

Territórios

Volume 5 - Número 1

Julho de 2019

ISSN 2596-3309

ISSN 2596-3295

Sociedade

EducarRede



R454

Revista territórios [recurso eletrônico] / [Editora chefe] Ana Paula Pimentel – Vol. 5, n. 1 (jul. 2019)- . – São Paulo : Centro Educacional Maya, 2019.

188 p. : il. color.

Mensal

Modo de acesso: <<http://www.revistaterritorios.com.br/>>
ISSN 2596-3309 (Digital). – ISSN 2596-3295 (Impressa)

1. Educação. 2. Pedagogia. 3. Ensino e Aprendizagem I.
Pimentel, Ana Paula. II. Título.

CDD: 370

Catálogo: Waldirene Gomes da Silva - Bibliotecária CRB-8/6684

EDITORIAL

Para Paulo Freire, não existe ensino sem aprendizagem. Educar alguém é um processo dialógico, um intercâmbio constante. Nessa relação de ensino-aprendizagem, tanto o educador quanto o educando trocam de papéis: o educando aprende ao mesmo tempo que ensina e o educador ensina e aprende com o outro.

Nesse contexto, em uma escola, todos são educadores e educandos. As relações de ensino e aprendizagem se estabelecem de múltiplas maneiras, uma vez que aprendem nas relações. O mesmo ocorre quando os professores trocam experiências entre si, ou quando os gestores dialogam e interagem com outras escolas. No processo pedagógico, para Paulo Freire, esses papéis devem ser assumidos conscientemente, ou seja, todos que fazem parte da comunidade escolar não são somente sujeitos do “ensinar” e do “aprender”, e sim, seres humanos com histórias e trajetórias únicas, em um território específico.

Diante disso é imperativo reconhecer o outro em toda sua complexidade, em suas esferas biológicas, sociais, culturais, afetivas, linguísticas, entre outras. Nessa perspectiva, a relação de ensino-aprendizagem promove o diálogo entre o conteúdo curricular e os conteúdos únicos, compostos pelas vivências, histórias e individualidade de cada um que circula pelos territórios educativos, sejam estes dentro ou fora da escola.

Alessandra Gonçalves

Professora de História das Redes Estadual e Municipal de São Paulo.

CONSELHO EDITORIAL

Jean Maya Dias de Oliveira

Ana Paula Pimentel

Daniela Oliveira Albertin de Amorim

Juliana Mota Fardini Gutierrez

Alessandra Gonçalves

Marina Oliveira Reis

Juliana Petrasso

Marcos Antonio Floriano

Andrea Ramos Moreira

Michele Pimentel Olim

Daniela Favero

Alexandre Bernardo da Silva

EDITORA-CHEFE

Ana Paula Pimentel

REVISÃO E NORMALIZAÇÃO DE TEXTOS

Ana Paula Pimentel

Daniela Oliveira Albertin de Amorim

PROGRAMAÇÃO VISUAL E DIAGRAMAÇÃO

Amável Rodrigues

PROJETO GRÁFICO

Marketing Fênix

COPYRIGHT Revista Territórios.

Centro Educacional Maya Volume 5,

Número 1 (Julho, 2019) - SP

ISSN 2596-3309 **ISSN** 2596-3295

Revista sem fins lucrativos.

Publicação Mensal e multidisciplinar

vinculada ao Centro Educacional

Maya.

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva dos autores e não expressam, necessariamente, a opinião do Conselho Editorial. É permitida a reprodução total ou parcial dos artigos desta revista, desde que citada a fonte.

SUMÁRIO

- | | | | |
|------------|---|------------|--|
| 03 | EDITORIAL | 112 | O DESENHO INFANTIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO ENSINO DE ARTES VISUAIS
MIKAELLY DE SOUSA ROCHA PAN Y AGUA |
| 05 | A LUDICIDADE NAS AULAS DE ARTES
CAMILA PEREIRA SANTANA | 119 | A SALA DE LEITURA NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO
NÁDIA PORTELA LOPES |
| 14 | JOGOS E BRINCADEIRAS NO CONTEXTO DAS APRENDIZAGENS NA INFÂNCIA
DAIANA DOS SANTOS FIGUEIREDO | 132 | PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA IDADE ESCOLAR
PATRÍCIA CRISTIANE SILVA DE MELO |
| 24 | VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
DAMARE ALMEIDA FERNADES | 142 | A CONTRIBUIÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO PARA FORMAÇÃO DO DOCENTE REFLEXIVO
SIMONE VELHO COTRIM FERNANDES |
| 39 | AS DIFICULDADES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE BIOLOGIA
DANIELA RUSCITTO DO PRADO SOARES | 150 | DEFICIÊNCIA MENTAL NA PERSPECTIVA DA ESCOLA INCLUSIVA
SUELI APARECIDA DE LIMA |
| 51 | A FORMAÇÃO DOCENTE E SUAS PRÁTICAS EDUCATIVAS
ELAINE CARLA ALVES | 166 | COM O OLHAR NO PROFESSOR: A ARTETERAPIA COMO PREVENÇÃO PARA A DESMOTIVAÇÃO DOCENTE
TANIA BIZERRA HERNANDES |
| 63 | A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL
JUCIMEIRE DE OLIVEIRA MOURA SOUZA | 176 | ENSINO TRADICIONAL: ANÁLISE CRÍTICA-REFLEXIVA
WELHENTON FREIRE DA SILVA |
| 72 | PRÁTICAS ÉTICAS: UMA PREOCUPAÇÃO DOCENTE
MÁRCIA AMORIM DOS SANTOS | | |
| 84 | INCLUSÃO: O NOVO DESAFIO DA SOCIEDADE ATUAL
MARIA DE FATIMA DE ALMEIDA SOARES | | |
| 93 | PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.
MARIA JOSÉ OLIVEIRA DOS SANTOS ALVES | | |
| 103 | O PLANO PEDAGÓGICO NA ESCOLA
MARINES APARECIDA GONÇALVES CORDEIRO | | |

A LUDICIDADE NAS AULAS DE ARTES



CAMILA PEREIRA SANTANA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Integradas “Campos Salles” (2014); Especialista em Artes Visuais pela Faculdade Integradas “Campos Salles” (2017); Professor de Educação Infantil – no Centro de Educação Infantil da PMSP.

RESUMO

Este estudo traz uma revisão bibliográfica cujo tema trata da importância do lúdico como recurso pedagógico nas aulas de Artes. Dentro desse tema, o objetivo deste trabalho é apresentar os conceitos e as concepções que permeiam o ensino de artes e a educação. Além destes aspectos esta pesquisa irá analisar de que forma a aprendizagem lúdica contribui para o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Artes na Escola.

Palavras-chave: Ludicidade; Arte e Educação; Aprendizagem.

ABSTRACT

This study brings a bibliographic review whose theme brings the importance of play as a pedagogical resource in Arts classes. Within this theme, the objective of this work is to present the concepts and conceptions that permeate the teaching of arts and education. In addition to these aspects, this research will analyze how the learning process contributes to the teaching and learning process in the School Arts classes.

Keywords: Ludic; Art and Education; Learning.

INTRODUÇÃO

O tema central deste trabalho versará sobre a Ludicidade nas aulas de Artes como recurso pedagógico. Dentro desse tema, o objetivo deste trabalho é

apresentar os conceitos e as concepções que permeiam o ensino de arte e a educação. Além destes aspectos esta pesquisa irá analisar como os jogos e as brincadeiras contribuem para o processo de ensino e aprendizagem no contexto educacional e qual é a importância do lúdico nas aulas de Artes na Escola.

O trabalho com as Artes Visuais deve respeitar as peculiaridades das crianças e o seu nível de desenvolvimento, favorecendo o processo de criação das mesmas. O educador deve intervir proporcionando o contato com diferentes objetos, agindo de forma intencional com o intuito de enriquecer a ação desenvolvida pela criança.

O professor deve estar atento para oferecer as crianças diferentes suportes e materiais, quando tratar-se de atividades de desenho ou pintura, permitindo que a criança consiga expressar-se, tenha liberdade nos seus gestos e possam trabalhar individualmente e em grupos. A diversidade de materiais, diversidade de objetos e suportes variados são de fundamental importância para que a criança consiga deixar as suas marcas, explorando o espaço e os recursos.

A educação em artes visuais requer trabalho e informação sobre os conteúdos, as experiências, os materiais, técnicas, etc..., para isso é preciso que a escola colabore para que os seus alunos tenham acesso a um conjunto de experiências significativas de aprender e aprender a criar, utilizando a imaginação, a sensibilidade e o conhecimento. Os alunos devem ser convidados a transformar o conhecimento em Arte, percebendo as diversas formas, as relações entre os objetos e elementos, levantando hipóteses e possibilidades.

Os jogos e brincadeiras abrangem grande parte do desenvolvimento da criança, quando representam situações observadas no cotidiano, criando situações imaginárias confrontada com o real e desenvolvendo suas capacidades e habilidades. Além de proporcionar uma aprendizagem significativa as brincadeiras e os jogos, no contexto escolar, podem ser utilizados como entretenimento e diversão e para o desenvolvimento de determinadas habilidades e competências.

ARTE E EDUCAÇÃO

Segundo Barbosa (2006) desde o início do século XX, havia uma preocupação central a respeito do ensino da arte para que houvesse a sua implantação nas escolas primárias e secundárias e a sua obrigatoriedade. A autora destaca a presença do desenho linear, geométrico, figurado ou arte decorativa, no campo da arte, que dominavam no ensino da escola primária e secundária nas primeiras décadas do século.

Ainda conforme a autora a abordagem mais contemporânea da Arte Educação

no Brasil está relacionada ao desenvolvimento cognitivo, que vem se impondo cada vez mais entre os arte/educadores brasileiros. Essa compreensão nos sujeita a pensar de maneira diferente sobre o ensino de arte na educação escolar, provocando o deslocamento das nossas preocupações relacionadas à questão de “como se ensina arte” para “como se aprende arte”.

Não basta ensinar Arte com horário marcado, é necessário ensinar interdisciplinarmente para provocar a capacidade de estabelecer relações, assim como é recomendável introduzi-la transversalmente em todo o currículo provocando a imbricação de territórios e a multiplicação de interpretações. (BARBOSA, 2008, p. 26)

Na sala de aula, o tratamento da Arte baseia-se em três dimensões: Arte como linguagem, como expressão da cultura e como conhecimento. A Arte como linguagem com intuito de realizar leituras e estabelecer sentidos interpretando as relações da mensagem artística; a Arte como expressão da cultura no sentido da preocupação com a influência cultural, observar a arte em sua relação com a cultura, melhor entendendo as obras artísticas; a Arte como conhecimento com o fito de entendê-la como qualquer outra área do conhecimento, vivenciado e refletido pelas crianças.

Segundo as orientações curriculares do MEC, a partir de 1995, são divididas as especificidades do conhecimento artístico em quatro modalidades: Música, Teatro, Dança e Artes visuais. Assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais/Artes para o Ensino Fundamental, Referenciais Curriculares para a Educação Infantil e Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio trataram de explicitar os conteúdos de música, artes cênicas, artes visuais e dança e suas metodologias específicas.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. (BRASIL, 1997, p.19)

No Brasil, o processo histórico em defesa do ensino de Artes teve como grande influência os movimentos internacionais em defesa da Arte Educação, esses movimentos direcionaram o movimento interno do país em favor do ensino de Artes. Mais tarde na Reforma de Fernando de Azevedo (1928), instituiu o jardim de infância e incluiu a musicalização para crianças e ensino de música nos diversos cursos. As concepções modernistas de ensino de Artes ainda se encontravam fora do espaço da escola regular no Brasil.

De acordo com Barbosa (2003) em 1930 surgem as primeiras escolas voltadas para a educação em artes como atividade extracurricular para adolescentes e crianças. A Escola Brasileira de Arte é inaugurada em São Paulo em que crianças de 8 a 14 anos estudavam música, pintura e desenho de maneira gratuita. O ensino de artes neste contexto era pautado na estilização da flora e da fauna brasileira.

A valorização da expressão infantil em artes passa a ser sinalizada com a semana da Arte Moderna em 1922 na qual os modelos de educação técnica voltados para o trabalho com desenho clássico e geométrico são contestados.

Em 1932, um grupo de educadores publicou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo, a reforma de Anísio Teixeira, de 1932, por exemplo, destacou o papel da música e das artes em geral, baseado na Escola Nova. Segundo Fusari, Ferraz (1993) a Pedagogia Nova para a área de Artes estava mais voltada para a preocupação de o aluno “exprimir-se” de forma individual e subjetiva, centrando as aulas mais no processo por que o aluno percorria nas aulas de Artes do que no produto. Assim, o ato de “aprender fazendo” seria adequado para capacitar o aluno a atuar na sociedade de forma cooperativa.

[...] A partir de 1947, começaram a aparecer ateliês para crianças em várias cidades do Brasil, em geral orientados por artistas que tinham como objetivo liberar a expressão da criança fazendo com que ela se manifestasse livremente sem interferência do adulto. Trata-se de uma espécie de neoexpressionismo que dominou a Europa e os Estados Unidos do pós-guerra e se revelou com muita pujança no Brasil que acabava de sair do sufoco ditatorial. (BARBOSA, 2003, p.02)

Os Arte Educadores lançam as bases para uma mudança significativa no ensino de Arte, eles questionavam a ideia do desenvolvimento espontâneo da expressão artística da criança e buscavam definir quais eram as contribuições do ensino de artes no processo de aprendizagem efetivo. Surge então uma articulação entre a livre expressão da arte e a arte como forma de aprendizagem e conhecimento.

Na década de 1960 e 1970 são publicados alguns livros com o conteúdo de artes plásticas, as técnicas utilizavam lápis de cera e anilina, pintura a dedo, recorte e colagem, dentre outras. No período da ditadura, o ensino de artes nas escolas eram pautados em temas que abordavam comemorações religiosas e de datas cívicas.

Com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 5692/71 a Educação Artística foi instituída no currículo reunindo todos os tipos de linguagem, porém esta lei não previa a formação e a qualificação dos professores.

Com a Reforma Educacional de 1971 a prática da polivalência no ensino de artes passa a vigorar, tornando-se então, as artes plásticas, a música e as artes cênicas a serem ensinadas em conjunto por um mesmo professor de primeira a oitava série, os cursos de licenciatura em educação artística com duração de dois anos preparavam estes professores polivalentes.

O processo de elaboração da LDBEN 9394/96 durou cerca de oito anos desde a sua proposta inicial até chegar ao documento final que traz em seu texto no artigo 26 que o ensino de Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis de educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Com a LDBEN 9394/96 a denominação de “Educação Artística” foi substituída por “Ensino da Arte”, assim, a Arte passa a ser entendida não mais como uma atividade, um mero “fazer por fazer”, mas como uma forma de conhecimento.

LUDICIDADE E EDUCAÇÃO

Podemos relacionar a palavra lúdico com brinquedos, jogos e brincadeiras, neste sentido a educação escolar, notadamente a Educação Infantil, precisa estar fundamentalmente comprometida com o experimentar, sentir, vivenciar da criança, ou seja, desenvolver habilidades práticas que lhe permitam, ao mesmo tempo, interagir com o mundo e, aos poucos, ir construindo um sentido para o vivido, para a sua vida e tudo que a cerca, isto é, estabelecer relações de pertencimento e de identificação.

No ensino de Artes a ludicidade permite a interação com o objeto, estimula o processo de criação, e não se limita aos aspectos teóricos, a ludicidade no ensino de arte deve pautar suas experiências nos momentos vivenciados pelas crianças, momentos estes repletos de fantasia e imaginação.

Com base nas ideias de Pereira (2009, p.11) uma prática lúdica pressupõe o olhar atento, sensível, por parte dos educadores de um modo geral, um olhar acolhedor para as múltiplas possibilidades que podem ocorrer durante a realização de uma atividade que se propõe lúdica. A sensibilidade se constitui um elemento integrador, que auxilia a focar e ampliar o estado de consciência dos que propõem e dos que participam da atividade lúdica. Ouvir a intuição e se deixar ser conduzido por ela, nesse sentido, é indispensável para não tolher a expressão criadora, criativa do sujeito ao passo que participe da experiência. Eis um exercício a ser desenvolvido, uma vez que se trata de uma habilidade ainda pouco valorizada no contexto escolar.

A Educação Infantil baseada na Arte-educação e na ludicidade, contribui para

desfazer/desconstruir uma espécie de mito que habita no imaginário coletivo acerca do trabalho com crianças pequenas. Nesse mito, é como se tudo que se relaciona às crianças fosse mágico, lindo, doce, colorido; um trabalho no qual qualquer pessoa, mesmo sem formação especializada, pode vir a ensinar. Mas não é bem assim. Há trabalho efetivo na Educação Infantil, há desafios, necessidade de estudos especializados, de reivindicar, necessidades de recursos de ordem humana e de estrutura física para que possamos desempenhar um trabalho de qualidade, isto é, um trabalho em que a criança possa ser o objeto central dos nossos esforços. Nesse sentido, o papel do professor precisa estar definido e delimitado. (PEREIRA, 2009, p.13)

Segundo Santos (2006) a aprendizagem, quando é significativa para o aprendiz, possui um grande valor e o trabalho com as artes plásticas, baseado nos aspectos lúdicos, cria sentido e significado para o aprendiz, porque conforme o autor, os jogos estão centrados na mesma busca do novo, do simbolizar, do imaginar e do criar.

A ludicidade enquanto experiência de plenitude também tem a função integradora das dimensões pensamento, intuição, sensação e sentimentos, se configurando, em um ato educativo completo. Para que a ludicidade e a Arte-educação estejam presentes na práxis pedagógica é indispensável que o professor busque a formação necessária ao desenvolvimento da autoria docente, bem como, da criatividade e da intuição. (PEREIRA, 2009, p.15)

A ludicidade em Artes não se resume apenas em brincar, permite desenvolver aprendizagens significativas por meio das experiências proporcionadas com a mediação e intervenção do professor. O lúdico no ensino de Arte não pode estar relacionado a uma proposta de passatempo e diversão, este ensino deve buscar a aprendizagem de conteúdos significativos para os alunos.

[...] uma educação que contempla os sentimentos, as sensações e a intuição, tanto quanto a razão, levando em conta o imaginário, os desejos e os sonhos dos educandos, uma educação que supere as tradicionais fronteiras entre as disciplinas, é o caminho, possível, criado pelos arte-educadores para a formação da cidadania, com a participação de todos os envolvidos como sujeitos da história. (FARIAS, 1999, p.69).

As relações entre a arte e o lúdico permeiam pelo privilégio que ambos dão a criatividade e a imaginação, em todas as atividades artísticas desempenhamos todas as nossas potencialidades criativas e imaginativas o mesmo acontece nas atividades lúdicas. Tanto a arte quanto o lúdico possibilita ao educando estabelecer novas regras, criar novos caminhos e desvelar novas ações.

Na escola acreditamos que as atividades escolares que privilegiam as

linguagens artísticas e o uso da ludicidade como meios facilitadores no processo de aprendizagem dos educandos privilegiaram ações educativas que fortaleçam o desenvolvimento social, cultural e intelectual de todos envolvidos no processo.

[...] o desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento intrapessoal e interpessoal, colabora com uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita o processo de socialização, comunicação, expressão e de construção do conhecimento. (SANTOS, 2006, p.27)

A arte e o lúdico são alguns dos caminhos que podem fomentar novas práticas pedagógicas que auxiliem no processo de ensino e aprendizagem. Com base nas ideias de Lavelberg (2003) a participação na vida cultural depende da capacidade de desfrutar das criações artísticas e estéticas, cabendo à escola garantir a educação em arte para que seu estudo não fique reduzido apenas à experiência cotidiana. Aprender arte envolve a ação em distintos eixos de aprendizagem: fazer, apreciar e refletir sobre a produção social e histórica da arte, contextualizando os objetos artísticos e seus conteúdos.

Segundo Ferraz e Fuzari (1993), no âmbito artístico, a comunicação cultural pode efetivar uma difusão de imagens e sons por meio de revistas, exposições, vídeos e computadores. A interação social da criança está relacionada a todos os meios de comunicação. A utilização de recursos informatizados pode vir a potencializar a aprendizagem, já que possibilita uma estruturação de interatividade entre a criança e o educador, atendendo de várias maneiras os interesses individuais e coletivos tanto do professor quanto da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o término desta pesquisa foi possível evidenciar que o educador deve conduzir o processo educativo dando significado aquilo que a criança aprende, incluir a Arte no currículo escolar, não é suficiente para a garantia de aprendizado, a Arte deve estar integrada as demais áreas do conhecimento e tornar possível que a criança aprenda e compreenda o seu conteúdo de forma relevante e significativa.

A educação em artes visuais requer trabalho e informação sobre os conteúdos, as experiências, os materiais e os outros elementos, para isso é preciso que a escola colabore para que os seus alunos tenham acesso a um conjunto de experiências significativas de aprender e aprender a criar, utilizando a imaginação, a sensibilidade e o conhecimento. Os alunos devem ser convidados a transformar o conhecimento em Arte, percebendo as diversas formas, as relações entre os

objetos e elementos, levantando hipóteses e possibilidades.

Os jogos e brincadeiras são importantes ferramentas que auxiliam no processo de aprendizagem lúdica na educação, durante o jogo, a criança toma decisões, resolve seus conflitos, vence desafios, descobre novas alternativas e cria novas possibilidades, além disso, proporcionam a imaginação às crianças em que elas são capazes de criar situações e lidar com dificuldades e medos, reproduzindo situações que refletem o meio em que vivem.

O jogo na educação se torna um recurso pedagógico à medida que envolve a criança e torna a atividade mais prazerosa e interessante, estimulando o pensamento e contribuindo nas relações de aprendizagem e no desenvolvimento dos aspectos cognitivo, afetivo e motor.

As relações entre a arte e o lúdico permeiam pelo privilégio que ambos dão a criatividade e a imaginação, em todas as atividades artísticas desempenhamos todas as nossas potencialidades criativas e imaginativas o mesmo acontece nas atividades lúdicas. Tanto a arte quanto o lúdico possibilita ao educando estabelecer novas regras, criar novos caminhos e desvelar novas ações.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Analedy Amorim; MAGALHÃES, Maria das Graças S. Dias. Concepção de infância na visão Philippe Áries e sua relação com as políticas públicas para a infância. Revista Eletrônica de Ciências Sociais, História e Relações Internacionais. v. 1 n1 – ISSN 1983-9065, 2008.

BARBOSA, Ana Mae. Interterritorialidade na Arte/Educação e na Arte. In: BARBOSA, Ana Mae; AMARAL, Lílian. Interterritorialidade: mídias, contextos e educação. São Paulo: Edições SESC SP, 2008.

BARBOSA, Ana Mae. Arte Educação no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 2006.

_____. Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. São Paulo, 2003. Disponível em: <<http://www.revista.art.br/site-numero-00/anamae.htm>> Acesso em: 16/09/17.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília, 1988.

BRASIL, MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394, de

20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Arte. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

FARIAS, Sérgio Coelho Borges. A Arte e o domínio afetivo na Educação. In: Coletâneas PPGE, Salvador, v. 1, p. 67-72, jan./jun. 1999.

FERRAZ, Maria Heloisa C. de Toledo. FUZARI, Maria F. de Rezende. Metodologia do ensino de arte. SP: Cortez, 1993.

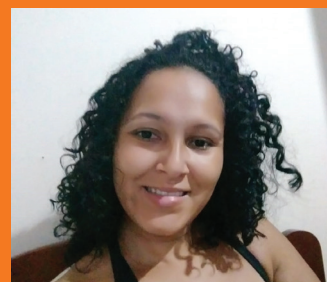
IABELBERG, R. Para gostar de aprender arte, sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para a Educação Infantil. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME, DOT, 2007.

PEREIRA, Fernanda Almeida. Ludicidade e práxis: construindo saberes na educação infantil. Educação e Ludicidade. Ensaios. V.1. 2009.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. Educação, Arte e Jogo. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

JOGOS E BRINCADEIRAS NO CONTEXTO DAS APRENDIZAGENS NA INFÂNCIA



DAIANA DOS SANTOS FIGUEIREDO

Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista UNIP (2012); Professor de Educação Infantil - no Centro de Educação Infantil Jardim São Joaquim da Cidade de São Paulo.

RESUMO

O presente trabalho busca apresentar o contexto lúdico na Educação Infantil, a sua importância e as práticas pedagógicas permeadas neste contexto de aprendizagem. O lúdico na educação se torna um recurso que envolve a criança e proporciona prazer e interesse, neste sentido estimula o pensamento e favorece as relações que permeiam a aprendizagem e o desenvolvimento em todos os seus aspectos, emocional, motor e cognitivo. A inserção de jogos e brincadeiras que proporcionam o contato com a linguagem oral e escrita na educação infantil não visa a alfabetização precoce mas sim poder oportunizar às crianças que aprendam sobre as palavras no momentos de brincadeira. A brincadeira e o jogo na aprendizagem é um recurso pedagógico e contribui para o processo de desenvolvimento e formação da criança, estimulando o pensamento e a criatividade e melhorando as relações entre os seus pares, adultos e crianças, além de ser fator fundamental para o desenvolvimento da criança na faixa etária que compreende a Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Aprendizagem; Práticas Educativas; Jogos e Brincadeiras.

INTRODUÇÃO

Este estudo trata de uma revisão bibliográfica cujo objetivo geral é analisar de que maneira o lúdico contribui para o processo de ensino e aprendizagem e tem como objetivos específicos apresentar de que maneira os jogos e brincadeiras são utilizados como recurso pedagógico na escola e qual é a abordagem dos conteúdos na perspectiva lúdica de aprendizagem. Temos como justificativa

para esta pesquisa a necessidade de reconhecer e analisar o trabalho com jogos e brincadeiras no contexto educacional, na perspectiva de um aprendizado significativo e inserido nas propostas de Letramento.

A brincadeira e o jogo na aprendizagem é um recurso pedagógico e contribui para o processo de desenvolvimento e formação da criança, estimulando o pensamento e a criatividade e melhorando as relações entre os seus pares, adultos e crianças, além de ser fator fundamental para o desenvolvimento da criança na faixa etária que compreende a Educação Infantil.

A Educação Infantil tem uma ação fundamental para o desenvolvimento da criança de maneira integral, é responsável por oferecer momentos de aprendizagem e ensino de maneira lúdica, permitindo a construção de significados e hipóteses. Temos a brincadeira como um conjunto de habilidades que permitem a criação e a imprevisibilidade das ações de acordo com o contexto no qual está inserida.

As atividades lúdicas propiciam a criatividade e a sociabilidade, permitindo a formulação de conceitos com base nas impressões que as crianças tem da realidade que a cerca. O espaço estruturado e o oferecimento de materiais lúdicos permitem o enriquecimento das competências e habilidades das crianças, de maneira global envolvendo imaginação e criatividade e contribuindo para a construção de novos conhecimentos.

Durante o jogo a criança se expressa de diferentes maneiras, comunicando-se com os colegas e com todos que estabelecem relações com ela no processo de ensino e de aprendizagem. O jogo contribui para o desenvolvimento integral do sujeito da ação.

A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NA APRENDIZAGEM E NAS PRÁTICAS ESCOLARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

De acordo com Macedo (2005) o lúdico, em sua perspectiva simbólica, significa que as atividades são modificadas e históricas, uma relação entre a pessoa que faz e aquilo que é feito ou pensado é uma forma de projeção de desejos, sentimentos e valores, que expressam possibilidades cognitivas ou modos de incorporar o mundo e a cultura que vive.

O educador é o mediador no processo de desenvolvimento infantil, neste sentido, é possível pensar que a partir das brincadeiras, adultos e crianças podem criar diferentes formas de brincar possibilitando a criação de um espaço em que o lúdico é o principal elemento da aprendizagem.

Segundo as Orientações Curriculares (2007) todas as formas de brincadeira

aprendidas pelas crianças são enriquecidas com o trabalho feito no conjunto das experiências por elas vividas nas outras dimensões, como: a linguagem verbal e a contagem de histórias, a dimensão das linguagens artísticas e também dos saberes que a criança vai construindo no momento em que pensa o mundo social e o da natureza, e a dimensão do conhecimento de medidas, proporções, quantidades.

Os trabalhos com jogos, no que se refere aos aspectos cognitivos, visam contribuir para que as crianças possam adquirir conhecimentos e desenvolver suas habilidades e competências e oferecer um rico arsenal de possibilidades, contribuindo para a construção de relações sociais, cuja direção é aprender a considerar limites e agir de forma respeitosa com as pessoas. (MACEDO, 2005, p. 24)

Segundo Piaget (1971) o jogo e as brincadeiras mobilizam esquemas mentais: estimula o pensamento, a ordenação de tempo e espaço, integrações, várias dimensões afetivas, sociais, motoras e cognitivas, favorecendo a aquisição de condutas e desenvolvimentos de habilidades como coordenação, destreza, rapidez, força e concentração.

Na Educação Infantil, há uma série de atividades programadas com o objetivo de estimular a aquisição dos conhecimentos e das habilidades necessários para o desenvolvimento da criança. Segundo Piaget, a criança já nasce com as pré-condições neurológicas do conhecimento, mas as condições de fato se dão com atividades que ele denomina jogos (de exercício, simbólicos e de regras, conforme as idades). Essas atividades serão mais prazerosas se forem consideradas e respeitadas as emoções, os sentimentos e as necessidades das crianças no momento em que estão vivenciando as propostas trazidas pelo educador.

De um modo geral, as regras dos jogos são impostas às crianças: antes de iniciar-se o jogo, as regras são avisadas. No caso da brincadeira de papéis, esse movimento é diferente: a criança precisa seguir as regras que o papel adotado impõe e há um acordo – mesmo que não dito em voz alta – no grupo que brinca junto sobre como os personagens se comportam: “professora faz assim”, “cinderela faz assim”, “mãe com bebê faz assim” e as regras precisam ser respeitadas como condição para que a brincadeira aconteça. Assim, as crianças aprendem a seguir regras e combinados por prazer. Também aprendem a conviver com outras crianças: aprendem que as outras também tem ideias e propostas, e vão aprendendo a respeitá-las. (SÃO PAULO, 2019, p. 87)

Os jogos de faz de conta são aquelas brincadeiras nas quais as crianças assumem papéis e fingem que uma ação ou um objeto tem um significado

diferente daquele que lhe é dado de forma habitual.

Os jogos tradicionais infantis são aquelas brincadeiras que fazem parte da cultura popular e são transmitidas de geração em geração e segundo Kishimoto (2002) algumas ainda conservam sua estrutura inicial e outras vão se modificando com o passar do tempo.

Os jogos de construção são aquelas brincadeiras em que a criança constrói ou cria alguma coisa a partir de diferentes materiais, segundo Kishimoto (2002) estes jogos tem uma estreita relação com as brincadeiras de faz de conta, pois as crianças constroem cenários para os seus jogos simbólicos.

O brinquedo faz com que a criança pense e desenvolva suas capacidades criadoras. Com seus amigos, estabelece contatos sociais, ampliando seu campo de atuação, vivenciando atitudes diferentes e avaliando suas possibilidades como participante de um grupo. O brinquedo tem importância decisiva no desenvolvimento, contribuindo positivamente para realização de cada criança (SAMPAIO, 1984, p. 17).

De acordo com o disposto no Currículo da Cidade Educação Infantil (São Paulo, 2019) falamos de brincadeira para nos referirmos a diferentes ações das crianças que envolvem o lúdico e, por isso, privilegiam o processo, e não um resultado visível. Um bebê brincando com suas mãos ou pés, explorando objetos que colocamos ao seu redor; uma criança um pouco maior transportando água com uma latinha para molhar a terra e fazer uma estradinha para passar com um carrinho; uma criança maior fazendo circular um pequeno caminhão e se colocando no lugar do motorista que entrega produtos de casa em casa, as crianças estão sempre aprendendo quem elas são, como as coisas funcionam, estão percebendo o mundo ao seu redor e formando uma memória do que fazem e aprendem.

De acordo com Brougère (2002), aprende-se a brincar, e um dos momentos essenciais para a aprendizagem são as interações entre a mãe e o bebê. Ainda com base no autor, é brincando que a criança se apropria da cultura lúdica, que segundo ele é um conjunto de regras e significações que permitem tornar a brincadeira possível. A cultura lúdica não é transferida para a criança, uma vez que ela é coprodutora, sendo assim, uma produção da sociedade adulta, incluindo a reação das meninas e meninos à produção cultural que, é de certa maneira, a eles imposta.

Conduzir a criança à busca, ao domínio de um conhecimento mais abstrato misturando habilmente uma parcela de trabalho (esforço) com uma boa dose de brincadeira transformaria o trabalho, o aprendizado, num jogo bem sucedido, momento este em que a criança pode mergulhar plenamente sem se dar conta

disso. (ALMEIDA, 2003, p.60)

Segundo as Orientações Curriculares (2007) todas as formas de brincar que as crianças experimentam são ricas em aprendizado e conhecimento, dentre elas destacam-se: a linguagem verbal e a contagem de histórias, a dimensão das linguagens artísticas e também dos saberes que a criança vai construindo no momento em que pensa o mundo social e o da natureza, e a dimensão do conhecimento de medidas, proporções, quantidades.

A brincadeira, dentro do contexto educacional, precisa ser orientada, para que a mesma possa cumprir sua função lúdica e ao mesmo tempo, sua função como componente facilitador para o processo de ensino e aprendizagem, na educação infantil, em que as crianças ainda não percebe a brincadeira como processo pedagógico. As brincadeiras dentro da educação, para as crianças maiores, já são compreendidas pelas mesmas, como subsídios pedagógicos necessários, já com relação as crianças da educação infantil, esse processo deve ser muito mais elaborado, uma vez que as mesmas, ainda não exercem uma visão clara e consciente do brincar como aprendizagem pedagógica.

O jogo é a construção do conhecimento, principalmente, nos períodos sensório-motor e pré-operatório. Agindo sobre os objetos, as crianças, desde pequenas, estruturam seu espaço e o seu tempo, desenvolvem a noção de causalidade, chegando à representação e, finalidade, à lógica.” As crianças ficam mais motivadas a usar a inteligência, pois querem jogar bem; sendo assim, esforçam-se para superar obstáculos, tanto cognitivos quanto emocionais. (KISHIMOTO, 1993, p. 96)

Para as concepções do sócio interacionismo, a aprendizagem, o desenvolvimento e o ensino caminham juntos e não de maneira independente, a interação social permite o desenvolvimento das funções psicológicas das crianças e a mediação nas ações e práticas promovem o desenvolvimento e a aprendizagem significativa. Neste sentido, a escola deve prever o acompanhamento e a avaliação das interações pedagógicas que serão propostas no contexto escolar.

Froebel foi o precursor a dar ênfase as atividades lúdicas, definindo que os jogos possuem finalidades e dentre elas, estão o raciocínio lógico e a competição. A criança participava de atividades de criação com blocos de montar e de atividades que permitiam a sua relação com o meio.

O lúdico, como ferramenta de aprendizagem, deve ser orientado por profissionais com conhecimento, a fim de monitorar o brincar dentro de uma linha pedagógica, cultural e com estratégias voltadas para a formação do conhecimento das crianças, sendo dentro e fora da escola, esse processo de aprendizagem deve ser voltado para a efetivação do indivíduo como um todo.

Com base em Kishimoto (2002) o jogo é diferente do brinquedo, no jogo existem algumas regras e para ser efetivado é necessário que esteja dentro de um contexto e que todos os participantes façam parte daquele contexto ali sugerido. O brinquedo não possui regras e a criança pode imaginar e se relacionar com o mundo por meio das brincadeiras.

O jogo é, portanto, sob as duas formas essenciais de exercícios sensório motor e de simbolismo, na assimilação da realidade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos da educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente, afim de que, jogando elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil. (PIAGET, 1971, p. 16)

Os jogos e as brincadeiras permitem práticas variadas e espaços de aprendizagem significativos, promovendo o desenvolvimento da criança em diferentes aspectos. A cooperação e o trabalho coletivo em tais práticas também contribuem para as práticas de respeito e colaboração e com a formação de atitudes em que o respeito, a cooperação e a responsabilidade assumem os seus papéis na brincadeira e no jogo.

A criança, ao brincar, experimenta diferentes sensações, o brincar pode ser livre, sem direcionamento ou orientação, neste tipo de brincadeira a criança assume papéis e desenvolve o simbolismo nas suas ações, a brincadeira simbólica permite o desenvolvimento da criatividade e imaginação. O brincar de maneira dirigida permite o respeito as regras impostas pelo grupo e deve haver um acordo entre os envolvidos para que a brincadeira cumpra a sua função.

Segundo Leite (2006) ao falarmos nas regras, nos jogos de enredo, não estamos minimizando sua importância, quando as crianças brincam de escola, elas obedecem às regras institucionais que funcionam nessa esfera, quando brincam de organizar uma festa, elas atendem às regras que são ditas na sociedade e assim por diante.

Embora também reconhecendo a importância do apoio do adulto nas brincadeiras infantis, individuais ou em pequenos grupos, não minimizamos a relevância do brincar livre, espontâneo no desenvolvimento social, afetivo e cognitivo da criança. Assim, entendemos que tanto as brincadeiras livres ou espontâneas quanto aquelas apoiadas pelos adultos podem ter um efeito positivo no desenvolvimento infantil e devem estar presentes na educação de crianças pequenas. (BRANDÃO, 2011, p. 54)

Neste contexto, a linguagem verbal se torna extremamente importante momento no qual as crianças representando tais papéis imitam o modo de falar

e o vocabulário utilizado na sociedade, elas brincam de falar como se fossem outras pessoas, revelando a atenção que elas prestam à língua.

Segundo Brandão (2011) cenas semelhantes podem ser assistidas em diferentes lugares, como nas casas das crianças. Reconhecemos muitas vezes como os professores das crianças lidam com ela na escola quando assistimos a cena em que brincam de escolinha imitando os professores. Avaliamos também como os pais interagem com elas quando brincam de casinha e mostram os modos como estes se comportam.

As brincadeiras e os jogos são extremamente prazerosos e a experiência pautada na ludicidade torna-se muito mais interessante aos olhos da criança, a escola que garante o brincar em suas atividades de aprendizagem vai contribuir para que a criança tenha os seus direitos respeitados e a sua aprendizagem garantida de maneira significativa.

Além de se divertirem ouvindo histórias, as crianças também se envolvem, espontaneamente ou após estímulo dos familiares e professores, em brincadeira em que fazem de conta que “leem em voz alta”. Ao fazer de conta que leem, as crianças encenam situações sociais em que a escrita se faz presente e tendem a imitar os modos como os adultos praticam as atividades de ler diferentes gêneros discursivos. Nesses momentos, elas reproduzem não apenas o conteúdo da história, mas também trechos do texto. Ao modificarem alguns trechos que não sabem de memória, é comum observarmos o esforço em continuar o texto construindo sequências linguísticas com estilo de linguagem semelhante ao adotado pelos autores. (BRANDÃO, 2011, p.60-61)

Com base nos estudos das diferentes áreas como Sociologia, Psicologia e Linguística temos que o brincar revela a maior parte das expressões na infância, com a brincadeira, o sujeito é capaz criar culturas e aprendizados significantes. Na brincadeira, a troca de experiências entre os pares oportuniza uma gama de recursos para ampliar os seus pensamentos, seja com as outras crianças ou com os adultos que realizam as intervenções durante o ato de brincar. Com a brincadeira de faz de conta, a criança ensaia diferentes papéis e representa situações vivenciadas em seu meio cultural, ampliando a sua capacidade de imaginar, criar e reinventar histórias.

Os jogos e brincadeiras estão vinculados no processo de ensino de aprendizagem na Educação Infantil, não há aprendizagem sem o lúdico permeando as práticas escolares, toda a aprendizagem na infância é pautada e concebida com a ludicidade. Com a brincadeira a criança é capaz de se expressar de diferentes maneiras e reproduzir situações cotidianas, realizando referências com o seu meio social e com as ações que presencia em seu cotidiano, tanto na escola

como fora dela.

Brincando de ler as crianças desenvolvem habilidades e aprendem a refletir sobre a língua, familiarizando-se com os textos literários, ampliando o repertório textual e apropriando-se da linguagem escrita e oral. As brincadeiras com palavras incluem brincadeiras de roda, adivinhas e jogos de regras.

Segundo Brandão (2011) brincando com as palavras, as crianças podem desenvolver a consciência fonológica, que envolve capacidades variadas de refletir conscientemente sobre unidades sonoras. Tal desenvolvimento é especialmente relevante porque, além de resgatar experiências culturais, contribuem para o próprio processo de alfabetização.

As situações de jogos com as palavras podem também constituir atividades permanentes na rotina da classe de Educação Infantil e por meio delas as crianças poderão refletir, de forma lúdica, sobre as dimensões sonora e escrita das palavras da língua (por exemplo, observar que palavras que começam ou terminam com o mesmo som tendem a ser escritas da mesma forma; que uma palavra é maior que outra porque possui uma quantidade maior de segmentos sonoros/escritos, etc.). (BRANDÃO, 2011, p. 68)

A inserção de jogos e brincadeiras que proporcionam o contato com a linguagem oral e escrita na educação infantil não visa a alfabetização precoce mas sim poder oportunizar às crianças que aprendam sobre as palavras nos momentos da brincadeira.

O brincar é atividade própria da criança, sua forma de estar diante do mundo social e físico e interagir com ele, na brincadeira a criança estabelece relações com os demais parceiros e constrói conhecimento e cultura. Com a brincadeira a criança se desenvolve e passa a compreender o mundo que a cerca, por meio das relações que estabelece ao brincar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil é capaz de promover aprendizagens e experiências com um enorme significado para as crianças, a escola é um espaço de promoção e ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças, favorecendo o desenvolvimento das capacidades relacionadas as competências de falar, escutar, ler e escrever.

Conclui-se que quando a criança brinca de ler, desenvolve habilidades e aprende a refletir sobre a língua, familiarizando-se com os textos literários, ampliando o repertório textual e apropriando-se da linguagem escrita e oral. Todos os jogos incentivam as funções motoras e devem ser oferecidos à criança em forma de

brincadeira, a escola deve pensar que as atividades lúdicas oferecem à criança uma melhora na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento psicomotor.

Foi possível constatar que quando falamos em Ludicidade na sala de aula, podemos afirmar que se trata de educar com prazer e alegria e a postura do educador é um fator determinante para que a aula aconteça de forma lúdica. Essa forma de trabalho é a base da aprendizagem, tanto na educação infantil como nos anos iniciais do ensino fundamental e as atividades devem despertar a atenção e motivar o aluno.

O brincar é atividade própria da criança, sua forma de estar diante do mundo social e físico e interagir com ele, na brincadeira a criança estabelece relações com os demais parceiros e constrói conhecimento e cultura. Com a brincadeira a criança se desenvolve e passa a compreender o mundo que a cerca, por meio das relações que estabelece ao brincar.

A educação compreende que o brincar e o jogar favorecem o desenvolvimento de habilidades físicas, cognitivas, sociais e afetivas. Dentre elas: a criatividade, o raciocínio lógico, a representação simbólica, o planejamento, a capacidade de respeitar regras, de considerar diversos pontos de vista e de criar vínculos consistentes, aspectos que encorajam a autonomia e são necessários para que a criança, gradualmente, entenda a si própria, sua cultura, sua importância na vida dos outros e futuramente na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação lúdica: prazer de estudar técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 2003.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. Ler e Escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BRASIL, MEC. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Conhecimento de Mundo. 3 vol. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. Jogo e educação. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O Brinquedo na Educação: Considerações Históricas. Série Ideias. São Paulo: FDE, n. 7. 2002.

LEITE, S. A. S. (org.) Alfabetização e letramento – contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas, Komedi/Arte Escrita, 2006.

MACEDO, Lino de. Os jogos e lúdico na aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

SAMPAIO, Virgínia Régia Carneiro. Creche: atividades desenvolvidas com a criança. Rio de Janeiro: EBM, 1984.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Educação Infantil. São Paulo. SME. COPED. 2019.

VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DAS MÚLTIPLAS LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



DAMARE ALMEIDA FERNANDES

Graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC – SP (2006); Pós - Graduação em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Educação & Tecnologia Iracema (2017); Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

A educação infantil compreendida nos quatro primeiros anos de vida da criança é permeada pela troca de experiências e vivências entre elas, o ambiente que as cerca e os indivíduos que convive. Dessa maneira, o aspecto lúdico está presente na natureza humana em todas as fases da vida, fazendo parte do desenvolvimento humano e mais presente na fase infantil. O educador, por sua vez, possui significativa importância na mediação do desenvolvimento das múltiplas linguagens experienciadas pelas crianças, na tentativa de interpretar o mundo através de suas experiências e vivências com outras crianças e adultos, além da interação com o próprio ambiente. Percebe-se a importância de determinados elementos nesse processo, tais como: o faz de conta, o brincar e a expressão por meio da música.

Palavras-chave: Aprendizagem infantil. Múltiplas linguagens. Vivências e experiências.

INTRODUÇÃO

A importância das ações pedagógicas para o desenvolvimento e aprendizagem infantil, motiva o presente artigo pela exploração dos principais conceitos e teorias que relacionam a base das múltiplas linguagens da criança com sua interação desde bebê com o ambiente, com os adultos e com outras crianças. Desta forma as análises buscaram emergir os conceitos a respeito

do desenvolvimento infantil de um a quatro anos de idade, a participação da família para seu aprendizado e a importância de elementos de aprendizagem para a criação de múltiplas linguagens na criança, como as histórias, o brincar e a música. Nesse sentido, apresenta-se a contribuição que tais linguagens oferecem à criança em suas experiências pessoais.

O objetivo geral deste estudo é compreender a maneira como as múltiplas linguagens são desenvolvidas na criança através de suas experiências de vida no ambiente familiar e educacional. Os objetivos específicos são analisar as teorias sobre as fases do desenvolvimento infantil de um a quatro anos, compreender o papel da família para as múltiplas linguagens da criança e compreender os principais conceitos e contribuições que a história, o brincar e a expressão através da música trazem na formação da criança.

Para o estudo que segue foi utilizado o método teórico através do levantamento bibliográfico de obras atuais e clássicos mais antigos que enriquecem o desenvolvimento do texto. Os principais descritores buscados em plataformas de pesquisa de artigos científicos são: múltiplas linguagens, desenvolvimento e aprendizagem infantil.

A IMPORTÂNCIA DAS VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS INFANTIS NOS ÂMBITOS FAMILIAR E ESCOLAR

O desenvolvimento humano é um campo de estudo que possui contribuições de muitos estudiosos clássicos, como Sigmund Freud e Piaget, dentre outros autores. As teorias consideram para o desenvolvimento até os quatro anos de idade em diversas fases conforme a teoria de cada autor (MOREIRA, 2011).

Segundo Coll, Palacios e Marchesi (2015), Freud pontua cinco fases a respeito do desenvolvimento infantil até adolescência. As abordagens de Freud estão num âmbito psicanalista, pois o mesmo observou em seus estudos pacientes que possuíam distorções psicológicas, como alucinações, paralisias entre outros, conseguiam falar de forma mais aberta durante suas terapias quando o assunto abordava problemas de infância.

Freud acreditava que os impulsos sexuais das crianças ganhavam direção quando chegassem ao período adulto. Desta forma, o autor considera que a agressividade e os impulsos sexuais dos pacientes se davam por conta da criação dos pais, ou seja, a forma como eram criadas estas pessoas formavam sua personalidade (COLL, PALACIOS E MARCHESI, 2015).

A criação familiar é especialmente importante para o desenvolvimento da personalidade da criança. Para Dessene Polonia (2007), a família é a primeira

instituição social que o indivíduo tem acesso. Ela é o grupo que trará a segurança e a continuidade para a criança, assim com seu bem-estar em meio social e, neste contexto, é a responsável pela proteção da criança.

O conceito de família é complexo e visto como um conjunto de normas reguladas através da formalização do casamento gerando validades e efeitos para os cônjuges. A família é a relação pessoal e econômica da sociedade conjugal que resulta na dissolução entre pais e filhos, na vinculação parental e na instituição complementar de tutela e de curatela (VENOSA, 2003).

Segundo Dessen e Polonia (2007), é a família um grupo mediador que age nas intermediações entre o indivíduo e a cultura. Ela é uma unidade dinâmica de relacionamentos afetivos, sociais e cognitivos em contextos materiais, históricos e culturais da sociedade.

A família é uma instituição mediadora, pois ela atua nas intermediações entre o ser e a cultura, constituindo-se uma unidade dinâmica dos relacionamentos afetivos, sociais e das relações cognitivas que se encontram em contextos materiais, históricos e culturais de um grupo. Desta forma, é a família uma matriz da aprendizagem que possui significados e práticas culturais próprias, sendo estas modelos para que a criança crie suas relações interpessoais e construa sua individualidade e se enquadre na coletividade (DESSEN e POLONIA, 2007).

Freud dividia as fases da infância em cinco estágios. O primeiro estágio é chamado de Fase Oral, que ocorre até o primeiro ano de idade. A criança, durante este período, utiliza a boca para perceber as coisas, tendo satisfação ou frustração devido aos impulsos orais. Não é diretamente ligada a fome, pois as crianças neste período possuem prazer em sugar, comer, mastigar, morder, cuspir, dentre outros comportamentos com a boca (COLL, PALACIOS E MARCHESI, 2015). De acordo com Dessen e Polonia (2007), a família é vista como a primeira instituição social do indivíduo. Esta instituição, juntamente com outras, buscará assegurar a continuidade e o bem-estar do coletivo, e dentro deste objetivo está a proteção da criança. A criança desenvolve mecanismos com a boca ao frustrar-se com alguma coisa. São tais mecanismos que serão elemento para a formação da personalidade no futuro deste indivíduo. Também é a fase de formação do ego da pessoa, além de se criar uma ligação entre a mãe e a criança (COLL, PALACIOS E MARCHESI, 2015).

A fase anal é o estágio onde a criança começa a aprender a controlar a tensão intestinal e, por conseguinte, a satisfação vem pelos impulsos anais. Ela também aprende a lidar com a frustração de não poder satisfazer suas necessidades imediatamente. Também é uma fase que influencia o desenvolvimento de sua personalidade no futuro. Pode ocorrer, caso haja fixação nesta fase, a neurose

obsessivo-compulsiva ou anancástica. Os pais geralmente fazem elogios quando a criança consegue controlar seus impulsos de defecação. O infante também aprende, nesta fase, a interiorizar as normas da sociedade (BRENNER, 1987).

Durante a fase anal é de suma importância que a família esteja presente neste aspecto do desenvolvimento infantil. De acordo com Dessen e Polonia (2007), a família não pode ser definida simplesmente como uma instituição de laços consanguíneos entre seus membros, mas sim como uma composição complexa e dinâmica rede de interações que englobam aspectos cognitivos, sociais, afetivos e culturais.

A família é considerada um sistema vivo e aberto e que em todos os momentos se transforma. Porém, as mudanças que ocorrem na família vêm de acordo com as mudanças que também ocorrem na sociedade. O contexto social consegue influenciar as transformações no contexto familiar. Esta dinâmica permitiu a existência de uma diversidade na composição da família, o que explica a variedade de configurações e arranjos familiares (BORTOLON, 2015).

O estágio seguinte à fase anal é a fase fálica, que ocorre entre os três e cinco anos de idade. Freud acreditava que neste momento ocorre o complexo de Édipo, o qual a criança dá importância para a existência ou ausência do falo ou pênis. A criança passa a compreender o prazer ou desprazer relacionado ao órgão sexual (BRENNER, 1987). Segundo Coll, Palacios e Marchesi (2015, p. 112), “a criança luta pela intimidade que os pais compartilham entre si, assim os pais se tornam ameaça parcial à satisfação das necessidades.” A criança tem temor pelos pais, e ao mesmo tempo os quer por perto.

A resolução do conflito libidinoso entre desejar os próprios pais está no complexo de Édipo, o qual a criança se identifica com o genitor que é do mesmo sexo da criança. Segundo Coll, Palacios e Marchesi (2015, p. 112), o complexo mencionado “representa um importante passo na formação do superego e na socialização dos meninos, uma vez que o menino aprende a seguir os valores dos pais.”

Contudo, apesar das transformações observadas, o papel que a família exerce na vida de seus componentes não sofre alteração. A família continua sendo considerada a base do desenvolvimento humano e o fundamento de modelos e de referências para as pessoas. A família ainda é o alicerce que permite a sustentação de seus componentes. A família também continua sendo a primeira fonte de socialização e de formação de vínculos para o indivíduo (BORTOLON, 2015).

A criança precisa sentir segurança, amparo e conforto em caso de sofrimento para explorar o mundo, e este reforço é dado pelos pais. Segundo Dolto (1984),

crianças apegadas de forma segura com suas mães tendem a crescer pessoas mais cooperativas, com autoconfiança e com maior facilidade a socialização. Em contrapartida, crianças que tiveram falhas em seus vínculos afetivos com seus pais tendiam a se tornar adultos mais hostis, menos sociáveis e afastadas emocionalmente.

De acordo com Dessen e Polonia (2007), o repertório comportamental do indivíduo é formado de acordo com as experiências e acontecimentos proporcionados pela família. É este repertório criado para as ações e as resoluções dos problemas que tenham significado universal, relacionados aos cuidados com a infância, e do que tenha significado particular, relacionados com a percepção que tem a escola para uma família.

O apoio psicológico e social é assegurado por meio dos laços afetivos criados dentro da família. É este apoio que ajuda o indivíduo a enfrentar o estresse do dia-a-dia. As relações familiares também têm relação intrínseca com uma rede de apoio que pode ser ativada em momentos críticos, o que gera na pessoa um sentimento de pertencimento, de buscar soluções e atividades compartilhadas (DESSEN e POLONIA, 2007).

O aspecto comportamental da família entre pais e filhos é visto com cuidado na literatura. Volling e Elins (1998), citados por Dessen e Polonia (2007), demonstraram que situações de estresse parental, insatisfação familiar e incongruência nas atitudes dos pais em relação às crianças podem criar problemas de ajustamento e dificuldades na interação em sociedade. Nesse sentido, entende-se que a figura dos pais tem grande influência na construção de vínculos e modelos, a saber: a) Vínculos afetivos; b) Vínculos de autoestima; c) Vínculos de autoconceito; d) Modelos de relações – estes são transferidos para outros contextos e momentos de interação social.

Piaget considera que o desenvolvimento humano ocorre em etapas cuja complexidade cresce a cada novo estágio. O autor chama suas descobertas de construtivismo sequencial e acredita que cada etapa esta encadeada uma com a outra (BUJES, 2001).

Segundo Bujes (2001), o primeiro estágio do desenvolvimento é descrito por Piaget como Sensório Motor e ocorre desde o nascimento até os dois primeiros anos de idade. Para o pesquisador, as percepções ou símbolos das ações motoras ocorrem através do movimento do corpo. É o símbolo e o motor que são propulsores do trabalho da inteligência infantil.

A fase Sensório Motor é propícia para a formação da linguagem por meio da repetição de sílabas que, conseqüentemente, o ajudará a formar as palavras. Contudo, a criança ainda não consegue representar o objeto e as ações por

meio da ação mental com a repetição de palavras (BUJES, 2001).

O segundo estágio é o Simbólico, que ocorre entre os dois anos até os quatro anos de idade. Esta fase representa a criação de imagens através do pensamento mesmo o objeto ou a ação não estando presentes. Piaget acredita, nesse sentido, que surge a ocorrência da função semiótica na criança (BUJES, 2001).

Considerando o período simbólico como a origem da semiótica e da criação de imagens de objetos e ações, a criança passa pela fase fantasiosa, o qual brinca com o faz de conta e com o jogo de símbolos (BUJES, 2001).

AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS COMO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Faria e Salles (2007), o objetivo da educação infantil (fase compulsória para a criança na educação básica) é expandir as relações sociais com o qual crianças possam interagir com outras crianças e com adultos, tendo por base também trazer o conhecimento do próprio corpo e do espaço, liberdade pela brincadeira e pela expressão de diferentes linguagens. As múltiplas linguagens são exercidas quando a criança realiza atividades lúdicas, explora o ambiente, exercita a imaginação, expressa suas emoções, seus pensamentos, seus desejos e seus sentimentos e constrói significados.

De acordo com o Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015), bebês e crianças devem ser ouvidos e ter participação na escola a fim de desenvolverem suas múltiplas linguagens. De igual maneira o Indique EI/RME-SP (SÃO PAULO, 2016) reconhece que bebês e crianças devem ser acolhidos em suas múltiplas linguagens.

Desde bebês, as crianças se comunicam: pelo gesto, pelo olhar, pelo choro, pela expressão do rosto, pelo que fazem. Essas formas de expressão vão se tornando mais sofisticadas e cada vez mais amplas: primeiro são formas de expressão do bebê a que os adultos atribuem significado, depois bebês e crianças vão se apropriando de formas de comunicação já presentes na sociedade. Então, as múltiplas linguagens correspondem aos modos como bebês e crianças comunicam uma ideia, uma informação, um sentimento, uma necessidade: desde o choro até a maneira como brincam e se movimentam, correm e dançam, seus desenhos, suas pinturas, suas atitudes, o que dizem, enfim, como expressam o que vão aprendendo, o que estão sentindo, o que querem e do que precisam (Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO, 2015, p. 99-100).

As múltiplas linguagens podem ser exercitadas de diversas maneiras, como

pelos contos de fadas, pela brincadeira, pela música, pelo movimento e pela interação com outras crianças e adultos.

Segundo Queiroz (2015), um dos principais meios é a contação de histórias. A estrutura literária por trás de um conto de fada é o jeito como se mistura aprendizagem com divertimento. Um conto de fada primeiramente diverte a criança, pois esta é estimulada a pensar, imaginar e fantasiar situações contadas em palavras. Existe uma alternância entre palavras e imagens mentais criadas pelas próprias crianças ao ouvirem histórias, o que traz divertimento e melhor o pensamento crítico e a assimilação da cultura da sociedade ao qual a criança está inserida.

Juzwiak (2013), diz-nos que conceitos podem ser formados e fixados por meio da contação de histórias quando lidas diversas vezes. As leituras podem seguir algumas estratégias, como através da dramatização, do contador de histórias e das músicas, processos estes que podem abrir caminho para outros métodos.

O conto de fadas possui algumas características em comum, como o uso de magia e de encantamentos, a necessidade de haver obstáculos ou inimigos que devem ser enfrentados pelo personagem principal e problemas existenciais onde o personagem busca uma realização pessoal. Desta forma, tais histórias passam, geralmente, por quadro etapas, a saber: 1. O momento de viajar ou de atravessar um lugar para chegar ao mundo mágico, 2. O encontro entre o personagem principal e seu inimigo ou obstáculo, 3. A superação da dificuldade encontrada no caminho e 4. A conquista e a recompensa (CASHDAN, 2000).

Segundo Juzwiak (2013), Doran (2005) alerta que há pontos positivos e pontos negativos para o uso de contos de fadas durante determinadas fases do desenvolvimento da criança. Os pontos negativos relatados pelo autor durante sua pesquisa em revisão literária de artigos são: a) intensidade e grande contato das crianças com o mundo fantasioso, b) o medo sendo uma resposta da criança diante da imaginação de determinadas situações presentes nas histórias, c) possível redução da imaginação da criança devido a brincadeira de imitação que, por consequência, substitui a brincadeira da imaginação e d) criação e exposição da criança diante de estereótipos.

Já os pontos positivos podem ser: a) melhor desenvolvimento do id, b) melhor resolução de elementos arquetípicos do desenvolvimento, c) apresentação para a criança de modelos de resolução de problemas comuns a todas as pessoas, como a morte, o envelhecimento, a inveja dentre outros, d) demonstração do bem vencendo o mal e e) transmitir para a criança comportamentos culturais que são esperados pela sociedade ao qual a mesma está inserida (DORAN, 2005).

Segundo Winnicott (1975), o aspecto lúdico está presente na natureza do homem. Em todas as fases da vida de todas as pessoas o lúdico é parte do desenvolvimento humano, estando mais presente na fase infantil.

Loris Malaguzzi, precursor da Abordagem Reggiana, um modelo curricular direcionado para as necessidades da criança, que valoriza o seu processo de procura e descoberta, vendo a mesma como planeadora de conhecimento, diz-nos que tudo o que cerca as pessoas na escola e aquilo que usam - os objetos, os materiais e as estruturas - não são vistos como elementos passivos, mas pelo contrário, são elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela.

Valorizamos o espaço devido ao seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre as pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e atividades, e a seu potencial para iniciar toda a espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva [...] (1999 p.157)

Nessa abordagem, o ambiente físico tem o objetivo de promover aprendizagens através das interações entre as próprias crianças, com os docentes, os pais e os cidadãos da comunidade envolvente. Esse ambiente necessita de flexibilidade, deve passar por modificações frequentes com a intenção de permanecer agradável e sensível aos direitos das crianças de serem protagonistas na construção de seus conhecimentos. Um espaço vivo, repleto de paixão, entusiasmo, no qual o educador pensa e interage sobre o mesmo de modo que as crianças se sintam predispostas a errar e a acertar, uma vez que aprendem com os erros e partilham os objetivos alcançados.

Todos os espaços e materiais são cuidadosamente planejados e organizados para criar um ambiente agradável e familiar, onde as crianças, os professores e os pais se sintam como em casa. (Oliveira-Formosinho, 2013:120).

Dessa maneira, brincar é a mais importante atividade que nos faz crescer e desenvolver quer a nível pessoal e social. Possibilita-nos uma maturidade que nos faz compreender e aprender acerca das diversas áreas de conteúdo.

Brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. O fato de a criança, desde muito cedo poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde, representar determinado papel na brincadeira, faz com que ela desenvolva a sua imaginação. Nas brincadeiras, as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação, da utilização e da

experimentação de regras e papéis sociais. (Lopes, 2006, p.110 In Salomão; Martini & Jordão, 2007:3)

Na maioria das sociedades, a infância é marcada pela brincadeira, que faz parte das práticas culturais, sendo uma atividade de recreação, porém só no Renascimento é que o brincar passa a ser considerado como uma atividade que promove o desenvolvimento da inteligência.

Brincar seria, assim, um sinônimo de socialização das crianças no mundo adulto, equivalendo essa socialização à preparação para a vida, pela incorporação antecipada, de papéis sociais” (Ferreira, 2004:198).

A convenção dos Direitos da Criança (Unicef, 2004), refere o brincar como um princípio fundamental e particular da criança se exprimir, pensar, interagir e comunicar com outras crianças. Assim, a brincadeira é cada vez mais encarada como uma atividade que promove o desenvolvimento global da criança, pois incentiva à interação entre pares e adultos, promove a resolução de conflitos e ajuda as crianças a serem cidadãos críticos e reflexivos.

Artigo 31: 1. Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística. 2. Os Estados Partes respeitam e promovem o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de atividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade” (2004:22)

Para Queiroz (2006), quando a criança brinca, para além de conjugar diversos materiais, ela faz construções da realidade e desenvolve a sua criatividade. Ou seja, quando uma criança brinca com um pedaço de madeira, esse pedaço pode-se tornar num cavalo ou, quando a criança brinca com areia, esse material torna-se ingrediente para fazer um bolo.

Segundo Barriga (2010), o brincar é uma forma de entendimento do mundo (social) e uma forma de comunicação. Por isso, é uma ação que nos faz crescer. É através do brincar que a criança expressa conceitos relativos ao seu meio envolvente e, ao expressá-los, vai compreendê-los. Ao acomodar os conceitos adquiridos, a criança torna-se mais madura e cresce.

Brincar tem um papel muito importante na vida da criança, é através desta atividade lúdica que as crianças estimulam a sua capacidade de concentração e se exprimem através dos brinquedos e brincadeiras. É também com esta atividade que a criança se sente encorajada a resolver problemas, a apropriar-se da linguagem oral, verbal e escrita, ao manipular diversos materiais, ganhando competências manipulativas e adquirindo competências sociais e motoras.

Segundo Paiva (1995), o brincar também se travam amizades, aprende-se a respeitar o próximo, adquire-se e compreende-se a importância do cumprimento das regras e descobre-se as potencialidades do seu próprio corpo e dos seus cinco sentidos. Por isso, é tão importante falar de brincar quando se fala do desenvolvimento infantil.

A linguagem musical também auxilia na multiplicidade de linguagens, através dos diversos gêneros musicais, pois a criança desde quando nasce já está inserida numa sociedade com diversos sons. A música encontra-se em todas as culturas em praticamente todas as situações. Ela é um tipo de linguagem que se expressa de diferentes formas sonoras, colocando na comunicação a expressão de sensações, de pensamentos e de sentimentos. “A integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem caráter significativo à linguagem musical.” (SÃO PAULO, 2015).

A música na Educação Infantil é sempre uma aliada, pois as crianças têm um jeito mágico de perceber o mundo, creem que seu pensamento tem o poder de transformação da realidade. O encanto das crianças que falam de animais com ações reais e imaginárias, de fenômenos de natureza, de emoções e uma infinidade de assuntos comuns. Por meio das cantigas e ações, a criança aprende que alegria e tristeza, conquistas e perdas, coragem e medo podem ocorrer, mas também serem resolvidos.

A criança que vive em contato com a música aprende a conviver melhor com outras crianças, estabelecendo uma comunicação mais harmoniosa. Na fase infantil, a música encanta, dá segurança emocional e confiança, pois a criança se sente compreendida ao compartilhar canções e inserida num clima de ajuda, colaboração e respeito mútuo.

Essas questões devem ser consideradas ao se pensar na aprendizagem, pois o contato intuitivo e espontâneo com a expressão musical desde os primeiros anos de vida é importante ponto de partida para o processo de musicalização. Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mão, entre outros, são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical, além de atenderem a necessidades de expressão que passam pela esfera afetiva, estética e cognitiva. Aprender música significa integrar experiências que envolvem a vivência, a percepção e a reflexão, encaminhando-as para níveis cada vez mais elaborados. (RCNEI, Vol. 3 p 47, 48).

A música também beneficia a criança em relação à sua expressão corporal, utilizando novos recursos ao adaptar seus movimentos corporais aos diferentes

ritmos. É através da música, que a criança potencializa suas habilidades de coordenação, criatividade e sensibilidade.

Para Silva (2001), a música deve ser considerada uma verdadeira “linguagem de expressão”, parte integrante da formação global da criança. Deverá ela estar colaborando no desenvolvimento dos processos de aquisição do conhecimento, sensibilidade, criatividade, sociabilidade e gosto artístico. Caso contrário, não poderá cumprir as suas finalidades.

A música como sempre esteve presente na vida dos seres humanos, ela também sempre está presente na escola para dar vida ao ambiente escolar e favorecer a socialização dos alunos além de despertar neles o senso de criação e recreação... A música passa uma mensagem e revela a forma de vida mais nobre, a qual a humanidade almeja, ela demonstra emoção, não ocorrendo apenas no inconsciente, mas toma conta das pessoas, envolvendo-as trazendo lucidez à consciência. (Faria 2001, p. 24)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através das experiências vividas de maneira significativa pelas crianças ao longo da Educação Infantil, nota-se a importância de ações tanto no âmbito educacional quanto no familiar que as respeitem e valorizem como sujeitos integrais e de direitos, produtores de cultura infantil, por meio da escuta e observação de sua autoria e protagonismo, explorando os diversos campos de experiências, por meio das múltiplas linguagens.

As histórias lúdicas se utilizam da imaginação e, por conta disso, conseguem beneficiar a criança em sua formação imaginativa e através dos contos de fadas desenvolve sua criatividade e a imaginação. As histórias contadas são ricas em criar personagens, situações e imagens com um conteúdo mais profundo recheado de simbologia e universalidade. As representações são criadas na mente da criança e a aprendizagem ocorre por meio da interação da mesma com o ambiente que a cerca. O pesquisador tinha em mente que o desenvolvimento da criança não ocorre do pensamento individual para o mundo social, mas ao contrário, do social para o pensamento individual.

Outra linguagem importante é a expressão através da música, a qual contribui diretamente para o desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicomotor e sócio afetivo da criança independente de sua faixa etária. Desse modo, a música não deve ser compreendida como um mero elemento cultural, mas como uma arte capaz de expressar sentimentos, pensamentos e emoções através dos mais variados sons.

Acerca da importância do brincar, tanto a escola quanto a família precisam considerar essencial a existência de momentos de brincadeiras. São esses momentos lúdicos que irão proporcionar às crianças expandir a sua criatividade, socializar-se, vivenciar experiências e desenvolver-se linguisticamente. O papel do educador e da família, face às brincadeiras das crianças é impulsionador, interventivo, desafiante e por vezes mediador, tendo sempre como objetivo proporcionar momentos prazerosos de aprendizagens significativas.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS, M. C. L. A., DAMASCENO, P. R., TERTO, L. M. S., & SILVA, R. R. Arranjos familiares de crianças de camadas populares. *Psicologia em Estudo*, 8(especial), 11-20, 2003.

ASSEMBLEIA GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS (1989). A Convenção sobre os Direitos das Crianças.

BARRIGA, G. (Agosto de 2010). Brincar é voar na imaginação. *Cadernos de Educação de Infância* nº90, p. 42

BARROS, C. S. G. Pontos de psicologia escolar. 5ª ed. – São Paulo: Ática, 2007.

BISSOLI, M. de F. Educação e desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da teoria histórico-cultural. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2005.

BORTOLON, C. B. Mudanças de comportamentos codependentes dos familiares de usuários de drogas após teleintervenção motivacional. Tese (Doutorado)-Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde, Fundação Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre, 2015.

BOWLBY, J. Uma base segura: aplicações, clínica da teoria do apego. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, v. 3. Conhecimento de Mundo. MEC/SEF, 1998.

BRENNER, C. Noções básicas de Psicanálise: introdução à Psicologia psicanalítica. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

BROUSSEAU, G. Os diferentes papéis do professor. In. PARRA, C; C, Saiz, 1. et al. Didática da Matemática; reflexões psicopedagógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BUJES, M. I. E. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, C., KAERCHER, G. E. Educação infantil: para que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

BUOSI, De Cássia Caroline Francisco. Alienação parental uma interface do Direito e da Psicologia. São Paulo: Editora Juruá, 2012.

COLL, C., PALACIOS, J. e MARCHESI, A. (orgs). Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação escolar – V2 – Porto Alegre: Grupo A, 2015.

DELL'AGLIO, D. D.; HUTZ, C. S. Estratégias de coping de crianças e adolescentes em eventos estressantes com pares e adultos. Psicologia-USP, 2002, p. 203-225.

DOLTO, Françoise. A gênese do sentimento materno: esclarecimento psicanalítico da função simbólica feminina. In: DOLTO, F. No jogo do desejo: ensaios clínicos. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

FARIA, Márcia Nunes. A música, fator importante na aprendizagem. Assis chateaubriand - Pr, 2001 40f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia)-Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense (CTESOP/CAEDRHS).

FARIA, Vitória Líbia Barreto de; SALLES, Fátima. Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Scipione, 2007.

FERREIRA, Manuela. (2004). A gente gosta é de brincar com os outros meninos. Porto: Edições Afrontamentos.

GIUSTA, A. da. Concepções de aprendizagem e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Educ. rev. vol.29 no.1 Mar. 2013. P. 17-36.

GONÇALVES, M. A. S. Teoria da ação comunicativa de Habermas: Possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. Educação & Sociedade, ano XX, nº 66, Abril/99. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000100007&s_cript=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 29/10/2018.

GOSSELIN, C. Fonction des comportements parentaux: révision de la notion de sensibilité maternelle. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 6(2), 103-111, 2000.

HABERMAS, J. Teoria de la acción comunicativa I - Racionalidad de la acción y racionalización social. Madri: Taurus, 1987.

KREPPNER, K. The child and the family: Interdependence in developmental pathways. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 2000, 16(1), 11-22.

LA ROSA, J. (Org.). Psicologia e educação: o significado do aprender. 7. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

LAKOMY, A. M. Teorias cognitivas da aprendizagem. Curitiba: InterSaberes, 2014.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn. GANDINI, Lella; FORMAN, George. As Cem Linguagens da Criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.59-157

MIRANDA, M. I. Conceitos centrais da teoria de Vygotsky e a prática pedagógica. Ensino em Re-Vista. 13(1) : 7-28, jul.04/jul.05.

MOREIRA, L. M. A. Desenvolvimento e crescimento humano: da concepção à puberdade. In: Algumas abordagens da educação sexual na deficiência intelectual. 3rd ed. Salvador: EDUFBA, pp. 113-123, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2011). O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em Participação. Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2011). O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em Participação. Porto: Porto Editora.

PAIVA. (1995). A brincar também se aprende. Lisboa: Ministério da Educação
PETZOLD, M. The psychological definition of "the family". In M. Cusinato (Org.), Research on family: Resources and needs across the world (pp. 25-44). Milão: LED-Edizioni Universitarie, 1996.

PILETTI, N. Aprendizagem: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2013.

QUEIROZ, N., Maciel, D., & Branco, A. (2006). Brincadeira e Desenvolvimento: Um olhar sociocultural construtivista. Ciclo de Debates sobre o Brincar. Brasília: Universidade de Brasília, pp. 169-179.

SALOMÃO, H., Martini, M., & Jordão, A. P. (2007). A importância do lúdico na Educação Infantil: Enfocando a brincadeiras e as situações de ensino não direcionado. Brasil: Universidade Federal de São Carlos.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Currículo Integrador da Infância Paulistana. São Paulo: SME/DOT, 2015.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. São Paulo: SME/ DOT, 2016.

VENOSA, Sílvio de salvo. Direito civil, direito de família. 3 ed, São Paulo: Editora Jurídico Atlas, 2003.

VOLLING, B. L., & ELLINS, J. Family relationships and children's emotional adjustment as correlates of maternal and paternal differential treatment: A replication with toddler and preschool siblings. Child Development, 1998, P. 1640-1656.

WINNICOTT, D. W. O brincar & a realidade. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

AS DIFICULDADES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE BIOLOGIA



DANIELA RUSCITTO DO PRADO SOARES

Graduação em Pedagogia pela Universidade Bandeirantes – Uniban (conclusão em 2007); Pós Graduação em Contação de Histórias pela Faculdade Campos Sales (conclusão em 2019); Segunda Licenciatura em Biologia pela Faculdade Campos Sales (conclusão em 2019); Professora de Educação Infantil em um CEI na PMSP.

RESUMO

Ao refletir sobre a função do professor na atualidade, deparamo-nos com a dificuldade de combinar os muitos fatores que dizem respeito à sua formação e atuação. Com as mudanças constantes no saber científico, tornou-se papel do professor mais do que informar, proporcionar a construção de conhecimento sobre as mudanças constantes na ciência, que estão diretamente relacionadas com a vida dos alunos. A docência precisa ser vista como uma profissão necessária e grandiosa na sociedade, tendo em vista que a educação é um direito de todos, não somente por ser responsável pela mediação do conhecimento sistematizado, mas também pela inserção de valores políticos, sociais, e valores de cidadania. Com isso, a complexidade do exercício docente deixa de ser uma barreira de desânimo e passa a ser um convite para sair da inércia, da monotonia. Em função dessas questões, procuramos discutir com uma revisão bibliográfica, os dilemas da docência, buscando no próprio professor e no seu processo de produção, o sentido da mudança que está sendo exigida do profissional da educação, fundamental para o fortalecimento da profissão. Na contemporaneidade, as mudanças científicas e tecnológicas são contrastantes comparadas a poucas décadas atrás. Tais mudanças ou evolução são reflexos de iniciativas e necessidades, que a sociedade propõe, como melhoria na educação, saúde, dentre outras. Portanto para sustentar a necessidade de crescimento é fundamental o incentivo a educação para formar estudantes que deem continuidade a esse avanço.

Palavras-chave: Ensino de Biologia. Educação Básica. Prática Pedagógica.

INTRODUÇÃO

Muito se tem discutido a respeito dos desafios da educação, desde a formação dos professores, até mesmo as dificuldades encontradas no percurso da sua carreira em sala de aula. Essas dificuldades vão desde a relação do professor com os alunos, passando pela capacitação e da sua própria atuação como docente.

A falta de interesse dos alunos pelas aulas de ciências muitas vezes se justifica pelas experiências que já tiveram na escola. O ensino dessa disciplina é ministrado de maneira que não causa interesse nos alunos, pois em uma ciência viva e concreta, muitos professores ainda fazem uso de métodos tradicionalistas. Portanto, nota-se que aulas práticas têm um melhor resultado e são de grande importância para a aprendizagem e interesse dos alunos pelos assuntos abordados.

A formação do professor de Biologia deve estar alicerçada no sentindo amplo de 'saber' e 'saber fazer', se constitui em um 'saber plural', formado pelo amálgama mais ou menos coerente de saberes oriundos da formação profissional e de saberes curriculares: experienciais e disciplinares.

A relação entre professores e alunos é um dos aspectos fundamentais do processo de ensino e aprendizagem, não podendo desvincular a importância do papel do professor em integrar a vida escolar dos alunos ao cotidiano vivenciado por eles, proporcionando-lhes aprender de forma efetiva, uma vez que a aprendizagem é resultante das ações do sujeito com a interação entre o meio social em que ele se encontra.

A atuação dos professores de Biologia, da mesma forma dos demais, constitui-se de saberes e práticas que não se resumem apenas ao domínio do conteúdo, das teorias, dos conceitos e dos procedimentos disseminados no espaço escolar.

No estágio atual do ensino brasileiro, a configuração do currículo escolar do Ensino Fundamental e Médio tem sido objeto de intenso debate para que a escola possa desempenhar seu papel na formação de cidadãos. Como parte desse processo, a Biologia pode ser refletida como uma disciplina que, dependendo de sua abordagem, pode despertar a curiosidade nos estudantes ou assustá-los, devido à complexidade dos assuntos abordados. Os métodos que remetem ao professor o conhecimento pleno são ineficazes para a educação nos dias de hoje. Especificamente na Biologia, uma disciplina que trata da ciência, a qual está sempre evoluindo, não cabe ao professor um ensino tradicional. Quando o professor faz uso de um ensino tradicionalista ele freia o processo de aprendizagem dos seus alunos, pois não lhes dá espaço para descobrir conhecimento e consequentemente aprender.

Campelo (2001, p. 49) enfatiza que “é notório que as instituições e a sociedade em geral estão a requerer muito do trabalho do professor, embora nem sempre se questionem as possibilidades e condições de se efetivarem as inúmeras responsabilidades a ele atribuídas, uma vez que essas responsabilidades, geralmente de difícil consecução, nem sempre estão definidas com clareza”. Dessa forma, torna-se importante o fortalecimento das práticas pedagógicas que influenciam diretamente o desenvolvimento da formação docente.

A experiência como docente permite afirmar que os estudantes têm formas diferentes de se relacionar com o estudo dos conteúdos. Há os que se preocupam apenas com os resultados de seus estudos traduzidos pelas notas ou conceitos. Esses se relacionam de forma superficial com os conteúdos. Há também, os que buscam esclarecimentos profundos com o estudo e passam a analisá-lo para atingir uma visão ampla do conhecimento.

A formação em licenciatura pode ser vista, por um lado, como uma das mais fascinantes carreiras acadêmicas pelo fato de contribuir para construção educacional de indivíduos que futuramente podem tornar-se cidadãos conscientes e críticos sobre o mundo ao seu redor, mas também, consiste em uma carreira que se encara muitas dificuldades e desafios a partir do momento que essa realidade é vivida na educação básica.

Andrade et. al (2011) destaca que “no processo formativo dos professores, a formação inicial é uma das fases do desenvolvimento profissional e que, por isso, possui algumas limitações cujos impactos têm imposto a necessidade da criação de oportunidades de formação continuada”. Para os autores, tais oportunidades podem auxiliar na minimização de algumas “dúvidas” oriundas da fase inicial e, além disso, ter um importante papel na qualificação profissional dos docentes que estão relacionadas com os avanços do conhecimento científico e transmissão de conteúdos de Ciências e Biologia.

A qualificação do professor através de uma educação contínua, por meio de simpósios, encontros, cursos de aperfeiçoamento pode possibilitar a construção e apropriação coletiva da cultura científica e formas múltiplas do conhecimento. Dessa forma, a preparação desses profissionais para o exercício da profissão constitui o diferencial, pois mesmo sem recursos, um professor capacitado consegue superar suas limitações e contribuir para que seus alunos possam aprender.

Dessa forma, as mudanças na prática do educador contribuem para a transformação qualitativa da educação. Levando em conta que, tudo que o aluno aprende não se limita a sala de aula, mas a todos os processos formativos de sua vida social, atribuindo ao trabalho do professor o peso de sua contribuição na

formação discente, o que o torna responsável pela sua ação e função, a partir das necessidades dos diferentes alunos.

Logo, a atuação do professor deve favorecer uma aprendizagem crítica e transformadora, fundamentada em conceitos inovadores. E não somente centralizada em conceitos que caracterizam a educação tradicional e conservadora. Na escola, a metodologia utilizada pelo docente é muitas vezes resumida ao quadro, giz e livro, fator que prejudica o ensino de biologia na sociedade contemporânea. As descobertas científicas e inovações biotecnológicas estão para além de livros didáticos. Portanto, para a disciplina de Biologia, a escola necessita de mudança na pedagogia do ensino, para que forme alunos que relacionem o conhecimento científico para melhorar o entendimento sobre a sociedade que lhes rodeia. Tomando-se por base a mudança de metodologia, surge a necessidade do conhecimento prático. A disciplina de biologia trata de conteúdos que relacionam o que é vivo, concreto e em muitas vezes está ao alcance do professor para o desenvolvimento de uma aula prática, pois se o conhecimento está ao alcance dos professores e alunos não se argumenta a necessidade de se ater ao simples quadro ou livro.

Existem ainda outros dilemas enfrentados na prática docente, que vão além das salas de aulas, como o fracasso, a desvalorização e falta de credibilidade, que impostas a esses profissionais, trazem sérios prejuízos ao seu cotidiano.

Diante desse cenário, no qual o docente deve assumir sua prática como um construtor da aprendizagem do aluno, é necessário que se indague até que ponto os fatores vivenciados por eles em sala de aula como: a indisciplina dos alunos, a escassez de recursos didáticos, alunos desmotivados ou desinteressados, sobrecarga de aulas e a desvalorização do profissional no ambiente escolar, podem influenciar na atuação docente.

PRÁTICA DOCENTE RELACIONADA AO ENSINO DE BIOLOGIA

Ao iniciar esta reflexão, considera-se de imediato, o fato de que o processo de aprendizagem constitui um grande desafio para os educadores. Integrando esse processo Krasilchik (2005), destaca que a Biologia pode ser uma das disciplinas mais relevantes e merecedoras da atenção dos educandos, ou uma das mais insignificantes, dependendo do que for ensinado e de como isso for feito. A autora chama a atenção dos professores de Biologia para as questões: o que ensinar e como ensinar? O professor e, neste caso, o de Biologia, deve atentar para o significado da Ciência e da Tecnologia, evitando posturas alienantes. De acordo com o exposto, Krasilchik (2004, p.12), descreve quatro níveis de

alfabetização biológica:

1º - Nominal - quando o estudante reconhece os termos, mas não sabe seu significado biológico. 2º - Funcional - quando os termos memorizados são definidos corretamente, sem que os estudantes compreendam seu significado. 3º - Estrutural - quando os estudantes são capazes de explicar adequadamente, em suas próprias palavras e baseando-se em experiências pessoais, os conceitos biológicos. 4º - Multidimensional - quando os estudantes aplicam o conhecimento e habilidades adquiridas, relacionando-as com o conhecimento de outras áreas, para resolver problemas reais.

Os alunos ao concluírem o Ensino Médio devem atingir o 4º nível de alfabetização biológica, conforme indicado na citação anterior. Assim, além de compreender os conceitos básicos da disciplina, eles devem estar capacitados a articular o seu pensamento de forma independente, aplicando seu conhecimento na vida e intervindo para resolver os problemas.

O ato de pesquisar é inerente à condição humana. O homem está sempre buscando mais conhecimentos. A Ciência constitui hoje a forma mais eficiente de gerar conhecimentos significativos para as sociedades contemporâneas. Porém, a pesquisa só evolui mediante o surgimento de contradições, de conflitos, de necessidades humanas que estimulem os seus avanços para compreender os fenômenos naturais. Para Vale (1998), a Ciência é, em suma, o conhecimento preocupado em determinar as leis gerais destes fenômenos.

Para compreender e avaliar a dimensão da importância da Ciência, do Conhecimento, da Educação, derivada da pesquisa e da técnica, busca-se fundamentos nas ideias do educador e pedagogo italiano Manacorda. Esse destaca que a Ciência se concentra no mundo capitalista (países do 1º mundo) enquanto o restante do mundo (países do 3ª mundo) recebe o conhecimento sob a forma de produtos, o que lhe custa muito caro. O educador esclarece que as populações do 3ª mundo não participam como produtoras do conhecimento; e afirma que a Educação é uma das alternativas para se criar uma sociedade que tenha em suas próprias mãos a autonomia, sem se isolar da realidade planetária. Essa Educação entendida e defendida por Manacorda (2013) fundamenta-se nos princípios de liberdade, democracia e participação cultural.

Por meio dessa Educação e, conseqüentemente, da escola apoiada por professores competentes no domínio dos conteúdos científicos, com visão política e instrumentalizados metodologicamente, essa Educação cria condições para possibilitar as transformações sociais. É essa Educação que se almeja para as escolas brasileiras a qual pode representar aspectos decisivos e fundamentais para o desenvolvimento dos indivíduos e para toda a sociedade.

A Educação e, especialmente, o trabalho docente, exige a pesquisa investigativa, já que se trabalha diretamente com o conhecimento científico. Na Biologia, por exemplo, o conhecimento científico se caracteriza por uma estrutura sistemática, na qual predomina o nível descritivo. Com certa frequência, os conteúdos são trabalhados de forma desvinculada da realidade, dos aspectos históricos e das questões sociais. O reflexo desta prática pedagógica, nos educandos é apenas a memorização dos conteúdos. Continua presente na escola o agir tradicional, tornando a vivência de sala de aula pouco produtiva. Os educandos fazem o papel de ouvintes, comprovando a não ocorrência de um aprendizado interativo.

A ideia de uma escola superficial, incapaz de ensinar com rigor científico, provoca inquietações e exige reflexões sobre questões tão emblemáticas. É na escola que deve se desenvolver os processos de construção da Ciência e não apenas o entendimento de como isso ocorreu. As metodologias de ensino precisam ser revistas, considerando-as de forma crítica e participativa, pois a metodologia utilizada pelo professor, o domínio do conhecimento específico de sua área e áreas afins e a relação deste com os educandos são decisivas no processo ensino-aprendizagem.

De acordo com Vigotsky (2000), os conceitos científicos não são assimilados, nem decorados, nem memorizados, eles surgem e se constituem por meio de uma imensa tensão de toda a atividade do próprio pensamento. Por isso, é possível dizer que os conceitos científicos que se formam no processo de aprendizagem, distinguem-se dos espontâneos por outro tipo de relação com a experiência do indivíduo. A formação dos conceitos científicos apenas começa no momento em que se assimila pela primeira vez um significado novo. Este significado novo age como veículo do conceito científico.

Pode-se dizer que a assimilação dos conceitos científicos se baseia igualmente nos conceitos elaborados no processo da própria experiência da criança, como no estudo de uma língua estrangeira se baseia na semântica da língua materna (...); de igual maneira, a assimilação do sistema de conhecimentos científicos também não é possível senão através dessa relação imediata com o mundo dos objetos, senão através de outros conceitos anteriormente elaborados (VIGOTSKY, 2000, p. 269).

Compreender como se dá a formação de um conceito científico é importante, pois é inerente ao exercício da docência, o entendimento das bases biológicas e psicológicas do desenvolvimento do indivíduo e, em especial, o desenvolvimento do pensamento. Entender a utilidade do pensamento que consiste em possibilitar a elucidação de problemas, mostrar contextos e fundamentar alternativas. Isso porque o resultado da compreensão que se dá em sala de aula sobre os conteúdos

trabalhados está vinculado à rede de relações e inter-relações que o estudante é capaz de estabelecer com o seu mundo. Portanto, abordar os conteúdos de maneira multidisciplinar é essencial na prática docente, nesse caso, na disciplina de Biologia.

Para Krasilchik (1987), a evolução do ensino de Ciências, no Brasil, é marcada pelas consequências de crises econômicas, sociais e políticas. Essas crises ou conflitos de ideais, no decorrer da história, determinaram e determinam padrões de crescimento de um país, e esses, uma redefinição dos conteúdos que envolvem o desenvolvimento da capacidade de seus educandos/cidadãos. Assim, cada período da história do ensino de Ciências foi marcado por uma metodologia própria para os objetivos daquela época.

Entre o período de 1950 a 1985, a mesma autora (1987), destaca que para interpretar a situação atual ou pensar em transformações efetivas, é necessário considerar aspectos do sistema educacional, da escola e como estes influenciam o currículo e as metodologias. No período citado, a metodologia utilizada, em 1950, destacava no uso do laboratório apenas o produto, isto é, o que o professor enfatizava eram os resultados dos experimentos não o processo como um todo.

Na década de 50, a metodologia defendida como eficiente era a que utilizava a experimentação/laboratório. Em 1960, passou-se a utilizar o laboratório como forma de discussão da pesquisa e, em 1980, chegou-se a utilização de jogos e simulações para resolução de problemas. Nessa forma de trabalho preocupava-se muito com as atividades como formas meramente ilustrativas, de comprovação, ou ainda, para manipulação de aparatos ou instrumentos.

Entende-se que foi e é exatamente esse foco da experimentação que retrata a preocupação de professores na aquisição de conhecimentos em relação à compreensão desses e suas implicações. As atividades de experimentação devem partir de problemas investigativos relacionados com a vida dos estudantes. Nesta perspectiva o estudante pode, por exemplo, ultrapassar a observação direta e adquirir condições de levantar e até testar hipóteses ou suposições. Ao professor cabe uma atuação diferenciada que o identifica como mediador, orientador e questionador.

Delizoicov (2000) refere-se à forte crítica que o ensino das Ciências Naturais sofre por seu excessivo distanciamento dos fenômenos e das situações que constituem o universo dos alunos. Descreve ainda que, esforços de se trabalhar os mesmos conteúdos de ensino mais vinculados aquele universo mostram que é possível, no nível médio de ensino, uma efetiva aproximação dos modelos e das abstrações contidas no conhecimento científico e sua aplicação em situações reais.

Durante o percurso profissional, o professor convive com situações que dificultam o processo de ensino e aprendizagem, depara-se com um cenário abrangente, que elenca dificuldades além das encontradas em sala de aula.

No que diz respeito ao ensino de Biologia, as metodologias utilizadas pelos profissionais podem ser uma maneira de superar as dificuldades encontradas no exercício docente, principalmente no que diz respeito aos recursos utilizados para auxiliar a explanação do conteúdo. As estratégias metodológicas utilizadas pelo professor, bem como seu fazer didático-pedagógico, constituem-se como canais fundamentais para conquistar a atenção, cativar o entusiasmo, o afeto e melhorar positivamente o relacionamento do aluno com a disciplina.

A utilização de práticas inovadoras para o ensino de ciências, ainda é vista por muitos professores como uma barreira para a evolução da aprendizagem, pois às vezes não condizem com sua formação, conceitos e atitudes para o ensino. Entretanto, mudanças significativas são perceptíveis quando se faz uso de aulas dinâmicas com maior participação do aluno, aguçando os sentidos, tornando real o que só pode ser visto por figuras em livros didáticos.

Na concepção de Bizarro et al. (2016), “em aulas tradicionais os alunos normalmente fazem papel de ouvintes, na maioria das vezes as informações passadas pelos professores são memorizadas e esquecidas em um curto período de tempo”. Para os autores, a realização de atividades experimentais, não são necessários aparelhos e equipamentos caros e sofisticados, na falta deles é possível de acordo com a realidade de cada escola, que o professor realize adaptações nas suas aulas práticas a partir do material existente e, ainda, utilize materiais de baixo custo e de fácil acesso.

Conforme colocação de Lira (2013, p.23):

A prática diversifica as aulas, torna o ensino mais dinâmico e prazeroso, permite que os alunos observem diretamente os fenômenos e organismos, manipulem materiais e equipamentos, enfim, proporcionam um contato mais palpável com o objeto estudado e conseqüentemente que o aluno seja capaz de construir seu conhecimento de forma lúdica e mais significativa.

Segundo Montenegro et al. (2014), “as novas propostas para o ensino de Ciências e Biologia apontam que é preciso possibilitar ao aluno diferentes estratégias didáticas, para que não se crie a concepção da Ciência como um produto estante, pronto e acabado”. Logo, é preciso despertar no aluno o desejo de produzir, refletir e questionar os conteúdos apresentados em sala de aula.

De acordo com Coelho et al. (2010), “materiais como modelos e jogos didáticos facilitam a construção do conhecimento pelo aluno, pois preenchem algumas

lacunas deixadas pelo processo de transmissão e recepção acerca do conteúdo ministrado”. Assim, a aprendizagem pode ser facilitada com a realização de atividades lúdicas, pelo simples fato de os alunos se sentirem motivados quando são convidados a aprender de uma forma mais descontraída e divertida.

Nesse contexto, ao escolher modelos como suporte pedagógico, o professor tem a possibilidade de trabalhar a interatividade e o raciocínio dos estudantes exercitando a mente com uma forma lúdica de assimilar novos conhecimentos. Ao mesmo tempo o professor pratica novas habilidades que talvez nunca tenha tentado por falta de alguns fatores, como: tempo de elaboração do material, o custo/benefício para a aquisição dos materiais e a falta de prática com novos métodos pedagógicos (MENDONÇA et al., 2011).

De acordo com Bastos (2014, p.7333):

É fundamental que as/os docentes reflitam sobre a importância de renovar as suas práticas em sala de aula, não simplesmente a “ação pela ação”, mas desenvolvendo habilidades e competências que permitem a representação e comunicação, investigação e compreensão, bem como a contextualização sociocultural dos diferentes conteúdos que integram a disciplina de Biologia. Uma possível maneira para renovar a ação docente é o uso adequado de modalidades e recursos didáticos, sejam aulas experimentais, de campo, atividades lúdicas como jogos, ou recursos audiovisuais, visuais, manuais e naturais.

Para melhorar sua prática pedagógica, os professores necessitam desenvolver novos métodos que consigam vencer as barreiras geradas pela ausência de equipamentos físicos, uma vez que, como aponta Sacristán (1999), as ações desenvolvidas pelos docentes servem como bagagem facilitando as ações seguintes, abrindo um leque de possibilidades para a ação futura.

Muitas vezes as dificuldades encontradas pelos professores em sala de aula não se restringem apenas à falta de recursos ou a precariedade dos mesmos, é necessário levar em consideração que a atitude do aluno frente aos professores influencia muito no processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos importante e necessária uma reflexão constante para a construção de um ensino de qualidade e uma excelência da prática docente, o que contribui efetivamente para a formação de cidadãos capazes de promover seu próprio futuro, para isto, é importante considerar todos os aspectos que refletem no desempenho do professor em sala de aula. O ensino de Biologia tornou a escola palco da aprendizagem prática ou experimental, e o professor

como coordenador dessa aprendizagem, eficaz, interativa e ao mesmo tempo reflexiva. O uso dessa prática na formação docente do professor de biologia é de total importância para a sua atuação docente que produzirá alunos que saibam refletir e fazer ciência, modificando gradualmente o ensino de Ciências e Biologia.

Diante do tema pesquisado, pode-se visualizar o professor não mais como dono do saber formal, mas um mediador de trocas de saberes entre ele e os alunos. Dessa forma traz consigo reflexões sobre o processo pedagógico e suas práticas, do contexto em que atua, respondendo passivamente a propostas de mudanças.

Ao longo das décadas, tem se falado na resignificação do papel docente, que transfere ao professor a incumbência de ensinar o aluno a construir seu próprio conhecimento, despertando o pensamento reflexivo e não mais repassando conceitos prontos, fragmentados. No entanto, essa chamada no sentido da transformação no exercício da docência se deve às modificações sofridas pela sociedade e às marcas deixadas em nossos alunos, como a indisciplina, a violência, as drogas, e a falta de interesse, reflexos da alteração cultural que vem acontecendo.

Diante do cenário educacional, a postura que o professor adotará diante do exercício de sua prática é de extrema importância e de significado ímpar para a formação dos estudantes, assumindo-se como um sujeito da produção de saber, e não um transferidor de conhecimentos. Foi possível percebê-lo, nesse estudo, como agente produtor de sua prática e função, a partir das necessidades do aluno.

Diante das complexas demandas sociais que adentram à escola e das intrínsecas relações que nela se estabelecem, almejam-se profissionais atuantes, com comprometimento, consciência crítica e intencionalidade pedagógica. Para isso é preciso aceitar o desafio de repensar a docência. Nessa direção, Freire (2007) traz uma importante contribuição à essas reflexões “finais” quando afirma que mudar a realidade em que estamos inseridos, é possível, se tomarmos uma postura crítica e de ação frente às situações vivenciadas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M.L.F., MASSABNI, V.G. O desenvolvimento de atividades práticas na escola: um desafio para os professores de ciências. *Ciência & Educação*, v.17, n.4, p. 835-854, 2011.

BASTOS, V.C., et. Al. Recursos didáticos para o ensino de Biologia: o que pensam as/os docentes. Revista da SBEnBIO, n.7, out. 2014

BIZARRO, R., et.al. A humanização do ensino superior: ações educativas que promovem a aprendizagem. Ensino em Re-Vista, Uberlândia, MG. V.23, n.1, p.155-170. Jan./jun.2016.

CAMPELO, M.E.C.H. Alfabetizar crianças- um ofício, múltiplos saberes. 2001. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

COELHO, Maria Inês Zampolim; MORETI, Hélio Marcos; MESSIAS, Maria do Carmo. OSASCO: história e identidade. São Paulo/Osasco: Fundação Instituto Tecnológico de Osasco, 2010.

DELIZOICOV, D. e ANGOTTI, J. A. Metodologia do Ensino de Ciências. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, P. Educação e mudança. 30ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

KRASILCHIK, M. Práticas de Ensino de Biologia. 4ª ed. ver. e amp., 1ª reimp. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

-----O professor e o currículo de ciências. São Paulo: EPU, EDUSP, 1987.

LIRA, E. R. A gênese de Palmas – Tocantins. Presidente Prudente, 2013. 313f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Planejamento Ambiental) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

MANACORDA, M. A. Aos educadores brasileiros / Entrevista concedida Paolo Nosella; José Claudinei Lombardi e Demerval Saviani; Tradução de Paolo Nosella e Patrícia Polizel Culhari; In DVD entrevista realizada no dia 07 de julho de 2006; Campinas, SP: HISTEDBR – FE/UNICAMP, 2013.

MENDONÇA, Vivian L , Biologia volume 2, Editora AJS. - V. Mendonças e J. Laurence, Biologia vol. 2, Editora Nova Geração, 2011.

MONTENEGRO, L.A., et. al. Temas de difícil ensino aprendizagem em Ciências e Biologia: Experiências de professores em formação durante o período de regência. Revista da SBEnBIO, n.7, out. 2014.

SACRISTAN, J. G. et al. Compreender e Transformar o Ensino. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. São Paulo: 4ª ed. ArtMed, 1999.

VALE, Tacyanne do. História ... Epistemologia da Biologia e Educação Ambiental.,1998.

VYGOTSKY, L. A construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

A FORMAÇÃO DOCENTE E SUAS PRÁTICAS EDUCATIVAS



ELAINE CARLA ALVES

Licenciatura Plena em Pedagogia pela Faculdade Integradas Tibiriçá.

RESUMO

Focaliza-se no presente trabalho, a relevância da reflexão na formação dos docentes. Analisando inicialmente sobre a formação docente para compreender sobre a existência da consideração na prática educativa. Para explanar mais a fundo estas questões, buscou-se o embasamento teórico de Freire, Tardiff, Durant, Therrien e Loiola. O fundamental objetivo do estudo foi esclarecer a relevância da reflexão na formação do professor. Os estudos apoiaram-se na realização de observações das práticas pedagógicas e, conseqüentemente de registros decorrentes de reflexões diárias de aprendizagens. A partir daí, concluindo-se, através da relação entre teoria e prática, a extrema importância que a reflexão desempenha na formação de educadores e as implicações da mesma, sobre o exercício pedagógico.

Palavras-chave: Formação Docente; Reflexão.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por tema a formação docente e suas práticas pedagógicas cotidianas. Os questionamentos nele apresentados estão fundamentalmente embasados teoricamente na leitura do livro “Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa” de Paulo Freire, e nos artigos de Maurice Tardif, “O trabalho docente, a pedagogia e o ensino”; de Lidiane Marques Durant, “Formação de professores/educadores: um olhar a partir de Paulo Freire”; e de Jacques Therrien e Francisco Antônio Loiola, “Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da

ergonomia do trabalho docente”.

Numa sociedade caracterizada por constantes mudanças, tanto o fundamento epistemológico, quanto os princípios pedagógico implicam novos papéis para alunos e educadores, em qualquer esfera, desde a pré-escola até o nível superior. É nesse contexto que se perfaz a concepção e a urgência sobre o tema “formação de professores”, pois é algo que deve ser pensado como um processo ininterrupto que não deve se esgotar com a conclusão de um curso.

Na caracterização e no redimensionamento do papel do professor, não se pode prescindir da observação da relevância do saber docente, construído e constituído na prática do magistério, da compreensão de que o professor, no seu fazer pedagógico, reúne a pesquisa e a reflexão, tendo sempre a consciência sobre o seu papel político e social.

Nessa medida, define-se por objetivo geral da investigação, o reconhecimento da dimensão qualitativa da formação de professores em nosso contexto nacional. Para tanto, como objetivos subsidiários, ou seja, objetivos específicos, tem-se por foco apontar as características da formação docente adequada, identificar como essa formação é relevante no desempenho das funções cotidianas e reconhecer a formação docente, inicial e continuada, como artefato necessário na definição do educador enquanto sujeito social responsável e ativo.

Nos dias atuais, torna-se fundamental rever e analisar criticamente a formação de professor em nível superior tendo em vista os contextos sociais específicos em que atuam ou em que atuarão os docentes formados. A revisão e a análise devem ter como propósito realçar avanços, descompassos e os interesses que prevaleceram na criação do Curso Normal Superior e prevalecem em seu processo de realização, nos contextos aqui analisados. Dentro desse processo, procuraremos perceber se de fato vêm sendo provocadas mudanças na prática docente dos estudantes professores, de modo que estes tenham consciência de seu papel social e se sintam capazes de formar brasileiros que possam efetivamente assumir e exercer plenamente sua cidadania, participando amplamente da sociedade em que vivem, de modo que lutem e defendam seus direitos individuais e atuem no sentido de transformar as relações sociais, em articulação com as forças dos movimentos sociais.

Quanto à discussão sobre os interesses, torna-se fundamental expor o que se encontra em jogo: a formação de professores, condizente com um projeto nacional que realce a importância da educação na constituição de cidadãos capazes de participar efetiva e plenamente de nossa sociedade ou a proposta de formação de docentes presa à lógica do mercado que transforma um direito social atendendo às determinações de organismos financeiros internacionais?

Com isso torna-se primordial para o educador saber distinguir as concepções presentes no seu trabalho cotidiano e na sua práxis educativa, o professor pesquisador jamais poderá ser uma exceção para que possa compreender as ideias e os pontos de vistas diversos sobre o que vem a se a educação e todo o seu processo, é através dessas referencias que o educador estará promovendo ou não o desenvolvimento global, crítico e reflexivo dos alunos e isso também refletira no professor-pesquisador.

Destarte, a investigação se efetiva, dado o tempo estreito e a dimensão reduzida do artigo, por meio da revisão da literatura especializada específica, definindo a pesquisa enquanto qualitativa descritiva, e de caráter indutivo.

Formação docente: reflexão e suas implicações na prática pedagógica.

De acordo com uma visão progressista na educação, que real ou não, é que se almeja que enquanto educadores e educadoras exerçam e comecem não fundamentalmente por um saber intitulado entre um desses vinte e sete, mas de acordo com entendimento mais pacificado e compartilhado pelas principais correntes teóricas, tão importantes quanto eles e, que representa com nitidez esta visão da prática pedagógica.

A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico. (p.21).

Sabe-se que o desafio dado às crianças no dia a dia traz uma internalização de novas descobertas, transformando-as em sujeitas pensantes e autônomas em suas atitudes e decisões. Isso não só no pedagógico, mas também no cognitivo, social e emocional, pois um ser pensante transforma suas realizações em algo para a vida. É válido notar que tais desafios proporcionados resultam em um propósito com valores indispensáveis e essenciais fazendo parte da vida dos indivíduos. E sem dúvida a busca por um desenvolvimento satisfatório inovando e levando esses conhecimentos a um resultado positivo.

Apresentando as considerações que Tardif (2003) nos faz sobre a educação, de que: “O ensino é uma atividade humana, um trabalho interativo, ou seja, um trabalho baseado em interações entre as pessoas.” (p. 5), diferentemente de qualquer distinto âmbito de trabalho, na educação o objeto e o objetivo que almeja-se alcançar são concernentes à aprendizagem de seres humanos,

e, acrescentando com as palavras de Freire (1996): “Onde há vida, há o inacabamento.” (p. 22), sabe-se que transferir conhecimento é uma ação inadmissível, inaceitável e impossível de dar-se dentre a humanidade.

É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo (p.20).

Enquanto educadores sabe-se o tempo que a elaboração do planejamento didático envolve, desde a escolha do material adequado às necessidades dos alunos, a adaptação dos conteúdos pré-estabelecidos a realidade dos mesmos, a organização, a pesquisa, e ao preparo do educador para auxiliar os educandos. Da mesma forma os minutos reservados a reflexão de todo o conjunto da prática anterior e que precede a próxima prática podem e fazem a diferença nessa organização.

Refletindo ainda sobre Freire (1996), tanto o discente como a educação, não são nem devem assim se demonstrar, na neutralidade das relações. A reverência aos conhecimentos dos educandos é um requisito na relação de ensino- aprendizagem da prática pedagógica progressista, assim como a não transferência de conhecimentos é da mesma forma o consideração à existência do estudante.

Nota-se que Therrien e Loiola (2001) têm uma visão parecida sobre as estratégias utilizadas na prática pedagógica, que vão ao encontro das palavras apresentadas na pedagogia crítica de Freire (1996), desta forma:

Ergonomia é a “análise do trabalho”: a descrição e a explicação da atividade humana, no trabalho, ou seja, na atividade concreta, no próprio terreno. Trata-se de uma análise que se desenvolve levando em conta uma grande variedade de variáveis dinâmicas de natureza física, social, institucional e política. (p. 150)

É abordada a condição real, nesta análise, em que os educandos se encontram e que devem ser consideradas pelo educador. Assim como o aprendizado parte de algo que já fez ou ainda faz parte de nossa realidade, a compreensão dos fatos e a própria função das estratégias na elaboração cognitiva individual e na modificação e constituição de novos conhecimentos, resulta em um aprendizado muito mais significativo e objetivo.

O docente que em seu exercício pedagógico promove diversificadas táticas de ensino para que aconteça a construção e aquisição de conhecimento, só as alcança se tiver como um de seus saberes a curiosidade ativa, é preciso que esteja sempre em busca de novas percepções, preparando-se e instigando-se,

para que assim possa despertar a curiosidade criativa em seus educandos, pois segundo Freire (1996) “[...] sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo, nem ensino.” (p.33).

De acordo com Freire (1996) a própria exigência a propósito da curiosidade do educador e a respeito da pesquisa em sua prática, o torna um docente preparado, seguro de si e capacitado diretamente em sua prática.

Sabe-se que este professor que está constantemente preocupado em promover a curiosidade dos alunos e a sua própria, ao mesmo tempo mantém uma preocupação constante com sua formação. Na profissão docente assim como em tantas outras profissões, exige-se do educador um aperfeiçoamento constante, estabelece que ele esteja continuamente estudando e se esforçando para estar apto a realizar o seu papel com responsabilidade e ética.

Buscando o aprimoramento ele se torna um profissional competente e seguro de si mesmo, tanto junto como à frente de seus alunos e o define como um professor que exerce a autoridade em favor da liberdade.

A autoridade coerentemente democrática, fundando-se na certeza da importância, quer de si mesma quer da liberdade dos educandos para a construção de um clima de real disciplina, jamais minimiza a liberdade. Pelo contrário, aposta nela. (FREIRE, 1996, p.36).

Segundo ele, desigualmente do educador que demonstra insegurança, que facilmente submerge sua propriedade e recorre ao autoritarismo para estabelecer ordem e disciplina, o professor que tem competência e a evidencia em suas atitudes aos educandos, tem a autoridade espontaneamente a seu favor. Imprescindivelmente a competência, a humildade e a generosidade do educador elevam sua autoridade e estima junto aos alunos.

Toda a postura e tomada de decisões necessárias a uma prática educativa crítica e progressista é o que abrange a ética de um profissional docente. Existirá circunstâncias que mesmo perante aos regulamentos pré-estabelecidos pode-se optar pela alteração, por justiça e equidade dos direitos, sem ferir ou prejudicar nenhuma pessoa.

Defendendo esses direitos e ideais é preciso ficar claro a todos os envolvidos nessa corrente, ou seja, a escola como um todo, sendo ela educandos e educadores, pais e todos os interessados pelos esforços e objetivos nela estabelecidos, que a luta pela valorização e respeito aos educadores e a educação, inclui entre outros que, o mesmo respeito e reconhecimento que se deve aos educandos, também é um dos direitos que temos enquanto educadores.

É preciso insistir: este saber necessário ao professor - que ensinar não é transferir conhecimento - não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos

educandos nas suas razões de ser - ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido. (FREIRE, 1996, p. 27).

O comprometimento do educador com os educandos exige na postura do professor atitudes verazes e reveladoras de si próprio. Não existe forma de estar na educação distante do momento que ali se faz. Visto como Freire (1996) nos mostra que a educação é um momento singular a ser vivido e experimentado pelo educador e educandos, não há possibilidade de negá-lo ou deixar de vivê-lo naquele instante, sabendo que a curiosidade a ser despertada nos alunos sobrevém quando bem quiser, sem hora nem data prevista.

De acordo com as ideologias do autor, é possível compreender que é indispensável contar com o bom senso e o bem querer aos educandos. O intenso fluxo de falas, gestos e atitudes desencadeadas em um momento rico do ato pedagógico, despertam tanto no educador como nos educandos a afetividade e a cumplicidade providenciais para a verdadeira manifestação da educação democrática de que tanto se ouve falar no âmbito escolar.

Esse pensar certo envolve um ensinar com atitudes adequadas, sem razões para queixas, arrependimentos ou até mesmo, preferências. Mas sabe-se o quanto é difícil tentar não demonstrar os nossos sentimentos, porém é indispensável usar de profissionalismo agindo de forma correta, uma vez que esse ambiente educacional exige uma postura segura, sendo assim, buscar acima de tudo, levar conhecimentos e aprendizado para todos.

Gosto de ser homem, de ser gente, porque não está dado como certo, inequívoco, irrevogável que sou ou serei decente, que testemunharei sempre gestos puros, que sou e que serei justo, que respeitarei os outros, que não mentirei escondendo o seu valor porque a inveja de sua presença no mundo me incomoda e me enraivece. Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que meu “destino” não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade. (FREIRE, 1996, p. 30).

Discutindo ainda a respeito das ideias de Freire (1996), conseguir ouvir o aluno demanda tanta sabedoria quanto falar a ele. No momento em que falar alguma coisa, comumente está-se com pensamento organizado de modo que enquanto fala-se esteja sendo claros e objetivos aos ouvintes, nessa circunstância está-se trabalhando nossas ciências e transmitindo-as através da fala para que

possam ser compreendidas pelos que estão em entorno. Porém quando se ouve e especialmente quando questionados, necessita-se além de reestruturar o pensamento, buscar o entendimento e transformá-lo em discurso. O que comprova o quão é difícil para muitos educadores dar espaço a curiosidade do educando e despertá-lo para a autonomia criativa.

O mesmo acontece no momento em que oportuniza ao educando se reconhecer, se despertar para a vida, para a realidade, para a função social que desempenha em meio a sociedade, pois a educação muito mais até do que o próprio grupo familiar, possui uma vasta e imprescindível parcela de responsabilidade na constituição social. Nesta perspectiva, abre-se espaço para um campo tão importante como o próprio de que está se falando, a visão política e ideológica a que estamos submetidos.

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam. (FREIRE, 1996, p. 31).

É válido ressaltar que para os leitores mais atentos deve ter permanecido o questionamento sobre um dos saberes que não foi mencionado até aqui, ou melhor, até foi citado, mas não explorado, o que diz respeito integralmente ao corpo deste trabalho. Este saber trata especificamente da exigência da reflexão sobre a prática pedagógica.

O que pretende-se mencionar é que tudo que fora manifestado até o momento sobre as exigências indispensáveis para a prática educativa na relação entre docentes e discentes, pois não há como falar de educação, de práticas pedagógicas sem considerar que a mesma existe exclusivamente da relação entre eles, que compõe o objeto a que cabe a consideração.

De acordo com Freire (1996), como expresse anteriormente a educação, mais precisamente o educador em sua formação, necessita atender a distintas exigências imprescindíveis para a solidificação de uma prática pedagógica democrática e autônoma. No momento que se pondera sobre democracia na educação, muito mais do que ser flexíveis a participação dos educandos, precisa-se ser flexíveis a compreensão da realidade dos mesmos para, a partir daí, possibilitar sentido ao que a democratização do ensino exige: a conquista de autonomia por parte dos educandos.

O educador que se abre, segundo Therrien e Loiola (2001), à realidade, ou seja, a compreensão do próprio a propósito do ensino como uma “situação situada” onde existe a obrigação da concepção de estratégias de sua parte que agenciem

e adaptem-se a “situação”, à realidade em que o educando está inserido, é uma requisição propícia, imprescindível e favorável a construção de aprendizagens e conhecimentos.

Considerando, ou melhor, se a prática acontecer abrangendo essa linha de pensamento e ação, ainda assim estará completamente inacabada. Muito além da abertura, para a apreensão da realidade do educando, ponderando que esta envolve amplas variáveis no âmbito institucional, social, físico e político, também se faz extremamente necessária a reflexão sobre esse momento e sobre a prática em si mesma.

Freire (1996) nos recomenda que o pensar corretamente é o impulso em que a reflexão crítica se fundamenta. Uma vez que pensarmos que pensamos certo, no fundo temos a implicância em estarmos continuamente voltando atrás no pensar analisando-o criticamente e admitindo novas posições sobre este pensar. A mesma exigência dialética que a formação docente exige do professor com o aluno, exige do educador sobre si mesmo e sobre sua prática.

O mentor que se prepara e que se preocupa em estar apto e capaz de auxiliar os educandos sempre que sua atenção e conhecimentos forem exigidos; que se distingue tanto como distingue a seus alunos; que se deixa conhecer por eles e interessa-se em conhecê-los cada vez mais, consegue manter a dinâmica que a reflexão exige, a de investigar o contexto em sua totalidade.

É importante salientar que o novo momento na compreensão da vida social não é exclusivo de uma pessoa. A experiência que possibilita o discurso novo é social. Uma pessoa ou, porém, se antecipa no explicitar da nova percepção da mesma realidade. Uma das tarefas fundamentais do educador progressistas é, sensível à literatura e a releitura do grupo, provocá-lo bem como estimular a generalização da nova forma de compreensão do contexto. (FREIRE, 1996, p. 50).

Para que se possa compreender a legítima definição da reflexão, além de conscientemente conhecer a realidade dos educandos, há um fator tão importante quanto ele, o emocional. Retornando às considerações antecedentes de que professor e aluno são seres inacabados, e por isso, capacitados de produzir a partir da relação, como nos propõe Freire (1996), esta envolve igualmente aspectos emocionais e afetivos, que necessitam ser amplamente considerados quando forem analisar a “situação”, como abordam Therrien e Loiola (2001).

É notório que a reflexão perante a prática pedagógica necessita se fazer presente com tanta frequência quanto os demais saberes necessários ao exercício educativo, além de ser um destes, possui o fundamental diferencial de englobar todos os saberes anteriormente citados.

De acordo com as ideias de Therrien e Loiola (2001), a reflexão envolve consciência crítica do professor sobre o próprio trabalho desenvolvido, distinguindo erros e acertos no transcorrer da caminhada, envolve além disso, a aceitação de si mesmo frente aos educandos, pois conforme Freire (1996), o docente que não se assume, não se conhece suficientemente bem, não possui condições de fazê-las sobre os seus discentes, na verdade ele corre o risco de ao invés de averiguar a circunstância dentro do processo, acabar fazendo um julgamento errado, precipitado e injusto a propósito do seu educando.

É evidente que para o educador estar aberto à mudanças, é necessário primeiramente que ele se assuma como objeto da própria análise, ou seja, como mencionado no início desse capítulo refletindo o pensamento de Freire (1996), a prática pedagógica não trata exclusivamente dos métodos realizados, mas também dos envolvidos nessa prática: educador e educandos. A assunção do docente como papel importante deste processo o torna apto ao crescimento, a aceitação da mudança, e quanto mais se torna consciente disto, mais próximo da mudança ele está. Em meio a todos os saberes indispensáveis à prática educativa “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão sobre a prática.” (FREIRE, 1996, p. 18).

A capacitação educacional abrange um ensinar com práticas e conteúdos que instiguem o educando a participar, interagir e realizar as propostas com prazer. Dando importância sempre à métodos adequados, inovadores e que facilitem este aprendizado e envolvimento.

Tardif (2003), focalizando os professores como sujeitos do conhecimento, pontua a importância de considerar o saber, o saber-fazer, as competências e as habilidades que fundamentam o trabalho docente desenvolvido no âmbito escolar. Compreende que, na observação desses pontos, o professor é destituído de sua condição de sujeito e se torna o objeto das medidas adotadas pelas autoridades oficiais e de pesquisas desenvolvidas sobre a formação de docentes.

Desta forma fica evidente a imensa importância que a reflexão aliada a prática educativa diária possui, desempenhando um papel fundamental na educação e aliando teorias a realidade e acessibilidade dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho pretende compreender a importância da formação docente, para isso foram realizadas leituras e pesquisas, que pudessem contemplar amplamente os saberes necessários para a preparação de professores, que resultem em saberes favoráveis, com uma consideração crítica e inteligente.

Contudo, o que se descobriu a partir de Freire (1996) foi que além de apresenta uma visão crítica e progressista da educação, há a exigência não menos do que de vinte e sete saberes necessários à prática educativa e que entre eles encontra-se a reflexão crítica sobre a prática.

A formação e a qualidade educacional suas duas dimensões inter-relacionadas, ou seja, é necessário investir na profissionalização daqueles que visam e estão à frente do processo de aprendizagem.

O professor exerce um papel imprescindível e insubstituível no que envolve a construção e a socialização. Assim, a capacitação desse educador precisa ser consistente, crítica e reflexiva, com a capacidade de fornecer conteúdos teóricos e práticos, para que se atinja significativamente um fazer pedagógico construtivo. Portanto a importância de uma formação orientadora resulta com a supervisão das dificuldades visando para novas possibilidades.

No entanto as questões problematizadoras que nortearam o início deste trabalho conclui-se que a reflexão modifica a postura do professor diante do aluno, transforma a próxima prática docente a partir do pensar em como o fazer, está ligado parte da prática docente de recém formados e também dos há mais tempo em exercício e ainda diferencia-se da prática sem esta postura. Estas confirmações puderam ser vistas e comprovadas através de registros realizados no Diário de Classe, no Portfólio de Aprendizagens e nas reflexões realizadas durante as aulas que não tiveram registro escrito, mas que se fizeram presentes na elaboração dos planejamentos didáticos embasados nas reflexões registradas e que por hora ressurgiram, sendo descritas ao longo de todo este trabalho.

Para se alcançar uma boa educação, é necessário ainda mais, buscar não só o desenvolvimento, e sim enriquecer casa vez mais suas competências, tendo mudanças significativas no âmbito educacional, constituída de um exercício que inclua autonomia, capacidade e sempre usar a criatividade, tendo como um processo contínuo de aprendizagens e concretizações na busca por ideias e valores.

Este profissional reflexivo está disposto a examinar constantemente seus objetivos seus procedimentos de ensino para cada vez mais se aperfeiçoar sua própria prática.

Ensinar exige observação, reflexão de sua prática, por esse motivo o profissional de educação deve está em constante formação chegando em uma etapa fundamental de pensamentos e conclusões críticas para assim ter influência ativa em sua atuação, devido dar-se permissão, porque quando observo, reflito sobre minhas ações e principalmente percebo as dificuldades, a capacidade de mudança pode acontecer de forma efetiva.

Para finalizar, a formação de professores é um problema em busca de respostas, respostas que não devem decorrer de impressões, mas de investigações que sejam acuradas. Tais pesquisas, em nenhum momento, poderão deixar de lado a contribuição do conhecimento de professores e professoras que atuam em escolas das áreas urbanas e rurais e de estudos desenvolvidos por pesquisadores em instituições de ensino comprometidas com um projeto que não se circunscreve a auferir lucros, mas a um projeto maior que abarque as grandes questões sociais e educacionais, visando a apresentar respostas para problemas que surgem frequentemente no ambiente escolar.

São extremamente grandes os desafios enfrentados pelo profissional docente, mas manter-se atualizado e desenvolver práticas pedagógicas eficientes faz desse profissional o diferencial necessário a profissão e são poucos os profissionais nas palavras de Nóvoa (2000, p.23) “O aprender continuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como o lugar de crescimento profissional permanente”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DURANT, Lidianne Marques. Formação de professores/educadores: um olhar a partir de Paulo Freire. Biblioteca online UFRGS. Disponível em: <http://sabix.ufrgs.br/ALEPH/R3AS9RU2G69NK628L5IMPBYP1N8KB5VUP65E21XB21CKI1UT3Y-11848/file/start-0> Acesso em: 06 de setembro de 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. 25a Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – Coleção Leitura.

NÓVOA, Antonio. (coord). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

TARDIF, Maurice. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino. Cap. 3. p. 112 – 149. In Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2003. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/tramse/pead/textos/tardif.rtf> Acesso em: 09 de setembro de 2010.

THERRIEN, Jacques; LOIOLA, Francisco Antônio. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. Educ. Soc. [online]. 2001, vol.22, n.74,

pp. 143-160. ISSN 0101-7330. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a09v2274.pdf> Acesso em: 09 de setembro de 2010.

A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM CORPORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL



JUCIMEIRE DE OLIVEIRA MOURA SOUZA

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Metropolitana de Santos (2014); Especialista em Educação Infantil pela Faculdade de Conchas (2018); Professor de Educação Infantil em um CEI na PMSP.

RESUMO

A linguagem corporal deve ser valorizada pelos profissionais de educação infantil. Vale ressaltar que toda e qualquer atividade envolve o movimento e concorre com o desenvolvimento intelectual, social e moral das crianças. Assim a necessidade de trabalhar o corpo e esta sendo discutido nesse trabalho, com o intuito de mostrar a importância de incentivar a criança a descobrir o corpo mediante as diversas linguagens que geram impressões próprias significativas por meio de um trabalho que crie possibilidade de integração do corpo e mente. A escola deve estar sempre atenta a constante transformação do cotidiano de forma crítica e reflexiva, assim acompanhar a evolução dos tempos e os desafios e inserir a criança nesse universo cultural.

Palavras-chave: Corpo; Criança; Linguagem; Corporal; Aprendizado;

INTRODUÇÃO

Linguagem corporal será objeto de leitura apresentado. O assunto mencionado está mais presente em nosso dia a dia e tratado de forma mais relevante no desenvolvimento integral da criança. Trata-se de uma linguagem extremamente rica de sentidos e significados para a melhor compreensão do outro de si e do ambiente.

A linguagem corporal é a forma mais clara de comunicação entre os seres humanos. Todos deveriam saber que o corpo é um grande aliado na transmissão de conhecimento. Logo a utilização do movimento do corpo no ambiente escolar estimula a construção do conhecimento nas crianças desde muito cedo. As aulas tornam-se mais dinâmicas e significativas quando o educador envolve o lúdico

em sua dinâmica de aprendizagem. O educador torna-se um mediador neste processo, pois é através do corpo que a criança expressa seus pensamentos e sensações.

O ensino na educação infantil deve ser imensamente valorizado, a linguagem usada em movimentos simples e mais complexa nos gestos leva a criança reconhecer a si e outro e seja parte do mundo.

A linguagem corporal é a forma que o corpo encontra para expressar suas emoções interiores. É a liberação de energias para extravasar os sentimentos, confirmar atitudes ou para significar elementos importantes na personalidade do indivíduo. A criança conhecendo diferentes modos de expressão e passa a se conhecer melhor tornando-se mais alegres, confiantes e sábias.

OBJETIVO GERAL

Destacar a linguagem corporal para o desenvolvimento motor e das expressões corporais da criança no processo ensino aprendizagem.

OBJETIVO ESPECÍFICO

Ressaltar a importância da linguagem corporal na educação infantil.

JUSTIFICATIVA

Os ambientes de educação infantil são os responsáveis pelo maior contato entre criança/criança e sendo estimulada através do movimento ela estabelece relações com os outros e o meio aprendendo a explorar o mundo e a se descobrir. Assim, faz-se necessário um olhar diferenciado as práticas pedagógicas para que beneficiem o espaço de expressão mediante várias experiências com o movimento, implicando numa produção do conhecimento do próprio corpo, limites, dificuldades e superações.

PROBLEMA

Retomar dentro do ambiente escolar a necessidade e o sentido do movimento, vendo que o Educador atualmente fica sem saber o que fazer com crianças inquietas e agitadas.

FORMAS DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO ATRAVÉS DO CORPO

As crianças desde pequenas desejam se movimentar-se o tempo todo assim fazendo uma interação com o corpo o outro e o ambiente. Entre diversas experiências propostas pelo RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil) “experiências que promovem o conhecimento de si e de mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança”.

Faz-se necessário ressaltar que essa comunicação e interação entre professor e aluno no cotidiano escolar podem ser realizadas de diversas formas, e a linguagem corporal é uma delas. O corpo é um grande aliado na aquisição de transmissão de novos conhecimentos.

A linguagem corporal é muito mais do que a simples observação das diversas expressões do corpo, é um ato de comunicar-se. O corpo não pode ser considerado só movimento, mas um elemento social, sinais de socialização como, por exemplo, por intermédio de um sorriso. Ao longo do tempo começa a fazer o contato com o mundo através da boca, mantendo contato e explorando seu próprio corpo e demais objetos do seu redor, e assim vai desenvolvendo progressivamente suas habilidades e competências, estabelecendo assim maior exploração de si do outro e do mundo ao seu redor.

A comunicação é realizada pela criança por meio dos sentidos e o contato com o mundo e a interação acontece. Quando a mesma passa a controlar seus movimentos e ações, passa a ter um novo significado fazendo a diferenciação encontrando semelhanças e diferenças e assim a criança passa a ser inserida em um mundo socializado.

A linguagem corporal trata-se de todas as expressões dos movimentos, posturas ou gestos que façam com as diferentes partes do corpo. Para melhorar a comunicação e alcançar grandes conquistas, é importante entender que além das palavras estão os gestos que acompanham.

A LINGUAGEM CORPORAL NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

A linguagem corporal tem um papel essencial no processo ensino aprendizagem, pois todo método irá ajudar na prática de ensino e favorecer para obter resultados positivos. O professor deve estar atento no desenvolvimento do seu aluno, saber como ele está reagindo, é fato que seja fundamental a inserção da linguagem corporal seja incluída em sala de aula com mais frequência e de maneira mais

clara, para evitar que os alunos tenham dificuldades nos processos seguintes.

Nos dias atuais os profissionais de educação infantil encontram vários problemas para lidar com as diversidades encontradas no seu ambiente escolar. As crianças estão chegando com grandes problemas afetivos emocionais, inquietações, e uma grande capacidade de explorar e conhecer tudo a sua volta. As crianças estão chegando a escola com uma bagagem grande, evoluindo muitos problemas familiares que interferem ativamente no seu comportamento, consequentemente no seu desenvolvimento e nas relações pessoais e na construção da aprendizagem.

A criança quando vivência experiências sensoriais motoras ela adquire conhecimento organizando o mundo a sua volta, ou seja, há uma interação com o corpo e o mundo ao seu redor. A educação infantil contribui para o desenvolvimento pleno da criança de maneira produtiva e satisfatória.

Em razão à evolução significativa da educação infantil surge a necessidade da atualização dos profissionais envolvidos com o trabalho com estas crianças. Cada ser é único e singular, ou seja, cada um pensa e sente o mundo de uma maneira própria e mantém relações com o outro e o mundo ao seu redor e por meio da psicomotricidade, sendo considerado um grande ponto de partida da educação infantil, pois contribui para que a criança domine e tenha consciência do próprio corpo.

Para Stokoe e Harf “a expressão corporal é uma conduta espontânea pré-existente, tanto no sentido ontogenético como filogenético” (1987, p. 15), de modo que esta é entendida como sendo uma linguagem, em que por meio da mesma os seres humanos se expressam com base em seu corpo, logo esta faz parte das linguagens expressivas, juntamente com a fala, o desenho e a escrita. (STOKOE; HARF. 1987).

O corpo adquire um papel fundamental na infância, porque é a expressão e grande vínculo da criança com o mundo, ou seja, por meio do nosso corpo que mostramos nossos desejos, nossas frustrações e nossas ansiedades.

É possível exemplificar variadas atividades que podem e devem ser realizadas, modificadas, adaptadas, de acordo com o perfil, necessidade e interesse da turma e sua realidade: Familiarização com a própria imagem corporal e identificação de partes do corpo: manipulação de objetos que possam propor variadas ações com características diferentes e de várias maneiras: chutando, soltando, pegando, empilhando, encaixando, arremessando, etc., exploração do espaço físico com diferentes movimentos; jogos com mímicas, jogos de imitação, jogos ritmados, atividades que envolvam a percepção visual, brincadeiras de faz de conta.

Assim não há sentido haver restrições sobre movimentos, todo movimento é

valido, é significativo, a linguagem corporal poderá ser desafiada e estimulada a todo o momento.

A atualização dos profissionais de educação infantil deve ser feita a fim de proporcionar uma ação interdisciplinar que seja mais significativa para integrar corpo e mente, do outro, do eu, da ação do pensamento da percepção do real, do imaginário, expressão e afeto perfeitamente ligados á criança desde a primeira infância.

A linguagem corporal como recreação deve propor atividades que considere a maturidade da criança, estimulando a aprendizagem com as mais variadas atividades, ajudando seu equilíbrio, saúde física, mental no desenvolvimento sócio afetivo e do esquema corporal, ajudando na formação de sua base.

A educação motora da criança deve ser estimulada por meio do movimento do seu próprio corpo, sem esquecer-se de ressaltar sua ideia, sua cultura e seus interesses. Os vínculos afetivos ocorridos nesse processo favorece a construção de aprendizagens e conhecimentos de si e do outro do mundo que a criança e o adulto pertence em diferentes dimensões; na importância da ação; na capacidade do adulto para observar, registrar e interagir com a criança;

Todos nós somos responsáveis por configurar o cenário de vida para a infância, ou seja, os profissionais de educação infantil precisam refletir repensar planejar o quadro de vida que propõe conhecer as verdadeiras necessidades e possibilidades das crianças e das famílias para caracterizar uma vida que conte ativamente com seus participantes. É na infância que as palavras e as ações adquirem significado, que a comunicação acontece e passa a fazer sentido expandindo as potencialidades do ser humano.

Segundo Santana (1995.p.90): “Quando brinca, a criança apropria-se de uma linguagem simbólica através da qual recria elementos da realidade imediata, atribuindo-lhes novos significados. Através da brincadeira ela desenvolve atividades rítmicas, melódica fantasia- se de adulto, produz sonhos, danças, inventa histórias. Os gestos, objetos e os espaços valem e significam aquilo que apresentam ser.”

As brincadeiras são de extrema importância, é prazeroso e faz parte do mundo da criança, incentivando a educação a criatividade. O professor de educação infantil deve propor atividades que envolvam o lúdico como arma eficaz no processo da aprendizagem.

São experiências importantes para as crianças para desenvolvimento motor, rítmico, atividades como: cantar fazendo gestos, bater palmas, os pés, dançar, ou seja, toda criança precisa de experiências de comunicação por meio de movimentos corporais.

O corpo da criança é a ferramenta pela qual a criança interage com o mundo e o brincar é a estratégia mais usada e preferida para a troca de experiências com o meio, vivenciando situações estabelecendo contato que aproximem cada vez mais do viver em sociedade.

A linguagem corporal revela um universo a ser vivenciado conhecido, desfrutado, com prazer e alegria. A escola de educação infantil é o ambiente no qual a criança pode brincar com a linguagem corporal, com o corpo, com gestos, treinando a própria linguagem.

Brincar com a linguagem corporal é proporcionar a criança diversas situações nas quais ela possa ter contato com diferentes manifestações culturais, corporais, sem esquecer as relacionadas á jogos, brincadeiras, as danças e a música.

O foco da educação infantil é facilitar a estimulação da vivência corporal para a construção significativa de conhecimento.

Para um desenvolvimento pleno nessa fase a criança precisa de um ambiente acolhedor, harmonioso e rico de experiências. Brincadeiras de antigamente estimulam o corpo e a mente, podemos citar várias como soltar pipa, na qual trabalham o movimento do corpo, exercitando a percepção e elaboração de táticas e estratégias, pular corda, corrida, são ótimos exercícios físicos e com certeza muito divertidos. Brincadeiras que desenvolve e trabalham valores, como brincar de casinha, estimula a valorização da família e o senso de responsabilidade, entre muitas outras.

A escola é o primeiro ambiente que aprendemos a conviver socializar em sociedade. A escola deveria aproveitar essa fase da criança na qual está mais aberta a coisas novas e estão extremamente curiosas. Mas ainda muitas crianças são podadas ou não lhe são oferecidas espaços para liberar essa imaginação essa criatividade, porque seguem um padrão. Esse momento é de formação da personalidade e a linguagem corporal contribui para essa formação da imagem corporal.

A LINGUAGEM CORPORAL COMO PARTE DA VIDA DIÁRIA.

A linguagem corporal surgiu bem antes da linguagem verbal e ainda hoje representa uma das mais importantes do ser humano. Existem especialistas que se dedicaram ao estudo da linguagem corporal e apostam que podem identificar os verdadeiros sentimentos de uma pessoa que muitas vezes não coincidem com o que fala. Os gestos quando bem observados são capazes de revelar pensamentos e idéias que por algum motivo não são expressas. A linguagem

corporal pode aparenta-se ser abstrata, mas seu uso é tão importante para a comunicação quanto o domínio da linguagem verbal.

O corpo é explorado pela criança desde seus primeiros meses de vida. Ele é o verdadeiro suporte para a aprendizagem, é o responsável em receber e transmitir todo o aprendizado. As crianças fazem seu descobrimento de mundo e das pessoas por meio do contato físico e de suas ações.

É de grande importância ressaltar que a criança precisa ser estimulada a vivenciar, a sentir e a entender o seu corpo porque por meio dele que percebem os sentidos e captam sons, sentem sabores. Os primeiros contatos com a mãe são fundamentais e acontecem naturalmente através da alimentação, do carinho e a criança vai aumentando sua vivência de mundo, aumentando sua interação como mundo e formando sua personalidade em razão do conhecimento do seu corpo, desenvolvendo capacidades motoras e cuidados com o corpo como atividades motoras básicas como: andar, correr, rolar, rasgar, recortar e noção de higiene com o corpo assim conhecendo sensações e ampliando suas linguagens: corporal, oral e gestual. A criança aos poucos vai incorporando essas vivências e tomando consciência do seu próprio corpo descobrindo limites e competências.

Segundo Chiarelli Barreto (2005): Atividades como cantar fazendo gestos, dançar, bater palmas, pés, são experiências importantes para a criança, pois elas permitem que se desenvolva o senso rítmico, a coordenação motora, sendo fatores importantes também para o processo de aquisição da leitura e da escrita (p. 27).

As crianças se doam por completo geralmente nas brincadeiras, estão em constante movimento e energia não falta, ficam fascinadas com coisas novas e atividades que lhe chamem sua atenção.

Um movimento corporal saudável com o próprio corpo e seu uso na aprendizagem são práticas que deveriam ser cultivadas por toda a vida escolar. O uso do corpo permitirá que essa lembrança seja prazerosa e a criança poderá contar com um aprendizado significativo.

A infância é um período muito intenso de atividades, pois as fantasias ocupam quase todo o tempo da criança. A primeira infância é um período que pode ser vivido muito intensamente. As produções físicas ou intelectuais são, portanto, corporais, dando interações do indivíduo com o mundo.

O ser humano está em constante amadurecimento, fazendo-se necessário que o homem esteja sempre aberto e em sintonia com as mudanças e procurando novos conhecimentos.

A linguagem corporal é um grande meio de expressão de mensagens sem a utilização da fala, mediante acenos, gestos podem ocorrer uma troca de

informações na qual a participação coletiva dos alunos acontece de forma natural, mas se esse interesse não acontecer, a compreensão desse entendimento ficará difícil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor de educação infantil deve enxergar a experiência corporal como princípio norteador das atividades didático pedagógicas deixando que o movimento encontre significado na prática psicomotora presente na relação que a criança faz com o mundo. É extremamente importante compreender e respeitar a individualidade de cada um, sem deixar de lado a história, fazendo necessário esse respeito para a compreensão das suas vivências e expressões do corpo a todo o momento.

Quando o professor se conscientizar de que a educação pelo movimento é uma peça fundamental na construção pedagógica, que permite à criança resolver mais facilmente os problemas atuais de sua escolaridade e a prepara, por outro lado, para sua existência no mundo adulto, essa atividade não ficará mais relegada ao segundo plano, sobretudo porque o professor constatará que esse material educativo não verbal constituído pelo movimento é por vezes um meio insubstituível para afirmar certas percepções, desenvolver formas de atenção e pôr em jogo determinados aspectos da inteligência.

A linguagem corporal é uma forma significativa e complexa de interação é um elemento mediador da aprendizagem e desenvolvimento humano, muito mais do que a simples observação das expressões, mas um ato de comunicar-se, o corpo é o seu instrumento.

Portanto, para que as crianças possam ter um bom desenvolvimento corporal se faz necessário que a linguagem corporal esteja bem organizada. Pois é por meio do corpo que a criança pode expressar seus pensamentos de raiva, ódio, amor, alegria, tristezas, carinho. É também por meio do corpo que a criança sente fome, dor, prazer. O corpo é o seu centro, e precisa ser bem trabalhado.

Este artigo vem reforçar que a linguagem corporal é um recurso riquíssimo para desenvolver em sala de aula, proporcionando dinamismo, criatividade, comunicação e aprendizado.

REFERÊNCIAS

CHIARELLI, L. K. M.; BARRETO, S. DE J. A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: a música como meio de desenvolver

a inteligência e a integração do ser. Revista Recre@rte. n. 3, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial Curricular para Educação Infantil. V.1, Brasília: MEC /SEF, 1998.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.

SANTANA, Marli Pires de. Brinquedoteca: Sucata vira brinquedo. Porto Alegre:Artemed1995.

STOKOE, P.; HARF, R. Expressão Corporal na Pré-Escola. 4º ed. São Paulo: Summus, 1987.

PRÁTICAS ÉTICAS: UMA PREOCUPAÇÃO DOCENTE



MÁRCIA AMORIM DOS SANTOS

Graduação em Pedagogia, pela Universidade Regional do Cariri (1996); Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, pela Universidade do Grande ABC (2005); Mestra em Linguística – Teorias e Práticas Discursivas: Leitura e Escrita (2011); Professora da Rede Municipal da Cidade de São Paulo.

RESUMO

Este artigo reflete sobre a necessidade do incentivo de discussões no ambiente escolar, a respeito de práticas éticas, tendo em vista potencializar o pensamento autônomo, consciente e, simultaneamente, favorecer ações para uma melhor convivência humana, a começar pelo ambiente escolar. Esta reflexão dá-se à luz teórica de autores, como: Marilena Chauí (1988), Paulo Freire (1996), Mário Sérgio Cortella / Clóvis de Barros Filho (2014), Terezinha Azeredo Rios (2013), entre outros. Trata-se de uma preocupação não apenas com a formação docente e a boa qualidade de sua prática ética pedagógica, assim como o papel da escola neste aspecto, mas também sobre a responsabilidade desses sujeitos no desenvolvimento de pensamentos autônomos, criativos, solidários, sustentáveis e fraternos em um momento em que a sociedade vive transformações que impactam valores e princípios coletivos estabelecidos. A intenção é motivar a reflexão/ação que oportunize a possibilidade de uma qualidade humana melhor e promova ou colabore para ações que culminem em uma melhor convivência.

Palavras-chave: ética; formação docente; prática ética

A importância da ética no processo de formação dos indivíduos se dá ao considerar as mudanças sociais e, também, pela função à qual a educação se propõe, que é colaborar para a formação de cidadãos críticos e autônomos e ao mesmo tempo solidários, fraternos, justos, mais humanos enfim. E mais humanos porque a nossa humanidade é que nos diferencia dos outros animais. Uma vez que esta humanidade carrega em si características possibilitadoras de transformações em busca da melhor qualidade de vida para todos os seres vivos no planeta. Neste aspecto, a escola tem o importante papel de contribuir

para o desenvolvimento de potenciais humanos que favoreçam o exercício da cidadania, da melhor qualidade de convivência.

Para tanto a educação, tendo a escola, como a sua instituição mais representativa de um determinado grupo em um determinado tempo, deve apresentar em seu plano, projetos e ações para o desenvolvimento das potencialidades humanas, ou seja, especialmente, docente e discente necessitam compreender seus papéis como ativos e colaboradores.

A ética deve tornar-se uma prática movimentada em todas as disciplinas, em todos os setores, no cotidiano pedagógico, na sua relação com as famílias. Deve transcender conceitos e passar a ser vividos por consciência, por princípios.

Karnal (2016), no entanto, alerta que é muito importante discutir princípios, não porque eles sejam eternos e absolutos, porque sempre foram históricos, mas porque toda sociedade precisa de acordos de coexistência. Cabe ao professor instigar a reflexão sobre as ações individuais e situações sociais que reflitam acordos de coexistência.

Segundo Barros (2016) ética hoje é, estar aberto e disposto a participar de um grande espaço de argumentações, de um grande espaço polifônico, aonde cada um levanta o braço para defender seus princípios, seus pontos de vista e como gostariam que a convivência fosse. Diz, ainda, que a ética é a vitória da convivência sobre os interesses singulares, a vitória da vontade geral sobre a vontade de cada um, é a vitória do interesse público sobre os interesses particulares, sobre os interesses de circunstância.

Percebe-se, aqui, o desafio do professor ao tratar, em sala de aula, práticas éticas como uma das preocupações do docente, isto porque, também cabe, neste momento, a consolidação de um novo perfil do profissional docente o de ser mediador, ativo e coprodutor, ou seja, o professor é um profissional que, ao invés de transmitir saberes, é responsável pela mediação entre o conhecimento e o educando, o que se dá por meio de uma prática pedagógica argumentativa e dialógica.

Para interagir com o leitor este artigo usa um método bibliográfico de pesquisa e está dividido em três partes. Na primeira, o método, destacam-se argumentos, de diversos autores, sobre ética, em seguida resultados e discussões, no qual faz-se uma conexão entre os conceitos de alguns estudiosos sobre ética e por fim, uma reflexão sobre a relevância de práticas éticas desde a tenra idade em Práticas ética: por que uma preocupação docente?

PRÁTICAS ÉTICAS: uma preocupação docente

2 MÉTODO

Este artigo apresenta uma pesquisa qualitativa, aplicada ao campo educacional e exploratória, uma vez que envolve um breve levantamento bibliográfico, análise de argumentos de pessoas que têm experiências práticas com o problema pesquisado.

Recorre-se a autores como Chauí (1988), Freire (1996; 2001; 2002), Cortella e Barros Filho (2014) e ainda Rios (2015).

De Chauí (1988) o fundamento usado são seus estudos que afirmam que ética se refere ao estudo e à formação do caráter.

De Freire (1996) delinea-se a ideia de que ensinar é criar possibilidades ao discente para, ao se tomar por base a reflexão, este desenvolva a autonomia, a sua própria produção ou a sua construção. De Freire (2001) apresenta-se a relevância das relações dialógicas entre docente e discente. Assim como de Freire (2002) também se considera a importância da criticidade nas mais variadas questões.

De Cortella e Filho (2014) a base usada foram suas análises sobre o conceito de ética e da sua prática no cotidiano, especialmente, sobre a necessidade da escola de refletir a ética em seu contexto, visto que ética, para estes autores, relaciona-se, intrinsecamente, com liberdade e escolhas.

De Rios (2015) o princípio norteador é a questão: O que será da educação sem a ética? Pondera-se que tornar-se humano depende de um processo educativo e que o gesto de educar é feito, também, em uma instituição que se dedica, especificamente, à educação: a escola.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Segundo Chauí (2016), ética se refere ao estudo e à formação do caráter, que para os gregos é o *ethos*, para que o indivíduo realize a ação virtuosa, isto é, a ação livre, consciente e responsável.

Chauí (2016) diferencia ética de moral, isto porque moral, palavra que vem do latim *mores*, que significa costumes. Continua Chauí (2016), no caso dos latinos, a ideia era de que a formação do caráter consistia em educar cada um para se adequar e se conformar aos costumes estabelecidos pela tradição. De modo que, de acordo com Chauí (2016), quando se pensa em moral e ética, parece haver um conflito, isto porque a ética exige que o agente seja autônomo, que ele seja capaz de raciocinar, avaliar, deliberar e decidir algo por si mesmo.

A moral, afirma Chauí (2016), é o conjunto de normas, regras e valores que a sociedade estabeleceu e, portanto, com relação ao agente, a moralidade cria uma situação de heteronomia, porque ela está fora do agente. Chauí (2016)

resume este paradoxo ao afirmar que se percebe um conflito entre a autonomia do agente ética e a heteronomia dos valores morais e dos fins que do exterior obrigam o agente a agir de uma determinada maneira e por isso operam como uma força externa que o pressionam a agir, segundo algo que não foi pensado, nem determinado e decidido por ele mesmo, em outras palavras o agente não age em conformidade com ele mesmo e sim em conformidade com algo que lhe é exterior e que constitui a moral da sua sociedade.

Ressalta Chauí (2016) que este conflito só pode ser resolvido se o agente reconhecer os valores morais da sua sociedade como se tivessem sido instituídos por ele, como se ele pudesse ser o autor desses valores ou das normas morais da sua sociedade, porque neste caso ele terá dado a si mesmo as normas e as regras da sua ação e poderá ser considerado autônomo. Por esse motivo, várias éticas filosóficas tendem a resolver o conflito entre a autonomia do agente e a heteronomia dos valores e fins morais propondo a figura de um agente racional, livre, universal: O ser humano.

Este agente Universal é aquele com o qual todos os agentes individuais se sentem em conformidade, no qual todos se reconhecem como instituidores das regras, das normas e dos valores morais. Em síntese, uma ação só é ética, se realizar a natureza racional, livre e responsável do agente e se o agente respeitar a racionalidade, a liberdade, a responsabilidade dos outros agentes. De sorte que a subjetividade ética é sempre uma intersubjetividade. A subjetividade e a intersubjetividade são ações.

Terezinha Rios (2015) faz a seguinte pergunta O que será da educação sem a ética? Segundo Rios (2015), a educação é um gesto de construção da humanidade; ninguém nasce humano, torna-se humano torna-se humano por um processo educativo. Afirma Rios, que é verdade que nascemos com características da espécie, características biológicas, fisiológicas, mas não sabemos o que seremos. Seremos a partir de um processo de educação. Esse gesto de educar é feito em todas as instituições sociais, mas há uma instituição que se dedica, especificamente, à educação: a escola.

Rios (2015) questiona, então, qual seria a maneira competente de contribuir para o desenvolvimento desta humanidade? E então, declara que se faz necessário falar no trabalho competente do professor, ou seja, um trabalho de boa qualidade.

Para este trabalho de boa qualidade, Rios (2015) apresenta quatro dimensões da competência do professor:

- Técnica – Exige conhecimento intelectual além de métodos, didática;
- Estética – Aborda a relação afetiva, à sensibilidade;

- Política – Atende à necessidade de observar as demandas da sociedade, à organização curricular, às políticas educacionais, entre outras questões.

- Ética – Dimensão fundante da competência, visto que é o comprometimento com a construção de um bem comum, para a construção de uma cidadania, para a construção de uma sociedade justa e respeitosa. Para que se apropriando dos saberes o sujeito possa “ampliar” a sua vida.

Rios (2015, apud SAVATER, 2004, p. 173) realça o seu entendimento de uma ética fundante: toda ética digna desse nome parte da vida e se propõe a reforçá-la, a torná-la mais rica.

É importante ressaltar, que tanto Chauí (2016) quanto Rios (2015) vêem a necessidade de distinção entre os termos moral e ética. Ambas entendem a moral como um conjunto de costumes, de valores estabelecidos em uma sociedade e que toda sociedade tem sua moral, ou seja, segue suas normas, regras, leis e todo indivíduo segue ou não uma moral.

Seguir ou não, poderá resultar em uma consequência social. As autoras revelam que se moral é um conjunto de prescrições que orientam a vida em sociedade, já ética se apresenta como uma reflexão.

Rios (2015) destaca que é possível falar em várias morais, na medida em que há orientações diferentes nas sociedades, já a ética pretende-se universal e permanente, pensada para o bem comum.

Chauí (2016) enfatiza o argumento de Rios (2015) ao declarar que uma ação só é ética, se realizar a natureza racional, livre e responsável do agente e se o agente respeitar a racionalidade, a liberdade, a responsabilidade dos outros agentes. Resgatam, assim, a ideia da diferença entre moral e ética, uma vez que a primeira pode ser, apenas, um comando externo a segunda tem sua origem na consciência reflexiva, ou seja, na subjetividade. Daí, a importância da postura do professor, do seu conhecimento e do entendimento do vem a ser educação e escola.

Ao pensar sobre posturas docentes, Rios (2015) destaca três princípios éticos:

- respeito- reconhecimento da existência do outro;
- justiça – igualdade na diferença;
- solidariedade – gratuidade na ação, generosidade.

Estes princípios devem ser considerados tendo em vista que o professor deve ser agente mediador e indutor de reflexão, o que ocorre por meio de uma relação dialógica, de co-produção. Essa postura é educar para a cidadania.

Considera-se, aqui, educação como um processo amplo comprometido com a mobilização e as potencialidades humanas.

Ao seguir este raciocínio, um ser humano educado e ético é que aquele que

se constrói na medida em que amplia a sua compreensão do mundo no qual está inserido e à medida que se faz melhor sob todos os pontos de vista. Isto quer dizer que a educação pode mobilizar, processualmente, as variadas dimensões de um ser humano e faz isso em um contexto social e de diálogos.

Freire (2001) aborda esta necessidade de troca, entre docente e discente, ao afirmar que:

A educação se mostra como uma prática da liberdade e da esperança e que [...] o esforço crítico, através do qual homens e mulheres se vão assumindo como sujeitos curiosos, indagadores, como sujeitos em processo permanente de busca, de desvelamento da razão de ser das coisas e dos fatos (FREIRE, 2001, p. 106)

Isto é, segundo Freire (2001) cabe ao professor a problematização contínua a fim de instigar reflexões e atitudes éticas.

A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética... [...] a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza. [...] Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. [...] Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. [...] (FREIRE, 2002, p. 36-37)

Aqui, Freire (2002) destaca a importância da discussão crítica sobre os mais diversos temas e as mais distintas ações.

Clóvis de Barros Filho (2014), durante uma palestra em o Café Filosófico especial, afirma que o termo ética, nos últimos anos, estende-se de um repertório de especialistas para um repertório de senso comum. Nesse imaginário popular da palavra ética, esta, quase sempre, é usada em duas situações solenes: Primeira para fundamentar decisões importantes e a segunda para denunciar o comportamento do outro.

No entanto, ética tem vários significados e por esta razão parte da premissa de que ética não é um saber acabado, isto porque pressupõe-se que ética tem haver com liberdade, com escolhas. A ética parte da premissa de que a nossa convivência pode ser diferente e melhor do que ela é. Filho resume ética ao afirmar que esta é a inteligência compartilhada à serviço do aperfeiçoamento da convivência.

Cortella (2014) amplia esta ideia ao lembrar-nos que entre os animais, nós, humanos, somos portadores de liberdade e que, portanto, a decisão sobre qual conduta manifestar depende da nossa escolha. Ética, portanto, tem intrínseca a liberdade, a escolha; o que nos dá a possibilidade de mudanças, de fazer de

outro modo.

Clóvis (2014) explica, ainda, que para escolher é preciso atribuir valor às possibilidades de escolha e que qualquer valor pensado pode ser problematizado, por isso ética é o exercício permanente de escolhas. Explicam os autores que esse exercício é angustiante. Para estes autores a ética é uma questão de cada tempo, por isso não existe uma ética universal (ainda), assim como não existe ética individual, pois esta é sempre de um grupo, de uma comunidade, de uma sociedade. Ética e valor são intrinsecamente ligados e uma conduta ética tem em si um valor intrínseco e anterior à ela. A conduta pode revelar a escolha.

A ética é um zelo coletivo pela convivência. É uma preocupação ininterrupta com a melhor forma de conviver. No entanto, é possível, individualmente, por conta dos nossos desejos, apetites, pretensões, colocar em risco esta melhor convivência. Portanto, a ética é a disposição inicial que temos para submeter nossas pretensões ao crivo da convivência e satisfazê-la se, e somente se, estas pretensões não forem lesivas à esta convivência coletiva.

Em uma sociedade eticamente desenvolvida é comum abrir mão de pretensões individuais em favor do melhor para o coletivo. Por conta das nossas relações sociais, a nossa vida ética tem consequências afetivas importantes.

A relação entre caráter e ética faz-se por algo estruturante, algo decisivo, ou seja, o modo de ser de um indivíduo o leva a uma determinada ação. Mas o caráter é processual, também é escolha.

Filho (2014) afirma que a escola não proporciona condições de repertório para reflexão analítica sobre o nosso comportamento moral. A escola não nos dá subsídios para pensarmos sobre a conduta que vale mais, isto porque não se tem professor, matéria prima intelectual, para a disciplina ética. Desta forma, a escola deveria criar um espaço reflexivo, de problematização da vida, de análise de alternativas, de análise de soluções pessoais e coletivas para a busca de uma convivência melhor. Clóvis reforça que não temos isso. O que, segundo o professor, é lamentável, pois este seria um dos principais papéis sociais da escola.

3.1 Práticas éticas, por que uma preocupação docente?

Libâneo (1998, p.29) afirma que o professor medeia à relação ativa do aluno com a matéria, inclusive com os conteúdos próprios de sua disciplina, mas considerando o conhecimento, a experiência e o significado que o aluno traz à sala de aula, seu potencial cognitivo, sua capacidade e interesse, seu procedimento de pensar, seu modo de trabalhar. Nesse sentido o conhecimento

de mundo ou o conhecimento prévio do aluno tem de ser respeitado e ampliado. Percebe-se, portanto, o compromisso do professor de preparar o aluno para se tornar um cidadão ativo na sociedade, capaz de questionar, de debater e de romper, até, com modelos já estabelecidos. Para tanto se faz necessário, além de conhecimento, o desenvolvimento da consciência ética a qual pode fazer emergir no indivíduo a racionalidade do dever coletivo.

Cury (2003, p. 127) afirma que a exposição interrogada gera a dúvida, a dúvida gera o estresse positivo, e este estresse abre as janelas da inteligência. Assim formamos pensadores, e não repetidores de informações.

Ou seja, Cury (2003) enfatiza a importância do conhecimento e de uma postura instigante do professor em relação ao aluno, mas em uma relação dialógica e de co-produção reflexiva em favor da existência de um cidadão ético.

Zagury (2006, p. 21) afirma que o professor precisa mostrar a beleza e o poder das ideias, mesmo que use apenas os recursos de que dispõe: quadro-negro e giz. Nota-se, mais uma vez, a necessidade do conhecimento do professor, mas não apenas isto. Nota-se uma ênfase no tornar belo, atraente as discussões em sala de aula, com questões que colaborem para o entendimento dessas ideias, e também para a elaboração de princípios éticos sobre determinada problematização.

Freire (1996, p. 52) diz que “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. O professor aberto às indagações dos alunos e a curiosidade.

Freire (1996, p. 42) enfatiza que a tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado. Não há intelegibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico.

Moran (2018) em seu artigo A escola que desejamos e seus desafios defende a ideia de que quanto mais tecnologias avançadas, mais a educação precisa de pessoas humanas, evoluídas, competentes, éticas. A sociedade torna-se cada vez mais complexa, pluralista e exige pessoas abertas, criativas, inovadoras, confiáveis. O que faz a diferença no avanço dos países é a qualificação das pessoas.

É possível encontrar na educação novos caminhos de integração do humano e do tecnológico; do racional, sensorial, emocional e do ético; do presencial e do virtual; da escola, do trabalho e da vida em todas as suas dimensões. Aqui, Moran (2018), releva que as pessoas humanas evoluídas, competentes, éticas,

além do uso das tecnologias; que a qualificação das pessoas é diferença na evolução dos países.

Almeida (2005) em seu artigo intitulado Tecnologia na escola: de redes de conhecimentos diz que o professor atua como mediador, facilitador, incentivador, desafiador, investigador do conhecimento, da própria prática e da aprendizagem individual e grupal. Ao mesmo tempo em que exerce sua autoria, o professor deve ser um parceiro do aluno, o professor deve respeitar o estilo de trabalho, a co-autoria e os caminhos adotados em seu processo evolutivo.

Almeida (2005), portanto, traz à tona, um perfil de professor que exerce a sua autoridade por meio da mediação, do diálogo. Dessa maneira, apresenta, simultaneamente, portanto, a exigência de um perfil de aluno participativo, responsável por seus atos e, também, pela qualidade do seu desenvolvimento de aprendizagem em relação a determinado ou situação.

Os alunos constroem o conhecimento por meio da exploração, da navegação, da comunicação, da troca, da representação, da criação/recriação, organização/reorganização, ligação / religação, transformação e elaboração /reelaboração. (ALMEIDA, 2005, p. 73).

Os pensadores citados ao conceituar, analisar e apresentar ponderações sobre a prática ética no contexto da sala de aula, sugerem a exigência de um professor mediador, dialógico, comprometido com a formação cidadã, capaz de formular perguntas e responder questões de modo instigante, assim como ter discernimento para, como co-produtor, avaliar princípios normativos. Consideram que para avaliar é preciso ter conhecimento, também, das disciplinas curriculares com as quais trabalha. O conhecimento pode ser ampliado, atualizado e motivado por meio de formações continuadas, assistência a palestras, trocas de experiências entre colegas de trabalho e entre regiões; a realização de autoavaliação, a fim de que se torne usual, cotidianas as práticas éticas no ambiente escolar. O que seria um avanço, de acordo com o professor Clóvis (2014), isto porque a escola não proporciona condições de repertório para reflexão analítica sobre o nosso comportamento moral. A escola não nos dá subsídios para pensarmos sobre a conduta que vale mais, isto porque não se tem professor, matéria prima intelectual, para a disciplina ética. A escola deveria criar um espaço reflexivo, de problematização da vida, de análise de alternativas, de análise de soluções pessoais e coletivas para a busca de uma convivência melhor.

Os autores Cortella, Filho, Moran e Rios entendem que o professor é o protagonista na criação de uma escola com práticas éticas. Cabe, aqui, a exigência de uma formação que possibilite a este, o seu protagonismo, não por ser o maior, mas por ser aquele que pode indicar caminhos, mas que favoreça

aos discentes a escolha.

Moran (2014) lembra que educar não é somente trabalhar idéias, é trabalhar a pessoa e a pessoa é um misto de idéias, emoções, sentimentos e valores, de modo que a educação deve trabalhar com esta visão integral. A emoção é um componente muito complexo, uma vez que se trabalhada demais pode causar um desequilíbrio, contudo se este componente for trabalhado de menos pode tornar o ato de educar e educar-se até triste, conflituoso, até hostil. Moran lembra as dimensões apresentadas por Rios. Percebe-se, assim, que estes autores sugerem que o professor tenha sua identidade fortalecida no equilíbrio da ética e da afetividade na busca de uma melhor convivência.

Cortella (2015) afirma que gente nasce não pronta e vai se fazendo, assim como Rios destaca que o ser humano se constrói em um processo educativo e o qual segundo, todos os autores mencionados, afirmam deve ocorrer por meio do diálogo e que este se proponha (CORTELLA,2015) encorajar o transbordamento dos próprios limites.

Este transbordamento, no entanto, deve acompanhar a gentileza, a cordialidade, a convivência ética, a decência, contudo isso tudo vai depender de uma coisa: uma decisão. O interessante é notar que ajudar o outro, ilumina. Em sala de aula, um exemplo citado por Cortella, de que se alguém usa a chama de uma vela que está em sua mão para acender a vela que está na mão de outra pessoa, ao fazê-lo, se tem mais luz. A ética é a escolha pela luz não apenas para mim, mas também para outros.

Cortella (2015) resume uma conduta ética ao citar três questões que indivíduo deve fazer diante de uma situação: Quero? Posso? Devo? Cortella (2015) lembra, por fim, a frase do cristão Paulo, na sua carta aos Coríntios: “Tudo me é lícito, mas nem tudo me convém” (1 Coríntios 6:12).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Práticas éticas como uma preocupação docente foi uma breve análise que teve como objetivo oportunizar discussões acerca de princípios norteadores de ações docentes e discentes no cotidiano escolar, ao considerar a ética como parâmetro para estas ações.

Percebe-se que, a ética tem uma importância fundante na boa convivência e no empoderamento de um grupo social, visto que, ao que parece quanto mais ético forem os cidadãos de uma comunidade, mais estes indivíduos se beneficiam como grupo, como coletividade.

A sugestão embasada aqui, é que a escola, por meio, especialmente, de seus professores, possa contribuir, ao apresentar seus conteúdos em suas disciplinas

com reflexões éticas na sala de aula, a fim de culminar em práticas éticas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de. Tecnologia e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes. São Paulo: Paulus, 2011.

BÍBLIA. 1 Coríntios, cap.06, versículo 12. Disponível em https://www.bibliaon.com/1_corintios_6/ . Acesso em 09.02.2018

CHAUÍ, Marilena. Sociedade autoritária, ética e violência no Brasil. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=YB3SnE4RMos>. Acesso em 04.01.2018

CURY, Augusto Jorge. Pais brilhantes, professores fascinantes. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

FILHO, Clóvis de Barros e CORTELLA, Mario Sérgio. Ética e Vergonha Cara!, Campinas, SP: Papirus 7 Mares, 2014. - (Coleção Papirus Debates)

_____.Ética e Vergonha na Cara! Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=d-uQAAXFUWE>. Acesso em 04.01.2018

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.

_____.Pedagogia do oprimido. 20ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos & BEHRENS, Marilda. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 7a ed. São Paulo: Papirus, 2003

MORAN, José Manuel. Entrevista especial Clickideia: Professor José Moran <https://www.youtube.com/watch?v=a6Q9JKSdKuw>. Acesso em 09.02.2018

MORAN, José Manuel .A escola que desejamos e seus desafios. http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/educacao_inovadora/escola.pdf. Acesso em

09.01.2018.

RIOS, Terezinha. Ética no contexto escolar. FILHO, Clóvis de Barros e

SAVATER, Fernando. Ética para meu filho. Trad. Momca Stahel - 3a ed - São Paulo: Martins Fontes, 2004

ZAGURY, Tânia. Fala mestre. In: NOVA ESCOLA, nº 192, p.20-22, maio, 2006.

INCLUSÃO: O NOVO DESAFIO DA SOCIEDADE ATUAL



MARIA DE FATIMA DE ALMEIDA SOARES

Graduação em Letras pela Faculdade Braz Cubas, ano de conclusão, (2003); Pedagogia pela Universidade Iguazu; ano de conclusão, (2005); especialista em Educação Especial, pela Universidade Iguazu ano de conclusão; (2005); Professora de Ensino Fundamental II - Língua Portuguesa - na E.E. Prof. Joviano Satler de Lima. Professora de Educação Básica e Fundamental II - Língua Portuguesa - no Colégio Souza Lopez. Professora de Educação Infantil na Prefeitura de São Paulo.

Resumo

O tema inclusão está presente nos mais recentes trabalho sobre Educação. A inclusão requer que as escolas recebam todas as crianças independentemente de suas limitações. Houve um tempo em que as pessoas com deficiência eram escondidas por familiares, mais tarde foram segregadas em instituições. Os avanços da medicina e estudos sobre as diferentes “deficiências” também contribuíram para que a sociedade passasse a perceber que essas pessoas poderiam ser treinadas para produzir. Pais e colaboradores incentivaram a criação de Escolas Especiais com a finalidade de preparar as pessoas com deficiência para se integrarem à sociedade. A integração é à base da inclusão. Essas pessoas se preparam e vão à busca de seus direitos, oportunidade de trabalho, independência e dignidade.

A sociedade precisa também se transformar para recebê-los, pois a inclusão exige mudanças sociais e políticas: novos conceitos como autonomia e independência são requisitos essenciais para que as pessoas com necessidades especiais exerçam sua cidadania.

Palavras chaves: Integração, Cidadania, Independência, Dignidade.

Introdução

Inclusão: um novo desafio é contemplado no presente trabalho, abordando a Educação Especial, não por acaso, pois através da Educação Especial muitas pessoas com deficiências junto a seus familiares e colaboradores se organizaram e se prepararam para sua integração na sociedade. Mais fortalecidos se mobilizaram para levar suas necessidades ao conhecimento dos órgãos governamentais. Nos

últimos anos a legislação brasileira vem garantindo suas conquistas obtidas primeiramente nas áreas de seguridade social como: mercado de trabalho, transporte e reabilitação.

Entendemos a Inclusão como um “caminho de mão dupla,” onde as pessoas com necessidades Especiais procuram garantir seus direitos e a sociedade se modifica para garanti-los, tornando claro que não há conquistas sem mudanças.

DIFERENTES FASES DO PROCESSO DE INCLUSÃO

A Educação Especial Inclusiva teve seu início nos Estados Unidos através da Lei Pública 94.142, de 1975. A história da Educação Inclusiva atravessou diferentes fases em diversas épocas e culturas. Segundo Correia (1999), a Idade Antiga, na Grécia é considerada um período de grande exclusão social, pois crianças nascidas com alguma deficiência eram abandonadas ou mesmo eliminadas sem chance ou direito ao convívio social. Na Idade Média, pessoas com deficiência eram também marginalizadas, até por questões sobrenaturais, rotuladas como inválidas, eram perseguidas e mortas. Assim, muitas vezes as famílias preferiam escondê-los e priva-los da vida comunitária e social. A ideia de promover aos filhos qualquer tipo de intervenção em ambientes diferenciados não era uma prática comum. Conforme Jannuzzi (2004), no Brasil por volta do século XVIII, o atendimento aos deficientes restringia-se aos sistemas de abrigos e a distribuição de alimentos, nas Santas Casas, salvo algumas exceções de crianças que até participavam de algumas instituições com outras crianças ditas “normais”.

A Educação Inclusiva teve seu início nos Estados Unidos das Américas (EUA), através da Lei Pública 94.142 de 1975, E no Brasil em 1978, surgiram debates antes e depois da Constituição de 1988, a qual aumenta o interesse pelo assunto.

Anova Constituição de (1988), garante o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências. A Lei Federal 7.853 de 24 de outubro de 1989, que estabelece “normas gerais para plenos exercícios dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências e suas efetivas integrações sociais”, em seu artigo 2º estabelece que... ao Poder Público e seus órgãos, cabe assegurar aos portadores de deficiências o pleno exercício de seus direitos básicos. Prevê crime de punível para dirigentes do ensino público ou particular que recusarem ou suspenderem a matrícula de alunos com deficiências sem justa causa.

Em março de 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para todos, realizada na Tailândia, prevê que necessidades educacionais básicas sejam oferecidas a todos (mulheres, camponeses, refugiados, negros, índios, presos e

deficientes). Pela universalização do acesso, promoção da igualdade, ampliação dos meios e conteúdos da Educação Básica e melhoria do ambiente de estudo. O Brasil aprova nesse ano o Estatuto da criança e do adolescente.

Em junho de 1994, na Espanha, dirigentes de 88 países e 25 organizações se reuniram e assinaram a Declaração de Salamanca de (Princípios, Políticas e práticas em Educação Especial). Este é mais um dos importantes documentos de compromisso de garantia de direitos educacionais. Ela proclama as escolas regulares inclusivas como meio eficaz de combate à discriminação e determina que as escolas regulares devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas.

A partir da segunda metade do século XX acontece a inclusão da “Educação Especial” na política educacional brasileira. Depois de oito anos de discussões no Congresso Nacional Brasileiro, foi sancionada aos 20 dias de dezembro de 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de nº 9394; no capítulo V, elaborada em torno da Educação Especial, oferecida de preferência na rede regular de ensino, para alunos que apresentam necessidades especiais. Porém, é de senso comum a observação de que, as escolas com suas estruturas físicas inadequadas, não contribuem para um bom atendimento às limitações e necessidades desses alunos. Pois a maioria delas não oferece em seus prédios acessibilidade a essas pessoas. Enfatizamos ainda que, os profissionais de educação sejam capacitados com novos métodos e técnicas adequados a esse público alvo, que tem necessidade de material apropriado para o desenvolvimento de suas capacidades.

Quanto ao Projeto Político Pedagógico (PPP), deve ser flexível para que o professor amplie novas possibilidades no uso do ensino aprendizagem, criando e gerenciando situações – problemas que são ferramentas úteis para identificar a qualidade de desempenho de cada aluno, e a partir destas observações, suprir as necessidades de cada um deles, desmitificando a qualidade, e resgatando as diversidades (culturais, pessoais, religiosa, funcionais etc.) como um princípio de vida. Para esses alunos, a continuidade do processo para que a inclusão seja efetuada, dependerá da postura adotada pela sua escola de origem. A política educacional encontrará esses alunos geralmente de classes menos favorecidas, residindo em bairros carentes. Sendo assim, se faz necessário uma escola que possa recebê-los com suas deficiências, respeitando suas individualidades, pois a diversidade humana é inegável, mas a escola, apesar de ser um espaço sociocultural onde as diferenças coexistem, nem sempre reconheceu sua existência ou considerou-a na sua complexidade, em todos os elementos do processo pedagógico.

Nossa sociedade ainda não está totalmente comprometida com a inclusão. No ambiente físico poucos são os projetos de urbanismo/arquitetura que sejam favoráveis às pessoas com necessidades especiais. A postura dos pais em relação às crianças que tenham comprometimento revela um cuidado e proteção que muitas vezes não contribuem para que elas desenvolvam sua autonomia/independência. MAZZOTA (p.64) cita que no Brasil, grupos de pais organizados buscam gerenciar eles próprios às instituições especializadas. A eles se devem muitas conquistas políticas refletidas nos serviços e recursos oferecidos pelas APAE e PESTALOZZI. Enquanto que estudos realizados na Inglaterra afirmam que pais de crianças com necessidades especiais manifestam preferência por recursos integrados na escola comum. O pleno exercício da cidadania, com direitos (beneficiários) e deveres (contribuinte) da pessoa com necessidades especiais passa pela garantia de sua independência.

EQUIPARAÇÃO DE OPORTUNIDADE

Cuja definição consta do documento “Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência”, adotado pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) em 3/12/83, através da resolução 37/52 e publicado nas seis línguas oficiais da ONU em 1983. Assim diz:

“Equiparação de Oportunidades significa o processo através do qual os sistemas gerais da sociedade – tais como o ambiente físico e cultural, a habilitação, os transportes, os serviços sociais e de saúde, as oportunidades educacionais e de trabalho, a vida cultural e social. Incluindo as instalações esportivas e recreativas – são feitas acessíveis para todos”. (Unimed Nantions, 1983, §12 in Sassaki, p. 40).

Em 1993, a Assembleia Geral da ONU adotou o documento Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para a pessoa com deficiência.

“É fundamental equipararmos as oportunidades para que todas as pessoas, incluindo portadores de deficiência, possam ter acesso a todos os serviços, bens, ambientes construídos e ambientes naturais, em busca da realização de seus sonhos”. (Sassaki, p.4).

A PROPOSTA DE UMA RELAÇÃO HARMONIOSA ENTRE PROFESSOR E ALUNO

A socialização do educando com necessidades especiais é uma união de forças entre família, escola e sociedade. Não basta somente que um grupo tente

integrar ou incluir essa criança em seu meio. A inclusão deve ser total e irrestrita para que o educando se sinta um ser integrante e integrado dentro da sociedade da qual ele faz parte.

O trabalho com a família de crianças com necessidades educativas especiais é muito delicado, pois engloba expectativas enormes em torno da gravidez. É durante esse período que a família faz planos para o futuro da criança e deposita nela uma série de expectativas pessoais. Pensam na escola que ela irá cursar (desde a creche até a faculdade), imaginam qual profissão seguirão, se ele (a) será muito requisitado por colegas e amigos, enfim, criam uma expectativa muito grande nesse ser que virá ao mundo.

Mo momento do nascimento, quando se verifica que a criança porta algum tipo de deficiência, seja ela qual for, os sonhos construídos repentinamente são desfeitos e então começa um período difícil de aceitação, adaptação desta criança diferente do que se aguardava no ambiente da família. São então repensados todos os planos, em especial, aquele que diz respeito ao universo escolar e um temor se estabelece que a criança seja marcada pela diferença e rotulada como incapaz intelectual e/ou fisicamente, o que irá estigmatizá-la pela sociedade.

Para que essa criança seja socializada com sucesso, é preciso primeiramente que seus pais a aceitem como tal. Os pais precisam ter acesso a todo e qualquer tipo de informação sobre sua necessidade, no que implica saber o que precisa ser feito e como ser feito, isto é, precisa conhecer os lugares especializados, os profissionais capacitados para atendê-lo e qualquer outro elemento que ajude a socialização desta criança.

Quando a criança chega a escola, ela já ultrapassou o momento da educação precoce que é muito importante para seu desenvolvimento. Já traz algum conhecimento prévio, uma bagagem adquirida no ambiente familiar, mais especificamente, e com a sociedade de um modo geral. O educador e mais amplamente, a escola, devem estar sempre em contato com a família, em um trabalho de parceria, para que possam tomar conhecimento de todas as habilidades e dificuldades que ela apresenta e que já puderam ser detectadas por eles.

A família por ser o primeiro núcleo social, após ser informada sobre o tipo de deficiência de seu filho, deverá passar por uma mobilização, que irá incluir todos os membros – avós, tios, irmãos, nos cuidados com a criança. O primeiro passo é a não exclusão, através da descoberta de negociar a crise e transformar o cotidiano. O segundo passo é a não comparação dele com as outras crianças ditas “normais”, nem com as outras que tenham o mesmo tipo de necessidades.

Através das atividades mais simples, ligadas ao cotidiano da criança,

estabelecidas entre ela e os adultos, afetivamente significantes, vínculos essenciais ao desenvolvimento afetivo e cognitivo saudável que se prolonga até a vida adulta. Observa-se, assim, forte aproximação entre o desenvolvimento psicomotor e o desenvolvimento cognitivo (mental do pensamento) e, como toda ação envolve motivação e desejo, também às bases afetivas da conduta humana.

A escola depois da família é o setor preponderante para socialização da criança, que agora passará a ser vista como educando. Quanto mais cedo ela entrar para a escola, mais cedo e mais fácil será sua aceitação em âmbito social, fora do nível familiar. A educação precoce tem a função de colaborar para que o desenvolvimento não seja prejudicado por aspectos ambientais inadequados, propondo “uma série de exercícios específicos usados para desenvolver a capacidade daquela criança de acordo com o seu grau de comprometimento e com a fase de desenvolvimento em que se encontra” (WERNECK, 1995).

Cabe à escola incluir o educando da melhor forma possível e, para isso, deverá se ajustar as necessidades especiais do educando e não o educando se ajustar a escola, pois é disto que depende a reconstrução do indivíduo. Sua inclusão em um grupo fará com que ele se desenvolva melhor, mais do que ser apenas integrado à escola.

Precisamos para melhor compreender e viabilizar este trabalho na escola, fazer distinção entre estes dois conceitos importantes: Integrar e incluir. Não podemos confundir estes dois termos, pois fazem parte dos sistemas organizacionais de ensino que tem origem no princípio de normalização.

Quando se fala em educação, o termo normalizar, quer dizer, oferecer ao educando com necessidades especiais, todos os recursos profissionais e institucionais que lhe sejam necessários para seu pleno desenvolvimento como estudante, pessoa e cidadão no âmbito escolar. Para isso, é necessário aceitar o educando com suas diferenças, sejam elas quais forem; dando-lhe o direito de ter suas necessidades especiais reconhecidas e atendidas pela instituição.

Quanto à integração, a escola representa um canal educativo geral, onde o educando pode ser inserido desde o momento em que consegue adaptar-se a ela. A diferença, portanto, entre os dois conceitos discutidos é que a integração é uma inserção parcial do educando no sistema escolar, e a inclusão é uma inserção total e incondicional deste educando com necessidades educacionais especiais no sistema educacional. Uma escola pode ser considerada inclusiva, quando por sua própria definição, não apenas deixa de promover a exclusão, mas incentiva a reestruturação das bases ideológicas e práticas que sustenta ao atual sistema de ensino em favor da inclusão.

A socialização escolar é tão importante quanto à socialização familiar, pois é da união dessas duas “forças” por assim dizer, que se terá um indivíduo reconstruído em sua importância e dignidade enquanto pessoa e cidadão e isto, sem dúvida, lhe proporcionará melhor qualidade de vida.

A inserção de educados com necessidades educacionais especiais, no meio escolar, é também uma forma de tornar a sociedade mais democrática. Da mesma forma, a transformação das instituições de ensino em espaço de inclusão social, é tarefa de todos que operam com a alma e o corpo das crianças especiais.

ADAPTAÇÕES PARA ATENDER ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Para que o processo de inclusão possa ser direcionado ao atendimento eficaz dos alunos que apresentam necessidades especiais, no atual modelo escolar brasileiro, devemos repensar a escola e suas práticas pedagógicas, visando o benefício de alunos e professores. É preciso organizar e estabelecer o desenvolvimento de estratégias de intervenção que facilitem a implementação desta proposta. Claro que não há modelos pedagógicos prontos, fechados, nem diretrizes que possam dar conta de uma transformação da escola tradicional, para uma escola inclusiva de qualidade para todos. Cada escola, cada turma, cada professor, cada aluno, possuem suas especificidades e estão inseridos em diferentes realidades. Mas, é possível estabelecer algumas adaptações que possam contribuir de forma simples, prática e abrangente às diversas situações, dificuldades e necessidades especiais existentes nas escolas, uma vez que os alunos com necessidades especiais, já estão chegando à escola, então cabe a cada um, encarar esse desafio de forma a contribuir para que no espaço escolar, aconteçam avanços e transformações, ainda que pequenas, mas que possam propiciar o início de uma inclusão escolar possível no intuito de favorecer uma aprendizagem de qualidade para todos os alunos envolvidos no processo.

O aluno com necessidades especiais tem direito a estar matriculado na escola mais próxima a sua residência. Para esses alunos, a continuidade do processo para que a inclusão seja efetivada dependerá da postura adotada pela escola de origem. Ou será esse aluno apenas integrado? Os conceitos inclusivistas estariam orientando o PPP (Projeto Político Pedagógico) dessa escola ou esse aluno teria que se adaptar quando estaria ocorrendo apenas à integração ao ensino regular de uma escola na maioria das vezes tradicional, desequipada, cujos professores não teriam a chance de uma qualificação profissional adequada? O que dizer dos currículos, da dificuldade de acesso à informação e aos serviços tecnológicos? Que tipo de avaliação esse aluno receberia? A escola está aberta para aceitar

o aluno especial? Para ele se fazem adaptações curriculares, flexibilização do tempo, priorização de conteúdos etc..

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão suscita mudanças profundas na sociedade que, sem respaldo político seriam enviáveis. A nossa sociedade não é inclusiva. A ordem econômica que rege se fundamenta na competição e na excelência. Os processos seletivos são excludentes. Em nosso país temos 10% da população com necessidades especiais, físicas ou mentais (dados da OMS – Organização Mundial de Saúde). A nossa constituição (1988) assim como a LDB (939/96), levam em consideração essas necessidades garantindo legalmente as práticas inclusivistas.

Políticas Públicas voltadas para a inclusão seriam a bases para remover barreiras e constituir uma sociedade mais justa. Iniciativas concretas com captação de recursos para planejamento urbano e arquitetônico, equipamentos, capacitação de professores e que também possam promover a conscientização da população a respeito dos ganhos promissores nessa troca que existe quando há aceitação das diferenças. Onde deveriam iniciar essas práticas? Entendemos que na família: aceitando o diferente e as diferenças e buscando sua inclusão. A escola deve dar continuidade ao processo, oportunizando a criança o desenvolvimento de suas potencialidades, formando cidadãos críticos e responsáveis, conscientes dos seus direitos e deveres.

Entendemos que o trabalho focado no presente artigo esteja contribuindo para uma futura inclusão de nossos alunos especiais em nossa comunidade escolar. Queremos acreditar numa escola onde se possa plantar a semente da transformação. Não queremos uma escola opressora, regulada por métodos e princípios que veem na diferença uma deficiência. Sob a ótica de que o professor não é um profissional do ensino, mas da aprendizagem, entendemos que todo aluno é especial e a educação só cumpre seu papel de inclusiva, equiparativa de oportunidades e formadora de cidadãos se exercida de uma maneira muito especial. Inclusão coexiste em nossa sociedade que se espera um dia seja para todos. É um desafio, porém, necessitamos dar o primeiro passo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

ALVES, Rubem. Entre a ciência e a Sapiência. São Paulo: Loyola, 2003.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília DF: Senado.

1998.

BRASIL Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC/SEESP, 1996.

BRASIL. Estatuto da criança e do Adolescente (ECA). Lei Federal n.8.429, de 13 de julho de 1990.

BRASIL, MEC. Secretaria da Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001.

BRASIL, Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília: CORDE, 2006.

FÁVERO, E. A. G. ET. AL. Atendimento Educacional Especializado. Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

CAGLIARI, Luis Carlos. Alfabetizando sem o BÁ, BÉ, BI, BÓ, BU. São Paulo: Scipione, 2002.

CARVALHO, Rosita Eder. A Nova LDB e a Educação Especial. 3. Ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

CRUZ, Nazaré; SANTANA, Roseli. "Psicologia e Trabalho Pedagógico". São Paulo: Atual, 1977.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

JANNUZZI, G.M. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores associados, 2004.

MAZZOTA, M. J. S. Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas. 4. (P.64) São Paulo: Ed. Cortez, 1996.

PIAGT/VIGOTSKY. Novas Contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1997. SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão no Lazer e Turismo: em busca da qualidade de vida. São Paulo: Áurea, 2003.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.



MARIA JOSÉ OLIVEIRA DOS SANTOS ALVES

Graduada em Pedagogia pela Universidade Bandeirantes (2004), Professora de Educação Infantil em uma EMEI da PMSP.

RESUMO

O artigo apresenta uma ideia geral sobre as práticas pedagógicas na educação inclusiva a fim dos alunos portadores de necessidades especiais no ambiente escolar, considerando promover a inclusão nesse espaço é apenas uma pequena parcela do grande caminho que a promoção de uma inclusão real e legítima significa, ou seja, incluir é antes de tudo oferecer condições de participação social e exercício da cidadania de proporcionar um breve panorama sobre as interseções.

Palavras-chaves: Inclusão; Necessidades especiais; Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Pensar a educação inclusiva significa entender a instituição de nossa sociedade a partir das diferenças.

A perspectiva inclusiva aparta-se da ânsia de homogeneização dos seres humanos, visto que esta homogeneização tem gerado a exclusão.

Portanto, exclusão e inclusão são movimentos que se embatem, que lutam e que se antagonizam. Conforme Sawaia (2011) a exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionadas e subjetivas. É processo sutil e dialético.

Não é uma coisa ou um estado, é um processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros, não tem uma única forma e não é falha do sistema, ao contrário, é produto de seu funcionamento.

Num momento em que questões como inclusão educativa, atitudes e práticas inclusivas têm tido evidência crescente, nomeadamente no ensino básico, é

necessário atender à diversidade, como uma fonte enriquecedora do processo educativo, uma vez que com base nela pode idealizar a educação como uma via propícia para concretizar princípios de igualdade.

Assim, importa perceber se os professores estão a conseguir uma efetiva flexibilização e diferenciação de práticas inclusivas nas escolas. Neste contexto, presente quais as atitudes e práticas face à inclusão de crianças e jovens com necessidades educativas especiais na sala de aula mediante uma metodologia de aplicação as suas atitudes e práticas pelo conceito de educação inclusiva. Pode-se concluir que as práticas existentes na escola se guiam por atitudes inclusivas havendo, contudo, ainda um caminho a percorrer para melhorar o que é proclamado para a educação inclusiva.

Um dos desafios que se coloca nas práticas pedagógicas na educação inclusiva à comunidade educacional consiste na capacidade de conseguir que todos os alunos, independentemente das suas diferenças, obtenham sucesso no seu percurso escolar.

Segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), documento emergente da Conferência Mundial sobre necessidades educativas especiais acesso e qualidade, organizada pela UNESCO, as escolas devem adaptar-se para incluir todas as crianças e jovens, ou seja, cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares.

A legislação atualmente em vigor no Brasil, as mais recentes orientações no campo da educação e reabilitação, e as normas sobre igualdade de oportunidades, preconizam a inclusão das pessoas com deficiência em todos os domínios da vida social e o seu direito á plena educação.

Neste sentido, apontam também para a abertura da escola numa perspectiva de escola inclusiva seguindo o caminho apontado pela Lei de Bases do Sistema Educativo, o acesso á educação e a sua gratuidade aos alunos com necessidades especiais vem reafirmar a exigência da criação de medidas e respostas adequadas nas escolas do ensino regular.

Um dos aspectos referidos neste sentido é tornar necessário a diversificação e flexibilização das práticas pedagógicas na educação inclusiva para que nossos alunos possam responder as solicitações educacionais.

OBJETIVO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

A Política Nacional de educação especial na perspectiva da Inclusão tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência,

transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação na implementação das políticas públicas.

Por muito tempo perdurou o entendimento de que a educação especial organizada de forma paralela à educação comum seria mais apropriada para a aprendizagem dos alunos que apresentavam deficiência, problemas de saúde, ou qualquer inadequação com relação à estrutura organizada pelos sistemas de ensino. Essa concepção exerceu impacto duradouro na história da educação especial, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à dimensão pedagógica.

O desenvolvimento de estudos no campo da educação e a defesa dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, as legislações e as práticas pedagógicas e de gestão, promovendo a reestruturação do ensino estabelecendo como princípio que as escolas devem educar todos os alunos, enfrentando a situação de exclusão escolar dos alunos com necessidades especiais, das que vivem nas ruas ou que trabalham, das superdotadas, em desvantagem social e das que apresentam diferenças linguísticas, étnicas ou culturais.

O conceito de necessidades educacionais especiais, que passa a ser amplamente disseminado, ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social, chamando a atenção do ensino regular para o desafio de atender as diferenças.

No entanto, mesmo com essa perspectiva conceitual transformadora, as políticas educacionais implementadas não alcançaram o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender as necessidades educacionais de todos os alunos.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades superdotação.

Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando

para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

Consideramos alunos com necessidades especiais àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil.

Alunos com altas habilidades superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes.

Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros.

As definições do público alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões.

Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem.

Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos.

ATITUDES E PRÁTICAS INCLUSIVAS

Atitude do professor assume uma função importante no processo de ensino aprendizagem dos alunos.

Ela é fundamental para o sucesso de qualquer mudança educacional, particularmente na construção de uma escola inclusiva. Conforme nos aponta Warwick (2015), nada ou ninguém é mais importante para a melhoria da escola que um professor; a mudança educacional depende do que os professores fazem e pensam.

Existem muitas definições de atitudes, mas em geral são apontadas como o sistema fundamental pelo qual o homem ordena e determina a sua relação e conduta com seu meio ambiente.

São as formas que temos de reação perante os valores, predisposições estáveis a avaliar de certa forma e agir em conformidade. Enfim, é o resultado de influência dos valores em nós (Alcântara, 2014), desta forma, não podem ser observadas diretamente, mas indiretamente por meio dos seus efeitos sobre os atos do comportamento, juízos e escolhas.

Quanto à prática pedagógica, Moreira (2004) define-a como uma ação puramente observável e que gera uma atividade concreta, cujos resultados podem ser assinalados e comprovados.

As práticas na sala de aula devem refletir, tanto as políticas inclusivas adotadas como a cultura inclusiva, de modo que todas as atividades planejadas curriculares e extracurriculares, metodologias e estratégias de sala de aula fomentem a participação equitativa dos alunos.

Considera-se que uma escola para todos pressupõe uma exigência, uma caminhada na sua reorganização, na mudança de atitudes e práticas, para que seja, efetivamente, uma escola de todos, onde desenvolva sentimentos de respeito, tolerância, amizade, valorização da diferença e cooperação.

Partindo do pressuposto que todos os alunos estão na escola para aprender, cabe à mesma adapta-se a cada situação em particular procedendo à mudança organizacional, funcional e no processo de ensino aprendizagem. Sabe-se, no entanto, que há resistência, que há professores com atitudes opostas aos princípios da inclusão (Freire, 2008).

Se uma escola para todos constitui a base para assegurar a igualdade de oportunidade para as pessoas em todos os aspectos da sua vida, é evidente o valor das práticas inclusivas de crianças e jovens com necessidades especiais, em contextos lúdicos e educativos (Rodrigues, 2011).

Se existe o compromisso de educar cada criança jovem no seu meio, ou seja, comunidade, família, escola, sala de aula, é essencial planificar, organizar espaços, atividades, grupos, conteúdos curriculares, estratégias de ensino, por parte de toda uma equipe em articulação com a família.

Estar incluído é muito mais do que uma presença física. É o aluno sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele. A adaptação do currículo, a pedagogia diferenciada e a utilização de estratégias como a aprendizagem cooperativa centrada na colaboração de todos os intervenientes são medidas que permitem a resposta aos alunos no contexto grupo turma.

As práticas pedagógicas na educação inclusiva em algumas escolas impulsionadas pelo ensino cooperativo, os docentes devem apoiar-se e colaborar entre si e também com outros profissionais exteriores à escola; aprendizagem cooperativa onde tem por base os alunos ajudarem-se uns aos outros, quando têm níveis de

capacidades diferentes, beneficiando da aprendizagem em conjunto; formação de grupos heterogêneos para abordagem educativas diferenciadas necessárias e eficazes na gestão da diversidade na sala de aula; planificação do ensino para alunos com necessidades especiais com base na caracterização deste ensino por áreas curriculares que pode implicar mudança na organização do espaço e do currículo.

A combinação destas estratégias é eficaz na prática inclusiva e que é bom para os alunos com necessidades especiais e bom para todos os alunos. Neste sentido, a responsabilização pelo atendimento a todos os alunos por parte do professor exige uma melhoria e uma consequente mudança nas suas práticas pedagógicas que acabam por beneficiar a todos.

Neste sentido também refere que a flexibilização curricular e a pedagogia diferenciada, centrada na cooperação, permitem dar resposta a todos os alunos no contexto sala de aula Silva (2009).

Neste sentido, Jiménez (2013) refere que o professor deve planificar curricularmente as sequência de aprendizagem; utilizar métodos pedagógicos e educativos ou compensatórios, bem como técnicas ou materiais didáticos apropriados ao estilo de aprendizagem de cada aluno; efetuar relatórios evolutivos; alertar e integrar os pais no processo e progresso educacional dos alunos; colaborar na elaboração e acompanhamento das adaptações ou programas de desenvolvimento individual dos alunos integrados, estudarem as estratégias mais apropriadas às necessidades de cada aluno.

É fundamental para o sucesso de o ensino diferenciado ter um ambiente de sala de aula que promova a aceitação das diferenças, afirme que todos os alunos têm pontos fortes que podem ser usados na aprendizagem.

Reconhecer que para o trabalho ser justo deva, por vezes, ser diferente, criar sentimentos de competência pessoal e de confiança na aprendizagem. Explorando interesses pedagógicos e das preferências para aprendizagem de cada aluno.

É necessário salientar, também, a formação do próprio professor, que é determinante para a condução do ensino em si, e, em última instância, para a coerência dos valores transmitidos pela escola.

É indispensável preparar os professores para admitirem as diferenças individuais dos alunos com necessidades especiais, para não terem receio, pelo que se torna urgente reformular a formação de base, dar-lhes cursos educacionais inovadores e modelos pedagógicos experimentais.

A formação dos professores contribui para o desenvolvimento profissional e para a implementação de práticas pedagógicas na educação inclusiva nas escolas,

garantindo, assim, respostas educativas adaptadas a alunos com necessidades especiais e criando atitudes positivas aos princípios da inclusão.

Neste contexto de inovação, exigida pela inclusão, coloca-se a questão de partida quais as atitudes e práticas dos professores com alunos de necessidades educativas especiais na sala de aula perante esta questão os objetivos as atitudes e as práticas dos professores face à inclusão dos alunos com necessidades especiais verificar se as práticas vão ao encontro das atitudes preconizadas pelos professores.

Geralmente, os professores orientam as suas atitudes e práticas pedagógicas pelo conceito de escola inclusiva e revelam existir um trabalho em parceria com os intervenientes do processo educativo dos alunos, indicando assim um clima favorável à inclusão e novas práticas pedagógicas de ensino aprendizagem.

Os professores dão importância à diferenciação pedagógica, diversificação de estratégias e atividades, realizando um trabalho onde põe em prática o conceito de inclusão de alunos com necessidades especiais, nas salas de aula. Por outro lado, apesar de revelarem atitudes e práticas pedagógicas favoráveis à inclusão, os professores consideram importante ter mais formação para lidar com a diversidade na sala de aula domínio das necessidades de cada aluno. Tendo em conta os modelos de atendimento, os resultados indicam que os professores evidenciam atitudes de mudança pedagógicas e de aprendizagem perante a este desafio.

O estudo de Loureiro, Costa, Ribeiro e Alcaface, (2002), realizado no âmbito das atitudes e comportamentos para os contextos inclusivos, onde se concluiu que cada vez se torna mais difícil a indiferença face à diferença, pois à medida que avança a investigação sobre os processos educativos dirigidos aos alunos com necessidades especiais, verifica-se que é possível apontar caminhos para uma intervenção cada vez mais eficaz, da qual, afinal, todos podem sair beneficiados.

Assume, que a melhor forma de superar uma atitude de indiferença ou mesmo o preconceito face ao outro, passa pela comunicação e pelo contato direto entre as pessoas.

Desta forma, infere-se que é possível e fará sentido um esforço educativo de forma a criar uma atitude positiva e pedagógica face ao processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais no ensino regular, mediante o aperfeiçoamento de novas formas de organização, de novas estratégias e práticas pedagógicas e formas de colaboração, capazes de melhorar a autoestima do professor e a sua capacidade de controle, às novas exigências levantadas.

O professor do ensino regular tem competências, conhecimentos e experiências únicas que o capacitam para o desenvolvimento de procedimentos flexíveis de

trabalho com alunos com necessidades educativas especiais, no contexto de sala de aula, já que de alguma forma pode ser considerado como um especialista no normal desenvolvimento do aluno, como um especialista na preparação, organização, implementação e avaliação das atividades letivas.

Assim, a escola necessita de professores que saibam lidar com as necessidades especiais, daí a importância do corpo docente adquirir formação contínua na área da educação especial, que lhes permita obter conhecimentos para trabalharem em equipa e poderem planificar, intervir utilizar materiais diversificados para apoio à prática pedagógica, incluindo o uso das novas tecnologias e colaborar com o professor de educação especial, pais e restantes intervenientes.

Os professores de educação especial estão mais vocacionados para a implementação de uma escola inclusiva e mais sensibilizados e habilitados profissionalmente para o trabalho com alunos caracterizados com necessidades especiais.

Wolger (2010) considera que o êxito da educação inclusiva depende da capacidade de resposta dos professores à diversidade na sala de aula.

Como tal, González (2003) defende que o professor de educação especial tem à sua responsabilidade a sensibilização dos vários intervenientes sobre a inclusão, preparando-os para identificar as suas capacidades e desenvolver as suas aptidões e, assim, construir o leque de apoios necessários para cada aluno.

Os professores do ensino regular têm a seu cargo os alunos com necessidades especiais numa aula inclusiva, o que implica dispor de conhecimentos que lhes permitam ensinar, na mesma classe, crianças diferentes, com capacidades diferentes de aprendizagem e com níveis diferentes de conhecimentos prévios (Costa, 1996).

Porém, de acordo com estudos efetuados, os professores do ensino regular, em muitas circunstâncias, não se consideram devidamente preparados para gerir de forma adequada as dificuldades inerentes à diversidade dos alunos.

Assim, num contexto escolar inclusivo, os docentes têm de adquirir, ou aperfeiçoar as suas competências profissionais, sendo necessário que a escola e as entidades governantes invistam na formação dos professores a este nível, sobretudo contemplando os docentes do ensino regular, cuja área de formação profissional não é específica, nem direcionada para os alunos com necessidades especiais.

Sant'Ana (2005) salienta os obstáculos e limites que a implementação da educação inclusiva tem encontrado em virtude da falta de formação dos professores do ensino regular para atender às necessidades educativas, além de infra-estruturais adequadas e condições materiais para o trabalho pedagógico

junto das crianças com deficiência.

Para o trabalho pedagógico junto aos alunos com deficiência verifica que uma das condições fundamentais para a implementação da inclusão, é a formação contínua dos docentes, à integração e como tem vindo a comprovar no que diz respeito à inclusão, sublinhando a necessidade de investimento na formação inicial, na formação contínua e da articulação com outros técnicos para responder às diferenças contribuindo fortemente para atitudes inclusivas favoráveis nas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo práticas pedagógicas na educação inclusiva teve o intuito de conhecer as suas atitudes e práticas educativas junto de alunos com necessidades especiais. As concepções e os valores dos professores relativamente à inclusão, ao serem confrontados diariamente com a necessidade de ensinarem alunos diferentes nas suas salas de aula.

O sucesso educativo dependerá, em grande parte, das percepções que os professores têm relativamente à suas práticas educacionais, da atitude que demonstram relativamente à inclusão de alunos nas salas, mas também das práticas educativas que conseguem programar.

As práticas curriculares cotidianas que os professores realizam indiciam o desenvolvimento de práticas educativas inclusivas e diferenciadas, na medida em que a diferenciação curricular levada a cabo parece ser entendida pelos professores como uma estratégia de ensino, desenvolvida a partir de um conjunto de princípios e ideias favoráveis e educativas.

O conceito de educação inclusiva está relacionado com a formação dos professores, os que têm uma formação complementar à de base, aqueles que mais se orientam por este conceito de forma mais frequente, as suas atitudes e práticas pelo conceito de educação inclusiva. Pode concluir que, de uma maneira geral, as práticas existentes na escola se guiam por atitudes inclusivas.

A escola é o local onde se constrói a educação inclusiva e as salas de aula são os contextos preferenciais de aprendizagem onde floresce a Inclusão.

Desta forma, a escola deve implicar em processos de transformação e diferenciação e dispor de recursos humanos e materiais para responder aos desafios que se lhe colocam. Devemos realçar que uma política de inclusão beneficia todos os alunos quer nas suas aprendizagens quer nas suas atitudes.

Na escola todos são educáveis e a escola inclusiva é a que sabe educar todos até ao limite das suas capacidades, sempre diferentes de aluno para aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alcântara, J. A. Como Educar as Atitudes. Atitudes: que são? Cultivar quais? Como se educam? Estratégias e planificação para sua formação (3ª ed.) Plátano Editora.

Freire, S. Um olhar sobre a Inclusão. Revista da Educação, XVI.

Jiménez, B. Modalidades de escolarização. A Classe social e a Classe de Apoio Loureiro, M., Costa, M., Ribeiro, M., & Alcafache, L. Relatório Final do Projeto Contextos Inclusivo – Das Atitudes aos Comportamentos.

Moreira, A. Teorias de Aprendizagem. Porto Alegre: E.P.U.

Rodrigues, D. Educação Inclusiva – As Boas e as Más Notícias. Porto Editora. Sant'Ana, I. Educação Inclusiva: Concepções de Professores e Diretores. Psicologia em Estudo Editora Moderna.

UNESCO Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Warwick, C. O Apoio às Escolas Inclusivas. Editora Unicamp Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva Porto Editora.

Wolger, J. Gerir a Mudança Promover a Educação Inclusiva. Instituto Piaget.

O PLANO PEDAGÓGICO NA ESCOLA



MARINES APARECIDA GONÇALVES CORDEIRO

Licenciatura em Artes pela Universidade Metropolitana de Santos, Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil. Especialização em Gestão Escolar pela Faculdade Campos Elíseos.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo elucidar o Plano (ou Projeto) Pedagógico o qual é o planejamento anual realizado todo começo de ano na escola, que reflete a personalidade da escola, direcionando seus trabalhos. No Plano Pedagógico que estão incluídos os objetivos pedagógicos da escola, que devem professores, quanto por todo corpo escolar. Assim como os objetivos devem ser alcançados por todos os participantes do processo de ensino-aprendizagem, o plano pedagógico não é elaborado apenas pelo diretor ou pelo coordenador pedagógico, antes é fruto de uma parceria entre esses dois profissionais e os professores, onde todos expõem suas ideias de como melhorar o processo de ensino para aquele ano. A escrita deste artigo está baseada em pesquisas bibliográficas acerca do tema.

Palavras-chave: Plano; Educação; Planejamento; Docente.

INTRODUÇÃO

A definição dos objetivos escolares, tanto no curto, médio ou longo prazo, de acordo com as particularidades dela, significa atender às demandas da comunidade em que a escola está inserida, pois seria ineficiente estabelecer objetivos que não sejam compatíveis com a realidade dos alunos e de toda comunidade escolar.

O processo de gestão pedagógica resulta na elaboração do conteúdo curricular, que é um apanhado dos conteúdos que devem ser tratados em cada série, assim como os critérios que deverão ser utilizados nas avaliações dos alunos, dos professores e da própria escola.

O Plano Pedagógico é o documento que estabelece como se darão as aulas

naquele ano e os objetivos que devem ser alcançados. Por enquanto, basta que fique claro para o aluno que o papel do Plano Pedagógico é estabelecer os objetivos da escola de forma clara para todo o corpo escolar, assim como será a orientação passada para os professores, qual será o tipo de treinamento empregado para isso e os critérios para a avaliação das metas estabelecidas.

O PLANO PEDAGÓGICO NA ESCOLA

Antes de falar da interdisciplinaridade, devemos esclarecer um ponto a respeito de uma política estabelecida por muitos governos estaduais em relação aos professores: o sistema de bonificação salarial. Este sistema bonifica financeiramente os professores cujos alunos tenham tido boas notas em determinadas provas, planejadas e aplicadas por órgãos que trabalham no governo, com a escola. Este método possui seus defensores e seus críticos. Os defensores alegam que este é um meio eficiente para valorização dos professores, através de incentivos que os recompensem pelo desempenho positivo de seus alunos.

Os críticos acreditam que o professor tem a obrigação de melhorar continuamente o desempenho de seus alunos, ou seja, não deve ser recompensado por algo que já faz parte de seu trabalho. Além disso, o processo de aprendizagem do aluno não é responsabilidade exclusiva do professor, uma vez que há toda uma equipe pedagógica que estrutura como o ensino será realizado, e é neste momento que o coordenador pedagógico, juntamente com toda a equipe de coordenação, entra em ação.

Desta forma, dar o bônus ao professor seria atribuir a ele unicamente a tarefa de fazer o aluno aprender o conteúdo. Segundo Fernanda Liberali, em entrevista para a Revista Educação, a política do bônus teria o papel de “desresponsabilizar” a escola e o governo da necessidade de ter professores bem qualificados. Para ela, existe uma cultura de apontar os culpados pelo mau desempenho dos alunos, mas falta a todos assumir a dimensão da responsabilidade coletiva em relação ao ensino. Para Fernanda, “Ninguém tem que ganhar prêmio por ser um bom professor ou um bom aluno — a bonificação vem da vida”.

A responsabilização dos professores, única e exclusivamente, ignora outras variáveis que são ligadas diretamente à aprendizagem, como as políticas educacionais adotadas em cada escola, a infraestrutura oferecida, as condições de trabalho às quais os professores estão submetidos, entre outras características. Afinal, por melhor que seja o docente, é inimaginável conseguir transmitir todo o conhecimento adquirido ao longo de sua experiência docente se leciona em

uma escola sem carteiras, cuja merenda é precária, onde os alunos precisam caminhar quilômetros para chegar à aula, entre outras situações vistas nos jornais cotidianamente.

A maior crítica do sistema de bonificação reside no fato de que ele está focado na figura do professor, enquanto ele é integrante de toda uma equipe pedagógica que trabalha em conjunto com o objetivo de que o aluno aprenda e evolua.

A Interdisciplinaridade: Neste contexto apresentado no item sobre sistema de bonificação salarial, o coordenador pedagógico assume o papel de coordenar a interdisciplinaridade, ou seja, de integrar as diferentes matérias, para que o aluno seja capaz de conectar diferentes áreas para saber como aplicá-las na vida.

Uma vez que a escola é, tradicionalmente, dividida por disciplinas, o coordenador pedagógico se torna o responsável por articular as diferentes áreas do conhecimento, fazendo com que os professores trabalhem em conjunto, trocando experiências e sugerindo novas formas de como as matérias podem se relacionar. O principal passo é criar situações de trabalho coletivo, com tempo e espaço para que os professores dialoguem, troquem ideias, planejem, produzam materiais a serem usados em sala de aula e façam a avaliação do trabalho.

Um bom começo de trabalho para integrar as disciplinas pode partir do coordenador pedagógico, ele pode apresentar a proposta de um projeto temático que agregue diferentes áreas do conhecimento, vá além das particularidades das disciplinas e reflita questões que são parte do cotidiano dos alunos.

O Plano (ou Projeto) Pedagógico é o planejamento anual realizado todo começo de ano na escola, que reflete a personalidade da escola, direcionando seus trabalhos. É no Plano Pedagógico que estão incluídos os objetivos pedagógicos da escola, que devem professores, quanto por todo corpo escolar.

Assim como os objetivos devem ser alcançados por todos os participantes do processo de ensino-aprendizagem, o plano pedagógico não é elaborado apenas pelo diretor ou pelo coordenador pedagógico, antes é fruto de uma parceria entre esses dois profissionais e os professores, onde todos expõem suas ideias de como melhorar o processo de ensino para aquele ano.

Para elaboração do projeto pedagógico, os profissionais precisam considerar as regras nas quais as escolas se enquadram naquele estado — lembrando que todas as escolas estão sob a legislação da LDB, de 1996.

Um projeto pedagógico, para ser bem sucedido, se baseia em nove princípios básicos:

- garantia do acesso e permanência dos alunos, garantindo seu sucesso escolar;
- gestão escolar democrática; - valorização dos profissionais da educação, ou

seja, de todo corpo escolar;

- garantia da qualidade do ensino; - organização e integração curricular; - integração entre a escola, a família e a comunidade do aluno; - autonomia escolar.

Estes itens não são aleatórios, eles têm relação uns com os outros, pois quando o aluno tem pais que participam do processo escolar, acompanham as reuniões com os professores e os estudos do filho, há menor probabilidade de evasão escolar e aumenta o rendimento do aluno.

Da mesma forma, quando a escola está bem relacionada com a comunidade, em geral, ela oferece uma melhor qualidade de educação aos alunos, além de ser capaz de compreender as particularidades daquela comunidade.

Podemos distinguir três fases na elaboração de um projeto pedagógico: diagnóstico, identidade da escola e como serão realizadas as ações propostas. Vamos ver mais detalhadamente cada fase.

1º Diagnóstico

Na primeira etapa do planejamento do plano pedagógico, o corpo escolar irá levantar as informações sobre o trabalho que a escola realiza e sobre a opinião do corpo escolar dessas práticas, e o que poderia ser eventualmente melhorado. O grupo reunido para elaboração do plano pedagógico deve realizar um debate sobre a opinião de todos sobre alguns temas, como:

- como é a comunidade que frequenta a escola?
- qual é o contexto econômico e social em que os alunos estão inseridos? - os pais participam da escola? - a escola está afetando a realidade da comunidade de uma forma positiva? - os professores consideram que os alunos estão adquirindo conhecimento de fato?

Nesta etapa também serão levantados os problemas que a escola apresenta. Esses problemas podem ser consequências de uma gestão ruim, falta de recursos ou falta de um planejamento adequado do ano anterior. Ao levantar essas fragilidades, o corpo escolar também pode encontrar soluções em conjunto para os problemas.

Devem também ser levantados os aspectos financeiros, ou seja, a verba que a escola dispõe para realizar seus projetos, os aspectos jurídicos aos quais a escola está submetida e qual é a sua autonomia de ação.

A respeito da pedagogia, deverá ser analisado qual é o conteúdo e o objetivo de ensino, os processos de avaliação, quais as metodologias a serem aplicadas, a idade média dos alunos de cada série e adequar o plano às necessidades, taxa de evasão, repetência escolar e a valorização dos profissionais da educação.

Também devem ser levantados os aspectos administrativos da escola: como é composto o corpo administrativo em termos de pessoal, quais são os recursos materiais disponíveis, qual é o nível de organização da escola e qual é a melhor maneira de investir os recursos disponíveis para melhoria contínua do processo de ensino e aprendizagem.

Cada escola adotará uma estratégia específica para realização do diagnóstico, mas podemos sugerir alguns parâmetros úteis, tais como:

- quantidade de matrículas nos últimos três anos; - índices de aprovação, reprovação e evasão de acordo com as séries; - situação socioeconômica das famílias dos alunos;
- análise do desempenho em provas aplicadas pelo governo federal e estadual, tais como SARESP, SAEB, ENEM (por exemplo, pois essas provas variam entre os estados do Brasil, excluindo-se o ENEM);
- análise de estudos sobre a educação básica e média no Brasil;
- realização de debates com a comunidade escolar, para um melhor conhecimento da realidade social que cerca a escola, assim como das necessidades específicas daquele contexto.

2º Identidade

Depois da realização do diagnóstico, a escola precisa de uma fundamentação que oriente suas atividades. As ações escolares precisam ser guiadas por uma orientação específica, e é preciso que todos os membros do corpo escolar conheçam bem essa teoria, a fim de atingir os objetivos que serão estabelecidos no plano pedagógico.

Para estabelecer a identidade da escola, é preciso que o assunto seja discutido com o grupo de trabalho quais são as suas concepções sobre a educação e as metodologias que deverão ser empregadas para que, além de identificar qual orientação guiará os trabalhos, seja possível propor inovações no trabalho escolar.

Na discussão sobre a identidade escolar, algumas questões devem ser levantadas, como por exemplo:

- Que tipo de escola a sociedade deseja? E que tipo de escola queremos construir?
- Que tipo de relação a escola visa estabelecer com a comunidade que participa dela?
- Que tipo de cidadão a nossa escola pretende formar?
- Qual é a concepção do corpo escolar do que é a educação, currículo escolar

e plano pedagógico?

- Qual é a missão da escola? - O que entendemos como uma avaliação eficiente?
- Que tipo de profissional a escola precisa, e que tipo de profissional queremos nela?

A partir das respostas e da discussão que se seguirá à colocação dessas perguntas e outras que os profissionais considerarem relevantes, surgirá o posicionamento da escola, que conseqüentemente levará a um posicionamento político-pedagógico a ser seguido pelo corpo escolar. Como esse posicionamento será resultado do debate entre todos os membros que participam do processo de ensino, ele unificará o trabalho dentro da escola.

3º Execução

A última etapa do plano pedagógico se trata da definição de quais serão as prioridades da escola, como serão executadas as atividades e quem irá realizar cada atividade. Nesta etapa é que será definido como o corpo escolar irá superar os desafios do cotidiano, através das propostas apresentadas no debate das fases anteriores.

É preciso também que seja estabelecido um sistema de avaliação pedagógica permanente, pois ela identificará se a escola está tomando o caminho proposto no plano pedagógico, de acordo com a orientação definida nele. A avaliação pedagógica pode se propor a responder algumas perguntas, conforme sugerimos como parâmetro: Os desafios propostos foram atendidos?

- Que tipo de novos desafios se apresenta? - As ações propostas chegaram a ser concretizadas? - Quais foram os efeitos das ações na comunidade?

A proposta pedagógica do (NOME DO COLÉGIO) leva em conta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96, a Constituição Brasileira, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN e Deliberação no. 01/99 do Conselho Estadual de Educação de São Paulo. A metodologia de ensino está baseada na proposta construtivista, ou seja, o objetivo é levar a criança a explorar e descobrir todas as possibilidades do seu corpo, dos objetivos, das relações, do espaço e através disso, desenvolver a sua capacidade de observar, descobrir e pensar. As atividades são programadas de modo a inserir o conteúdo a ser trabalhado dentro do objetivo a ser alcançado pela escola. O (NOME DO COLÉGIO) adota a metodologia pedagógica socioconstrutivista para o trabalho com os alunos de Ensino Fundamental.

No Ensino Fundamental, a proposta pedagógica da Escola privilegia o ensino enquanto construção do conhecimento, o desenvolvimento pleno das potencialidades do aluno e sua inserção no ambiente social utilizando, para isso,

os conteúdos curriculares da base nacional comum e os temas transversais, trabalhados em sua contextualização. O Ensino Fundamental deve estar comprometido com a democracia e a cidadania. Nesse sentido, baseados no texto da Constituição de 1988, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs orientam a escola quanto aos princípios gerais que visam a execução dos seguintes objetivos: - respeito aos direitos humanos e exclusão de qualquer tipo de discriminação, nas relações interpessoais, públicas e privadas; - igualdade de direitos, de forma a garantir a equidade em todos os níveis; - participação como elemento fundamental à democracia; - corresponsabilidade pela vida social como compromisso individual e coletivo.

A LDB 9.394/96 tem na cidadania seu eixo orientador e se compromete com valores e conhecimentos que viabilizam a participação efetiva do aluno na vida social; em função disso, são três nossas diretrizes de ensino: - posicionamento em relação às questões sociais e visão da tarefa educativa como intervenção intencional no presente; - tratamento de valores como conceitos reais, inseridos no contexto do cotidiano; - inclusão dessas perspectivas no ensino dos diversos conteúdos escolares. A inclusão de temas socioculturais no currículo transcende o âmbito das diversas disciplinas e corresponde aos Temas Transversais, preconizados pelos PCNs para o Ensino fundamental e que se caracterizam por: - urgência social; - abrangência nacional; - possibilidade de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental; - favorecimento na compreensão da realidade social. Na forma de: - ética; - diversidade cultural; - meio-ambiente; - saúde; - orientação sexual; - trabalho e consumo; - temas locais. Serão agregados, sempre que possível, a temáticas que evidenciem os contextos da comunidade onde Escola está inserida.

Objetivos gerais para o aluno - domínio de corpo de conhecimentos acadêmicos; - aquisição de habilidades para a vida de trabalho; - aquisição de capacidade de tomar decisões e posições, a partir de análises; - aquisição de habilidades de síntese e aplicação de conhecimentos;

- compreensão e uso de tecnologias; - formação de juízos de valor a partir da vivência no ambiente social; - aquisição de leitura e escrita e uso competente de tais habilidades; - cooperação individual e coletiva em situações particulares, locais e globais; - compreensão de deveres e direitos de cidadania.

O currículo escolar valorizará, ainda, as seguintes atividades: - estudos do meio; - eventos cívicos e comemorativos; - viagens de integração e socialização; - visitas a exposições, mostras culturais e eventos. Os alunos contarão com um laboratório de informática cuja finalidade é a obtenção de competências e habilidades no uso do computador como instrumento de estudo, pesquisa e

trabalho.

Avaliação: As práticas de avaliação serão, primordialmente, observacionais, com ênfase na avaliação qualitativa sobre a quantitativa, independentemente do critério de atribuição de notas ou conceitos. Os professores utilizarão fichas individuais de acompanhamento e observação dos alunos, com os itens a serem preenchidos e de acordo com os conteúdos passados, as atitudes tomadas pelos alunos e os procedimentos empregados em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reconhecer que é preciso também estar atento ao que é realmente o ponto mais delicado da realidade escolar – a relação professor-aluno. Esse sempre será o foco principal, pois o andamento da escola se dá justamente pela qualidade positiva ou não desta realidade. As demais coisas são importantes, mas não mais do que isso.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, T. P. da S. O papel do coordenador pedagógico enquanto articulador do projeto político-pedagógico. Monografia (Especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica). Faculdades de Ciências Humanas de Olinda. 2008.

ARROYO, M. Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 4^a ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

FREITAS, H. C. L. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. Educ. Soc., Campinas, Vol. 23, setembro/2002, p. 136-167. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em: 03 mai. 2019.

GAYOTTO, M. L. C. Liderança II - aprenda a coordenar grupos. Petrópolis: Vozes, 2003.

GENTILE, P. Um profissional em busca de identidade. Revista Nova Escola. p.21. nº 14. Jun/jul, 2011.

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão escolar: teoria e prática. 4^a ed. Goiânia: Editora alternativa. 2001.

LIBÂNEO, J. C. Organização e Gestão da escola: Teoria e Prática. 5 Ed. Revista e Ampliada – Goiania: MF livros, 2008.

PERRENOUD, P. 10 Novas competências desde a escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PIMENTA, S. GHEDIN, E. (Org.). Professor Reflexivo no Brasil. Gênese e Crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005

SCHÖN, D. A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.

TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

VASCONCELLOS, C. dos S. Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 9ª ed. São Paulo: Libertad, 2009.

VIEIRA, S. L. Educação Básica: política e gestão escolar. Fortaleza: Líber, 2008.

O DESENHO INFANTIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO ENSINO DE ARTES VISUAIS



MIKAELLY DE SOUSA ROCHA PAN Y AGUA

Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade São Judas Tadeu, Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Campos Salles.

RESUMO

O assunto a ser abordado neste estudo sobre as contribuições da leitura do desenho infantil no ensino de Artes Visuais tem por finalidade refletir sobre a importância dos desenhos livres realizados pela criança e o aporte de possibilidades de aprendizagem que os mesmos abarcam para auxiliar o educando e o educador no desenvolvimento de outras áreas do currículo. Este estudo buscou compreender o processo de conhecimento artístico pela criança significa mergulhar em seu mundo expressivo, por isso é preciso procurar saber por que e como ela faz. A escrita deste artigo tem como base as pesquisas bibliográficas acerca do tema.

Palavras-chave: Educação; Infantil; Artes; Desenho.

INTRODUÇÃO

Este estudo buscou compreender o processo de conhecimento artístico pela criança significa mergulhar em seu mundo expressivo, por isso é preciso procurar saber por que e como ela faz. A criança expressa naturalmente seus sentimentos tanto na oralidade como nas representações artísticas, sempre motivada, pela criatividade, sonhos e fantasias. Ao acompanhar o desenvolvimento expressivo da criança nota-se que ele resulta de um conjunto de sensações, sentimentos e percepções vivenciadas intensamente.

Portanto, quando ela desenha pratica ações com vivacidade e emoção, vinculando-os às suas experiências de vida pessoal e cultural além de formar um repertório constituído de elementos cognitivos e afetivos capazes de trazer um contato entre o abstrato e o concreto num simples tracejar de lápis.

O DESENHO INFANTIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES NO ENSINO DE ARTES VISUAIS

Compreender o processo de conhecimento artístico pela criança significa mergulhar em seu mundo expressivo, por isso é preciso procurar saber por que e como ela faz.

A criança se exprime naturalmente tanto do ponto de vista verbal como no plástico sempre motivada pelo desejo da descoberta e por suas fantasias. Ao acompanhar o desenvolvimento expressivo da criança percebe-se que ele resulta das elaborações das sensações, sentimentos e percepções vivenciadas intensamente.

Portanto, quando ela desenha pratica ações com vivacidade e emoção, vinculando-os às suas experiências de vida pessoal e cultural além de formar um repertório constituído de elementos cognitivos e afetivos capazes de trazer um contato entre o abstrato e o concreto num simples tracejar de lápis.

A aprendizagem artística no âmbito infantil envolve um conjunto de diferentes tipos de conhecimentos que visam à criação de significações, dentre elas o desenho, que exercita fundamentalmente a constante possibilidade de transformação dos seres e das coisas pertencentes ao mundo da criança.

Encarar o desenho como uma produção de significações permite contextualizar a arte de um modo privilegiado de conhecimento e aproximação entre indivíduos de culturas distintas, pois favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças expressas nos produtos artísticos e concepções estéticas, num plano que vai além das formas e das cores: ela situa o fazer artístico como fato e necessidade de humanizar o desenho, conhecendo suas características e particularidades.

Segundo os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) as artes visuais, além das formas tradicionais (pintura, escultura, desenho, gravura, arquitetura, artefato, desenho industrial), incluem outras modalidades que resultam dos avanços tecnológicos e transformações estéticas a partir da modernidade (fotografia, artes gráficas, cinema, televisão, vídeo, computação, performance).

Cada uma dessas visualidades é utilizada de modo particular e em várias possibilidades de combinações entre imagens, por intermédio das quais os alunos podem expressar-se e comunicar-se entre si de diferentes maneiras e o desenho é a principal delas.

O mundo atual caracteriza-se por uma utilização da visualidade em quantidades inigualáveis na história, criando um universo de exposição múltipla para os seres humanos, o que gera a necessidade de uma educação para saber perceber e distinguir sentimentos, sensações, idéias e qualidades. Por isso o estudo do

desenho infantil pode ser integrado nos projetos educacionais. Tal aprendizagem pode favorecer compreensões mais amplas para que o aluno desenvolva sua sensibilidade, afetividade e seus conceitos e se posicione criticamente.

A educação em artes visuais requer trabalho continuamente informado sobre os conteúdos e experiências relacionados aos materiais, às técnicas e às formas visuais de diversos momentos da história, mesmo contemporâneos. Para tanto, a escola deve colaborar para que os alunos passem por um conjunto amplo de experiências de aprender e criar, articulando percepção, imaginação, sensibilidade, conhecimento e produção artística pessoal e grupal.

A educação visual através do desenho deve considerar a complexidade de uma proposta educacional que leve em conta possibilidades e os modos de os alunos transformarem seus conhecimentos em arte, ou seja, o modo como aprendem, criam e se desenvolvem na área.

Criar e perceber formas visuais implica trabalhar frequentemente com as relações entre os elementos que as compõem, tais como ponto, linha, plano, cor, luz, movimento e ritmo. As articulações desses elementos nas imagens dão origem à configuração de códigos que se transformam ao longo dos tempos. Tais normas de formação das imagens podem ser assimiladas pelos alunos como conhecimento e aplicação prática recriadora e atualizada em seus trabalhos, conforme seus projetos demandem e sua sensibilidade e condições de concretizá-los permitam. O aluno também cria suas poéticas no qual gera códigos pessoais.

Além disso, é preciso considerar as técnicas, procedimentos, informações históricas, produtores, relações culturais e sociais envolvidas na experiência que darão suporte às suas representações gráficas (conceitos ou teorias) sobre arte. Tais representações transformam-se ao longo do desenvolvimento à medida que avança o processo de aprendizagem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais enfatizam o ensino e a aprendizagem de conteúdos que colaboram para a formação do cidadão, buscando igualdade de participação e compreensão sobre a produção nacional e internacional de arte. A seleção e a ordenação de conteúdos gerais de Arte têm como pressupostos a clarificação de alguns critérios, que também encaminham a elaboração dos conteúdos de Artes Visuais, promovendo a formação artística e estética do aprendiz e a sua participação na sociedade.

O desenho trata-se de uma modalidade artística a ser trabalhada em todas as fases da aprendizagem humana, sendo que devem ser oferecidas condições para que as diversas formas de “desenhar” sejam expostas. (SANS, 2007, p.32)

É desejável, porém, que o aluno, ao longo da escolaridade, tenha oportunidade de vivenciar o maior número de formas de arte; entretanto, isso precisa ocorrer

de modo que cada modalidade artística possa ser desenvolvida e aprofundada.

Partindo dessas premissas, os conteúdos das áreas de Arte devem estar relacionados de tal maneira que possam sedimentar a aprendizagem artística dos alunos do ensino fundamental. Tal aprendizagem diz respeito à possibilidade de os alunos desenvolverem um processo contínuo e cada vez mais complexo no domínio do conhecimento artístico e estético, seja no exercício do seu próprio processo criador, por meio do desenho, seja no contato com obras de arte e com outras formas presentes nas culturas ou na natureza. O estudo, a análise e a apreciação das formas podem contribuir tanto para o processo pessoal de criação dos alunos como também para o conhecimento progressivo e significativo da função que a arte e o desenho desempenham na cultura humana.

O conjunto de conteúdos está articulado dentro do contexto de ensino e aprendizagem em três eixos norteadores: a produção, a fruição e a reflexão. A produção refere-se ao fazer artístico e ao conjunto de questões a ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e dos produtores sociais de arte. A fruição refere-se à apreciação significativa de arte e do universo a ele relacionado. Tal ação contempla a fruição da produção dos alunos e da produção histórico-social em sua diversidade. A reflexão refere-se à construção de conhecimento sobre o trabalho artístico pessoal, dos colegas e sobre a arte como produto da história e da multiplicidade das culturas humanas, com ênfase na formação cultivada do cidadão.

De acordo com Sans (2007) os três eixos estão articulados na prática do desenho, e os conteúdos artísticos podem ser trabalhados em qualquer ordem, desde que privilegiem a cognitividade, a imaginação e a emoção do educando.

Tendo em conta os três eixos como articuladores do processo de ensino e aprendizagem, acredita-se que, para seleção e a ordenação dos conteúdos da Arte por meio do desenho, é preciso considerar os seguintes critérios: conteúdos compatíveis com as possibilidades de aprendizagens do aluno; valorização do ensino de conteúdos básicos de arte necessários à formação do cidadão, considerando, ao longo dos ciclos de escolaridade, manifestações artísticas de povos e culturas de diferentes épocas, incluindo a contemporaneidade; especificidades do conhecimento e da ação artística.

Assim, os conteúdos gerais do ensino fundamental em arte são: A arte como expressão e comunicação dos indivíduos; elementos básicos das formas artísticas, modos de articulação formal, técnicas, materiais e procedimentos na criação em arte; produtores em arte: vidas, épocas e produtos em conexões; diversidade das formas de arte e concepções estéticas da cultura regional, nacional e internacional: produções, reproduções e suas histórias; a arte na

sociedade, considerando produtores em arte, as produções e suas formas de documentação, preservação e divulgação em diferentes culturas e momentos históricos, consideração dos elementos básicos da linguagem visual em suas articulações nas imagens produzidas (relações entre ponto, linha, plano, cor, textura, forma, volume, luz, ritmo, movimento, equilíbrio), reconhecimento e utilização de elementos da linguagem visual representando, expressando e comunicando por imagens como o desenho, pintura, gravura.

Segundo Sans (2007), o desenho infantil traduz um objeto de apreciação significativo partindo dos pressupostos que: enfatiza a convivência com produções visuais (originais e reproduzidas) e suas concepções estéticas nas diferentes culturas regional, nacional e internacional), traduz significados expressivos e comunicativos das formas visuais; permite contato sensível, reconhecimento e análise de formas visuais presentes na natureza e nas diversas culturas; requer reconhecimento e experimentação de leitura dos elementos básicos da linguagem visual, em suas articulações nas imagens apresentadas pelas diferentes culturas (relações entre ponto, linha, plano, cor, textura, forma, volume, luz, ritmo, movimento, equilíbrio); proporciona contato sensível, reconhecimento, observação e experimentação de leitura das formas visuais em diversos meios de comunicação da imagem: fotografia, cartaz, televisão, vídeo, histórias em quadrinhos, telas de computador, publicações, publicidade, desenho industrial, desenho animado e por fim traz a identificação de produtores em artes visuais como agentes sociais de diferentes épocas e culturas: aspectos das vidas e alguns produtos artísticos.

Através do desenho o educador pode avaliar se o aluno produz formas no espaço bi e tridimensional, desenvolvendo um percurso de criação individual ou coletivo articulando percepção, imaginação, emoções e idéias, na experimentação com materiais e suportes, sabendo utilizar técnicas e procedimentos, mostrando empenho em superar-se. O professor poderá observar se o aluno busca aperfeiçoar seus conhecimentos apesar de suas dificuldades e se valoriza suas conquistas. (SILVA, 2001, p.63)

Desenhar é uma arte capaz de desenvolver progressivamente um percurso de criação pessoal cultivado, ou seja, alimentado pelas interações significativas que o aluno realiza com aqueles que trazem informações pertinentes para o processo de aprendizagem (outros alunos, professores, artistas, especialistas), como fontes de informação (obras, trabalhos dos colegas, acervos, reproduções, mostras, apresentações) e com o seu próprio percurso de criador.

Fazer arte e pensar sobre o trabalho artístico que realiza, assim como sobre a arte que é e foi concretizada na história, pode garantir ao aluno uma situação de

aprendizagem conectada com os valores e os modos de produção artística nos meios socioculturais.

Para ele, ensinar arte em consonância com os modos de aprendizagem do aluno, significa, então, não isolar a escola da informação sobre a produção histórica e social da arte e, ao mesmo tempo, garantir ao aluno a liberdade de imaginar e edificar propostas artísticas pessoais ou grupais com base em intenções próprias. E tudo isso integrado ao desenho garante o desenvolvimento de aspectos lúdicos e prazerosos que se apresentam durante a atividade artística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, aprender com sentido e prazer está associado à compreensão mais clara daquilo que é ensinado. Para tanto, os conteúdos da arte, em especial, o desenho, não podem ser banalizados, mas devem ser ensinados por meio de situações e/ou propostas que alcancem os modos de aprender do aluno e garantam a participação de cada um dentro da sala de aula. Tais orientações favorecem o emergir de formulações pessoais de ideias, hipóteses, teorias e formas artísticas. Progressivamente e por meio de trabalhos contínuos essas formulações tendem a se aproximar de modos mais elaborados de fazer e pensar sobre arte.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, E. Desenho livre infantil: leituras fenomenológicas . Rio de Janeiro: Papers, 2004.

ARGAN, G. C. Arte e crítica da Arte. Lisboa: Estampa, 1988.

BÉDARD, N. Como interpretar os desenhos das crianças. São Paulo: Isis, 1998.

CAMPOS, D M. O teste do desenho como instrumento diagnóstico de personalidade. São Paulo: Vozes, 2007.

CAVALCANTI, Z. Arte na sala de aula: Escola da Vila. São Paulo: Artes Médicas, 1995.

DAVIDO, R. A descoberta do seu filho pelo desenho. São Paulo: Artenova, 1972.

- FRIEDMANN, A. O universo simbólico da criança. Petrópolis: Vozes, 2005.
- FUSARI, M. F. de R. O educador e o desenho animado que a criança vê na televisão. São Paulo: Ed. Cortez, 1993.
- GAN DARA, M. I. Desenho Infantil: um estudo sobre níveis do símbolo. São Paulo: Texto Editora, 2003.
- GREIG, P. A criança e seu desenho: nascimento da arte e da escrita. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- IABELBERG, R. O desenho cultivado pela criança. Porto Alegre: Ed. Zouk, 2006.
- LA TAILLE, Y. de. et al. Piaget, Vigotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão/Yves de La Taille, Marta Khol de Oliveira, Heloysa Dantas. São Paulo: Summus, 1992.
- LEO, J. H. Di. A interpretação do desenho infantil. São Paulo: Artmed, 1991.
- LUQUET, G.H. Arte Infantil. Lisboa: Companhia Editora do Minho, 1969.
- MEREDIEU, F. O desenho Infantil. São Paulo: Cultrix, 1974.
- MOREIRA, A. A. A. O espaço do desenho: a educação do educador. Ed. Loyola, São Paulo, 1994.
- PIAGET, J. A formação dos símbolos na Infância. PUF, 1948
- RABELLO, S. Psicologia do Desenho Infantil. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.
- READ, H. Educação Através da Arte. São Paulo: Martins Fontes, 1971.
- SANS, P. de T. C. Pedagogia do Desenho Infantil. Campinas: Editora Alínea, 2007.
- SILVA, S. M. C. da. A constituição do desenho da criança. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

A SALA DE LEITURA NAS ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DE SÃO PAULO COMO AMBIENTE DE INCENTIVO À LEITURA LITERÁRIA



NÁDIA PORTELA LOPES

Graduação em Letras pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2009); Especialista em Língua Portuguesa pela Faculdade UNIVESP (2013); Professora Titular de Ensino Fundamental II e Médio de Português da Prefeitura Municipal da Cidade de São Paulo.

RESUMO

Diversos estudos têm sido realizados acerca da importância de práticas pedagógicas de imersão e incentivo a leitura literária na escola. O presente artigo pretende contribuir para uma ampliação do estudo do tema, especialmente no que tange às ações realizadas pelas salas de leitura, nas escolas da rede municipal de São Paulo. Após apresentar uma visão teórica sobre concepções de formação leitora, faz-se um apanhado histórico do projeto institucional da sala de leitura, e as mudanças que ocorreram no decorrer dos anos com respeito às diretrizes para sua organização e funcionalidade. Ao final, para validar o estudo, realiza-se a análise de uma pequena entrevista com dois professores orientadores de sala de leitura que atuam na rede pública com as séries do ensino fundamental, buscando traçar um panorama das ações de incentivo a leitura literária, bem como perceber em que aspectos se encontram os maiores desafios.

Palavras-chave: Leitura. Literatura. Leitura literária. Sala de leitura. Formação de leitores.

INTRODUÇÃO

O trabalho que se apresenta expõe uma análise acerca das ações afirmativas de promoção à literatura e à formação do leitor literário realizadas nas salas de leitura nas escolas da prefeitura do município de São Paulo.

Por meio de estudos sobre as concepções de leitura literária e o percurso histórico das salas de leitura nas escolas municipais, buscamos traçar um panorama das ações e práticas adotadas e perceber em que aspectos se encontram os maiores desafios.

Como justificativa social, a pesquisa visa a contribuir para uma ampliação do estudo do tema, especialmente no que tange ao incentivo a leitura literária.

A escola é o ambiente natural em que os alunos mergulham no mundo das linguagens escritas; é o espaço onde os estudantes devem ter contato com diferentes textos de gêneros variados. Nessa perspectiva, os espaços de leitura detêm as estratégias necessárias para que a escola amplie o contato do aluno com as diversas manifestações culturais escritas de nossa sociedade.

As Salas de Leitura na rede municipal de ensino de São Paulo, parte da matriz curricular de todos os alunos do Ensino Fundamental, no decorrer de seus 45 anos de existência, apesar de diversas mudanças, tanto no que se refere a sua estrutura física quanto à organização de seu trabalho junto à comunidade escolar, é fundamental no que tange ao incentivo à leitura e à formação de leitores.

Nesse contexto, a literatura propicia uma reorganização das percepções do mundo e, desse modo, possibilita uma nova ordenação das experiências existenciais da criança. As sessões de leitura provocam a formação de novos padrões e o desenvolvimento mental, social, cultural e crítico.

As histórias estão presentes em nossa cultura e o hábito de contá-las e ouvi-las tem inúmeros significados: cuidado afetivo, construção da identidade, desenvolvimento da imaginação, capacidade de ouvir o outro e a se expressar, resistência.

Da infância a juventude é um período crucial para formação do indivíduo e a leitura de suma importância no seu processo cognitivo, social, histórico e cultural. Sendo assim, as ações de incentivo à leitura e a promoção do livro são úteis, necessárias e importantes.

Nessa perspectiva, as salas de leitura, existentes da rede municipal de ensino, configuram-se como um ambiente que cria formas de incentivo à leitura de diferentes tipos, como fonte de prazer, uma vez que estimula o gosto pela leitura desde a infância, ao promover momentos de leitura e contação de histórias, sendo um lugar no qual a criança e/ou adolescente pode escolher os livros para leitura, apreciar e participar das rodas de leitura e, até mesmo, envolver a família, ao compartilhar sua leitura realizadas dentro ou fora da escola, por meio do empréstimo de livros.

O TEXTO LITERÁRIO NA ESCOLA

O texto literário vem há tempos encantando o ser humano. Desde os primórdios da humanidade essa prática de narrar e ler histórias vem servindo como fonte de conhecimento e como forma do homem transmitir e compreender a realidade

circundante.

Na Antiguidade clássica, organizavam-se concursos de teatro e de declamação de epopeias para divertir a nobreza nos intervalos entre uma guerra e outra. Mas, ao mesmo tempo em que divertia, a literatura desempenhava outras funções: histórica, ao contar as origens do povo; religiosa, ao explicar a diferença entre deuses e homens; social, ao elencar as normas de comportamento recomendadas aos cidadãos; e política, ao estabelecer um elo de identidade entre os indivíduos pertencentes a uma determinada nação (ZILBERMAN; SILVA, 1990, p. 12).

Com o passar do tempo, percebeu-se a necessidade de se criarem instituições especializadas para a transmissão do patrimônio literário. Tais instituições, além do papel político de sedimentarem a identidade nacional, assumiram o papel, não menos político, mas perverso, de discriminar os cidadãos entre si. Desse modo, os filhos da nobreza frequentavam as aulas de literatura para, com os autores clássicos, exercitar a retórica, tão necessária para fazer valer suas ideias e assim dominar melhor seus compatriotas das classes inferiores.

No Brasil-Colônia, os jesuítas também fizeram uso político da literatura, principalmente ao lançarem mão da dramaturgia, para inculcar nos selvagens a fé cristã. Com a independência, a literatura cumpriu um papel fundamental na edificação dos símbolos nacionais, contribuindo, assim, para a construção da nossa identidade.

Cem anos depois, ainda estávamos construindo nossa identidade, mas, agora, com a visão crítica e com as experimentações estéticas dos modernistas. Dizer “não” a uma realidade inaceitável e sugerir possibilidades, ainda que utópicas, de mudança passou a ser a postura preferencial da literatura desde que se instaurou a Modernidade.

Sim, a literatura e as artes são o que nos torna mais humanos; sua extinção é tão grave quanto a das espécies animais e vegetais que lutamos por preservar. Ler é atitude valorosa e imperiosa, estratégia de vivência e sobrevivência, um oásis de reflexão e renovação de sentidos perante a sociedade na qual estamos inseridos. É ferramenta imprescindível para a participação em toda a riqueza histórica e cultural produzida pela humanidade e, também, é um meio legítimo de expressão particular e dialógica no mundo. O exercício da leitura da literatura é a condição essencial para constituir o universo pessoal do sujeito.

Em seu artigo, Antônio Candido, “O direito à literatura” (2004), compara a visão das elites sobre as classes populares em subalternos no espaço doméstico. Ou seja, assim como os empregados não precisam comer sobremesa, porque não estão acostumados (referência a seus tempos de menino em Poços de Caldas), também não vão gostar de literatura. Entretanto, é certo pensar que aquele que

provar da sobremesa, independente da classe a qual pertence, vai querer comer todos os dias. Neste mesmo artigo, Candido menciona várias experiências de sucesso em que se ofereceram autores clássicos a trabalhadores pobres. Prova do alcance universal da literatura. Portanto senso estético é uma questão de oportunidade.

Ainda segundo o autor, num discurso comparativo, se para preservarmos a vida no planeta precisamos manter o equilíbrio do ecossistema, para mantermos o nosso equilíbrio psíquico, precisamos do sonho; para o equilíbrio social, precisamos da ficção, em qualquer nível, da literatura popular à alta literatura, passando pelas telenovelas. Desta última se encarregam os meios de comunicação de massas; Neste sentido, quem se encarrega de preservar/veicular a literatura? Muito poucas pessoas, ou melhor, instituições, e estas vêm, cada vez mais, perdendo espaço e prestígio dentro da sociedade.

Aqui entra o papel do Estado, da escola e das instituições particulares que se preocupam com a elevação no nível cultural da sociedade, embora estas últimas visem mais à isenção fiscal decorrente dos investimentos na área.

É na unidade escolar que a leitura e a escrita devem ter seu lugar de direito social garantido, de forma democrática, oferecendo a conquista e o aprimoramento dessas ferramentas a todos.

Em nossa cultura, a leitura de literatura é frequentemente relacionada a um conteúdo de escola, desprazer, obrigação e cobrança. É incontestável que a leitura do texto escrito constitui uma das conquistas da humanidade e é de suma importância no cotidiano do homem pós-moderno.

Em seu conhecido ensaio, "O texto não é pretexto", Marisa Lajolo (apud ZILBERMAN, 1984) denuncia o uso inadequado do texto literário na escola. Usado para ensinar gramática, moral, história da literatura, história pátria, aumentar o vocabulário, ou como mote para inspirar redações, o texto literário não cumpre o que a autora considera sua principal função: transformar o aluno num leitor.

De modo geral, e principalmente no âmbito escolar, a literatura propicia uma reorganização das percepções do mundo e, desse modo, possibilita uma nova ordenação das experiências existenciais da criança. A convivência com o texto literário provoca a formação de novos padrões e o desenvolvimento do senso crítico; ao ter contato com o texto literário o leitor passa por um processo de desenvolvimento mental muito complexo. Principalmente porque ela passa a conhecer o meio em que vive e (possa) a questioná-lo; uma vez que a escola ocupa um espaço privilegiado na vida de todos nós. Ela influencia na construção de nossas identidades e projetos de vida

A escola é o ambiente natural em que os alunos mergulham no mundo das linguagens escritas; é o espaço onde os estudantes devem ter contato com diferentes textos de gêneros variados. Nessa perspectiva, é preciso refletir sobre as estratégias necessárias para que a escola amplie o contato do aluno com as diversas manifestações culturais escritas de nossa sociedade.

A FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS

Segundo Colomer (2003, p.35), desde a década de 1980, os estudos que versam sobre a literatura infanto-juvenil buscam compreender a dinâmica da interação que se estabelece entre o leitor e o texto, além de estudarem as mudanças na produção destinada a este público. O fato é que, para se formar um leitor literário, não basta à aquisição de novos títulos, ou mesmo a inauguração de novas bibliotecas. Este deve ser um projeto amplo que ultrapassa as barreiras da alfabetização e desenvolve-se através de um trabalho de construção do significado do texto, formação dos sujeitos para uma cultura letrada, trabalho de formação de bibliotecários, professores de leitura e também a adequação de espaços que possam acolher e fomentar o gosto dos sujeitos para o texto literário.

Nas discussões sobre o tema, diversas são as opiniões dos autores a respeito do momento e a forma adequada de conduzir a formação do leitor literário. Bamberger (1991) e Coelho (1993), afirmam que é na primeira infância o momento ideal para o desenvolvimento das capacidades leitoras, mesmo que os indivíduos não dominem os códigos da leitura e escrita. Cosson (2009) defende que não se pode esperar que os bons leitores se formem somente a partir de leituras de bons textos literários, sendo necessário oferecer a chance de experimentar diferentes formas de leitura, antecipando os fatos e fazendo inferências a partir do contexto e de um conhecimento prévio que já trazem de seus lares.

Diante do exposto, todas essas recomendações são consideravelmente relevantes, todavia, para se formar um leitor literário é necessária uma série de elementos como: livros literários de qualidade, espaços adequados, mediadores de leitura, metodologias para que ocorra o ensino de estratégias de leitura e de compreensão textual em sala de aula.

A competência leitora é condição básica para um bom desempenho escolar e conseqüentemente para a vida do indivíduo fora da escola. Um dos grandes desafios para o professor sempre foi o de como despertar o interesse de seus educandos para a leitura; de como incentivar o hábito de ler, de forma que ele possa posteriormente, por sua conta, dar continuidade ao processo, escolher

suas leituras preferidas, refletir sobre o que foi lido e compreender as entrelinhas.

Não podemos negar que escolas públicas brasileiras têm recebido livros literários e não literários para compor acervos nas bibliotecas bem como têm sido objeto de pesquisas voltadas para a investigação de práticas de leitura pelos alunos. Nessa perspectiva, Marisa Lajolo destaca que pelo menos três conquistas, que em sua visão possam talvez serem irreversíveis, merecem ser celebradas quando se discute leitura no Brasil: “1) disponibilidade de bons livros na maioria das escolas brasileiras; 2) tomada de consciência por parte de educadores e de parcela significativa de brasileiros da importância da capacidade leitora da população; 3) compreensão da responsabilidade maior e intransferível da escola na capacitação de seus alunos para leitura eficiente.” (2012, p. 165)

Como destaca Regina Zilberman, a escola tem todas as condições para se tornar “um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um importante setor para intercâmbio da cultura literária”. (2003:16). Por isso, todo o esforço feito na família e, em especial, na escola, para promover a leitura será benéfico ao pequeno. Daí a importância de pais e, principalmente, professores reconhecerem o caráter artístico da literatura infantil, selecionado obras emancipatórias, que permitam o diálogo, a interação entre o narrador e o leitor mirim, garantindo prazer no ato de leitura e, conseqüentemente, ampliação dos horizontes de expectativas, de modo a gerar novos conhecimentos.

Dessa forma, cabe aos profissionais da educação aproveitar esse momento do desenvolvimento infantil, propício à formação e ao descobrimento para desenvolver ações que aproximem os educandos do texto literário. Como afirma Bamberger (1991) ninguém gosta daquilo que não conhece, portanto, nas instituições escolares os sujeitos devem ser apresentados ao texto literário para que possam construir uma relação com este tipo de material.

A ação de estabelecer contato dos alunos com a literatura não se dá apenas pelo contato físico da criança com o livro. É preciso que se desenvolvam ações mediadoras por parte dos docentes para que os indivíduos se formem leitores proficientes.

Nessa tarefa, o papel do professor é fundamental, na medida em que é ele que, concretamente, dá visibilidade ao ato de ler. É o professor que apresenta o livro, que expõe e lê o texto, analisa-o, comenta sobre ele, informa sobre os autores, sobre novas publicações; enfim, aquele que transita pelo mundo das páginas, que evidencia sua experiência de leitor.

O professor é, dessa forma, o mediador, entre o aluno leitor e o autor do livro, por isso ele deve ser também um leitor. A afinidade entre o professor e a leitura favorece a mediação. Dificilmente um aluno será seduzido pelo discurso de

alguém que não estabelece relação estreita com o texto e que não experimentou e aprovou o produto ofertado. É quase impossível que o desejo de ler um livro seja despertado por uma pessoa que não o leu.

Para formar um leitor, é primordial que entre a pessoa que lê e o texto se estabeleça uma espécie de comunhão baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação, relação iniciada a partir da ligação que o professor estabelece com o texto apresentado ao aluno. Todavia, elogiar o livro não é suficiente para convencer os estudantes de que ler é bom e útil; a intenção pode ser válida, mas elogios sem experiência não resolvem.

Os alunos precisam entender a leitura como atividade interessante e motivadora, o que se mostra na escola pela apresentação de textos que despertem sua atenção, pela oferta de livros que, inicialmente, tratem de seus interesses por meio de uma linguagem que lhes é familiar.

Da mesma forma, a organização pedagógica de toda a escola é fundamental no que tange ao incentivo à leitura e à formação de leitores, não ficando estas problemáticas a cargo somente do professor de Português, visto que quanto melhor o desempenho dos alunos como leitores, melhores serão suas atuações em outras disciplinas e, em geral, no desempenho escolar; mais que isso, por meio dos sentimentos, valores, contradições, crenças, conquistas, fracassos, amores - alguns dos ingredientes oferecidos nas páginas de uma boa leitura - irão enriquecer sua percepção sobre o mundo, sobre o ser humano, sobre si mesmos.

A Sala de Leitura, proposta da Prefeitura Municipal da cidade de São Paulo, é uma atividade da matriz curricular do Ensino Fundamental que proporciona a cada turma uma aula regular de quarenta e cinco minutos por semana com o apoio de um mediador de leitura, o professor orientador de Sala de Leitura (POSL), que realiza atividades que visam fomentar o hábito de leitura por meio de atividades permanentes, sequências didáticas e projetos. É um ambiente privilegiado para a construção e ampliação da competência leitora dos educandos.

SALA DE LEITURA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DE SÃO PAULO: UM PERCURSO HISTÓRICO E A PRÁTICA DOCENTE

Mendes (2006) traça todo processo de institucionalização das Salas de Leitura (SL) da RMESP, desde a sua origem como projeto piloto, em 1972 até a sua institucionalização, na década 1990.

No decorrer de suas quatro décadas de existência, as Salas de Leitura passaram

por diversas mudanças, tanto no que se refere a sua estrutura física quanto à organização de seu trabalho junto à comunidade escolar.

Atualmente, as atividades da Sala de Leitura fazem parte da matriz curricular de todos os alunos do Ensino Fundamental, fato que representa uma grande conquista.

A organização das SL da RMESP atende, até fevereiro de 2016, às disposições da Portaria nº 7.655 (17/12/2015), que considera a: a Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB; a Lei nº 11.645/08, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”; a Lei nº 13.005/14 – que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE; a Lei nº 16.271/15 – que aprova o Plano Municipal de Educação - PME; e o Decreto nº 49.731/08 que dispõe sobre a criação e organização das Salas de Leitura e Espaços de Leitura na Rede Municipal de Ensino.

Segundo a documentação oficial, as Salas de Leitura das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) e os chamados Espaços de Leitura nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) constituem um local privilegiado para a formação de alunos leitores, a partir da compreensão de que a leitura, além de informar e ajudar na construção de conhecimento sobre o mundo, pode ser fonte de prazer.

Nas escolas da RMESP cada turma tem, semanalmente, uma aula regular de 45 minutos, com o apoio de um mediador de leitura, o professor orientador da Sala de Leitura (POSL), especialmente designado para esta função, que atua no lugar em que são desenvolvidas atividades de leitura articuladas com a proposta pedagógica das salas de aulas regulares e com o projeto pedagógico da escola.

Segundo as Portarias, as atribuições do POSL abrangem aspectos relacionados à gestão do espaço e do acervo, bem como uma dimensão pedagógica, pois, sendo a SL um espaço escolar e o POSL um educador, suas ações devem estar vinculadas ao Projeto Pedagógico.

Ainda que o foco esteja nas atribuições pedagógicas, percebe-se que as atividades sob responsabilidade do POSL são muitas e de muitas naturezas. Se acrescentarmos o fato de que muitos desses educadores ainda atendem sozinhos os alunos de todos os anos do Ensino Fundamental, a tarefa torna-se ainda mais difícil. Uma enumeração de tais atividades é suficiente para demonstrar que o conjunto destas atividades é trabalho demais para um único professor encarregado, mas sim, atividade para uma equipe de trabalho que deve direcionar toda a dinâmica da escola.

Com relação aos títulos, o acervo inicial oferecido pela Secretaria conta com

mais de 3.000 títulos, e é organizado para favorecer o desenvolvimento de diferentes atividades de leitura e de escrita.

Entre as atividades desenvolvidas no espaço das salas de leitura, deve ser destaque:

- Leitura em voz alta pelo professor de textos dos diversos gêneros. O objetivo é apresentar diferentes autores e estilos que, por meio de seus escritos, são capazes de fazer rir, emocionar, inquietar, criar suspense etc.;
- Leitura compartilhada de textos, realizada por professores e alunos. Neste caso, o professor seleciona textos que os alunos teriam mais dificuldade de ler sozinhos e serve de mediador entre o livro e o leitor;
- Roda de leitura de livros de literatura, jornais e revistas, textos científicos e instrucionais, nas quais os alunos são incitados a ler com propósitos definidos e depois a compartilhar as impressões sobre o que leram. O confronto de ideias a partir das leituras feitas promove a capacidade de argumentação e a consideração de diferentes pontos de vista;
- Seleção de títulos pelo próprio aluno, com base em seus interesses pessoais e conhecimentos prévios. Neste caso, o aluno tem ampla liberdade de ler o que escolheu ou de descartar o livro; Pesquisas para o aprofundamento de estudos de assuntos específicos;
- Empréstimos de livros variados para a leitura fora do espaço escolar, de forma que também as famílias tenham acesso aos diferentes títulos e compartilhem os filhos dos benefícios da leitura.

Dessa forma, a finalidade principal das Salas de Leitura da Rede Municipal de Ensino é atender a uma emergência social contemporânea – formar leitores qualificados com condições de compreender e atuar com competência no mundo em que vivem. Nessa perspectiva, ler com autonomia é condição de cidadania e garantia de aprendizagem permanente.

Com relação ao espaço físico e sua organização há a indicação, na Portaria nº 5.637/2011, de que é função do POSL adequá-lo às diferentes atividades desenvolvidas sem, contudo, citar quais seriam as condições básicas para a organização da SL.

Quanto aos Recursos materiais, como a aquisição de mobiliário específico, acervo inicial, reposição do acervo e material necessário ao funcionamento da SL é atribuição da DRE (Diretoria Regional de Ensino), por meio de sua Diretoria de Orientações Técnico-Pedagógicas (DOT-P), cabendo à U.E. complementar, ampliar e restaurar o acervo, além de propiciar recursos materiais complementares por meio de recursos próprios, inclusive os provenientes do Programa de Transferência de Recursos Financeiros às Associações de Pais e Mestres – PTRF.

Entre as atribuições do POSL está a proposição anual de ampliação de acervo, mediante indicação de títulos para aquisição da unidade.

Primeiramente, a fim de validar nossas ideias e corroborar com o estudo proposto, conversamos com dois professores de sala de leitura da rede pública Municipal de São Paulo, foram observadas seis aulas em cada escola e feito um questionário com as seguintes perguntas:

1- Em sua concepção, qual a importância da leitura de textos literários na escola?

2- Qual é o objetivo principal do seu trabalho na sala de leitura?

3- Que atividades ocorrem na sala de leitura?

4- De que modo esse espaço pode contribuir para a formação do leitor literário?

As questões foram enviadas aos colaboradores por meio de correio eletrônico e eles fizeram a devolutiva pelo mesmo meio. Dessa forma, as respostas refletem exatamente as ideias e considerações dos entrevistados, sem qualquer interferência externa. Após o questionário, foi realizada uma conversa, para aquisição de mais considerações, com cada professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A entrevista com os professores pôde validar o projeto institucionalizado pela Secretaria Municipal de Educação como sendo de fato um ambiente que incentiva a literatura, sendo fundamental para a formação leitora dos alunos.

A leitura por meio do Projeto SL da RMESP ocupa um lugar de destaque na organização e constituição do trabalho das escolas. Assim, discutiu-se a leitura nas prioridades da política educacional do município de São Paulo, tentando pontuar as facetas e dimensões da escola e a implantação desse espaço/tempo de leitura na rede municipal.

Entretanto, percebeu-se que o trabalho do professor nas escolas ainda precisa ser reorganizado diariamente. No geral, os docentes questionados demonstram bastante conhecimento e interesse em sua área de atuação e, embora reconheçam as dificuldades do projeto, principalmente no que diz respeito ao tempo para conciliar o planejamento das aulas, elaboração do trabalho e organização e gestão do acervo, evidenciam fazer uma grande força para que a aula na sala de leitura seja efetivamente promotora da cultura literária.

Além disso, trabalham com diversos autores e gêneros, e têm como diretrizes para a sua ação pedagógica uma perspectiva emancipatória e integradora, percebendo a leitura do mundo precedente à leitura da palavra, entendendo que a leitura começa antes do contato com o texto e vai para além dele e

lançam mão de tudo o que estudaram e estudam com o objetivo de favorecer a formação leitora de seus alunos, numa concepção da literatura enquanto direito inalienável do ser humano e como fonte das várias leituras da realidade e do próprio desenvolvimento da história e das culturas.

A competência leitora é condição básica para um bom desempenho escolar e conseqüentemente para a vida do indivíduo fora da escola. Um dos grandes desafios para o professor sempre foi o de como despertar o interesse de seus educandos para a leitura; de como incentivar o hábito de ler, de forma que ele possa posteriormente, por sua conta, dar continuidade ao processo, escolher suas leituras preferidas, refletir sobre o que foi lido e compreender as entrelinhas.

A Sala de Leitura, proposta da Prefeitura Municipal da cidade de São Paulo, é uma atividade da matriz curricular do Ensino Fundamental que proporciona a cada turma uma aula regular de quarenta e cinco minutos por semana com o apoio de um mediador de leitura, o professor orientador de Sala de Leitura (POSL), que realiza atividades que visam fomentar o hábito de leitura por meio de atividades permanentes, sequências didáticas e projetos. É um ambiente privilegiado para a construção e ampliação da competência leitora dos educandos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Literatura Infantil: gostosuras e bobices. 5. ed. São Paulo:

Scipione, 1997.

ABREU, Márcia. Cultura letrada: literatura e leitura. São Paulo: UNESP, 2006.

BAMBERGER, R. Como incentivar o hábito de leitura. 3 ed. São Paulo: Ática, 1987.

BARROS, R. Leitura: a grande travessia da educação. Revista Educação, São Paulo: Editora Segmento, ano 11, n. 121, p. 36-56, maio 2007.

BERENBLUM, Andréa. Por uma política de formação de leitores. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BEZARIAS, Caio Alexandre. (2007). A Sala de leitura e seus segredos. In: Curso de formação de orientadores de sala de leitura. Secretaria Municipal de

Educação de São Paulo.

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Fundamental, 1998.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: Vários escritos. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2004, p. 169-191.

CHARTIER, Anne-Marie. Leitura escolar: entre pedagogia e sociologia. Revista Brasileira de Educação, ANPEd. Set./out./nov./dez. nº 0, 1995, p. 15-42.

COLOMER, Teresa. A formação do leitor literário. São Paulo: Global, 2003.

FREIRE, P. A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. 36ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GERALDI, J. W. (Org.). O texto na sala de aula. 4. ed. São Paulo: Ática, 2008.

LAJOLO, M. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. 6. ed. São Paulo: Ática, 2005.

_____. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.). Leitura em crise na escola: as alternativas do professor. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984. p 51-62.

MARTINS, Maria Helena. O que é leitura? 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

MENDES, Mônica F. Valenzi. Sala de Leitura nas escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo: uma inovação que resiste às discontinuidades políticas. Tese (Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, 2006.

PERRONE-MOISÉS, L. Altas literaturas: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PIOVESAN, Laís Serafin Raso. (1999) Sala de Leitura: atos, atores e ações. Dissertação de mestrado (ECA – USP) SP.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. Salas de Leitura: 30 anos de encantamento. s/d.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº. 7.655 de 17 de dezembro. Estabelece a organização do funcionamento das Salas de Leitura. Diário Oficial do Município de São Paulo, 18 de dezembro de 2015

SILVA, Eliete Maria Farias (2002). Sala de leitura entre Decretos e Portarias. Monografia. PUC – SP.

VIEIRA, A. O prazer do texto: perspectiva para o ensino de literatura. São Paulo: EPU, 1989.

ZILBERMAN, R. A leitura e o ensino da literatura. São Paulo: Contexto, 1988.

ZILBERMAN, Regina. Como e por que ler a Literatura Infantil Brasileira. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da. Literatura e pedagogia: ponto e contraponto. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA IDADE ESCOLAR



PATRÍCIA CRISTIANE SILVA DE MELO

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2013); Especialista em Neurociências da Aprendizagem pela Faculdade Brasil (2017); Professora de Educação Infantil – CEI da Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

O presente trabalho deste artigo como meta propõe-se contribuir para o entendimento dos processos de alfabetização e letramento, apresentando uma proposta de reflexão sobre como o docente pode trabalhar juntamente com os alunos em sala, atividades que favoreçam a alfabetização e do letramento, bem como, seus processos em vinculação aos estudos no campo da linguagem para o crescimento na oralidade e escrita dos educandos, partindo, das características de época e experiência em sociedade, numa perspectiva geral sobre dificuldades e desafios para crianças, jovens e adultos no Brasil e no mundo. Destina-se não somente para os profissionais que atuam na área da educação a fim de acrescentar contribuições para a prática pedagógica e para a comunidade acadêmica, no que diz respeito a formação de nossos futuros educadores.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Língua escrita; Emília Ferreira.

INTRODUÇÃO

Em todas as comunidades do mundo o processo de alfabetização é uma etapa de suma importância para a vida social e escolar do discente, especialmente nos âmbitos em que há valorização da escrita e da interpretação do que se lê, e ainda mais em nossa sociedade que vive em mudança constante de formas de comunicação, exige-se aprender a interpretar, a questionar, a escrever textos e compreendê-los, ou seja, refletir sobre a sua própria escrita. Em qualquer momento, ao ingressar na alfabetização, cria-se expectativas de sua iniciação ao processo complexo de alfabetização, nesse processo é claro que há a necessidade da memorização das letras, sílabas, expressões escritas, uma etapa de grande

importância para a vida social e escolar, especialmente nos contextos em que há valorização da escrita e da interpretação. Para poder ter condições de escrever, hoje se espera muito mais do educando, a reflexão sobre o funcionamento da linguagem é parte integrante para um bom desenvolvimento da aprendizagem de criança.

Percebemos que há um desafio para o educador como declara a autora Maria Fernandes (2008) quando diz que “o desafio do educador é organizar as atividades de sala de aula a partir dos estudos e pesquisas atuais na área da linguagem, possibilitando uma aprendizagem da língua oral e escrita de acordo com as características da época que está vivendo”.

Para tentarmos superar o desafio proposto pela autora Maria Fernandes, iremos abordar neste trabalho o contexto histórico e as definições de alfabetização e letramento, ou seja, seu surgimento e sua evolução para iniciarmos a compreensão do processo da língua escrita à luz dos escritos de Emília Ferreiro sobre a importância dos processos de alfabetização.

CONCEITOS DA ALFABETIZAÇÃO

Alfabetização é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever, é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, dominar de técnicas para exercer a arte e a ciência da escrita, e igualmente o desenvolvimento de novas configurações de compreensão e interpretação e aplicação da linguagem de uma maneira geral. A alfabetização deve caminhar ao lado com o letramento, ainda que são dois processos de significados distintos deve ter como início da aprendizagem da escrita, como acréscimo de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais na qual envolvem a língua escrita, e de atitudes de caráter prático em relação ao aprendido; compreendendo que a alfabetização e letramento, devem ter tratamento de ordem diferente e com isso alcançar o sucesso no ensino aprendizagem da língua escrita, falada e contextualizada. O educando deve ver a escrita como momento natural de seu desenvolvimento e não como treinamento imposto de fora para dentro: “o que se deve fazer é ensinar a linguagem escrita, e não apenas a escrita das letras” (Vigotsky, 2007). Letramento vem da tradução da palavra inglesa “literacy”, no português pode ser traduzida como uma condição de ser letrado, o letramento, procurando entender a importância do mesmo e como utilizá-lo de forma significativa.

Continuando sobre os conceitos de alfabetização e letramento, é essencial que entendamos o significado de algumas palavras para compreender a significação

no processo de alfabetização:

Analfabeto, alfabetização e alfabetizar.

• Analfabetismo: Estado ou condição de analfabeto • Analfabeto: Que ou aquele que não conhece o alfabeto; que ou aquele que não sabe ler nem escrever; iletrado, não letrado.

• Alfabetização: Ato ou efeito de alfabetizar.

• Alfabetizar: Ensinar ou aprender a ler e a escrever.

• Letrado – Que ou aquele que tem instrução ou erudição; erudito

• Iletrado – Que ou aquele que não aprendeu a ler ou escrever, não letrado; analfabeto.

• Letramento – A linguagem escrita.

O conhecimento das letras é apenas um meio para o letramento, que é o uso social da leitura e da escrita. Para formar cidadãos atuantes e interacionistas, é preciso conhecer a importância da informação sobre letramento e não de alfabetização. Letrar significa colocar a criança no mundo letrado, trabalhando com os distintos usos de escrita na sociedade. Essa inclusão começa muito antes da alfabetização, quando a criança começa a interagir socialmente com as práticas de letramento no seu mundo social. O letramento é cultural, por isso muitas crianças já vão para a escola com o conhecimento alcançado de maneira informal absorvido no cotidiano. Ao conhecer a importância do letramento, deixamos de exercitar o aprendizado automático e repetitivo, baseado na descontextualização.

Incorporação funcional das capacidades a que conduz o aprender a ler e A autora Onaide Schwartz Mendonça (2011) em seu artigo “Percurso histórica dos métodos de alfabetização” apresenta um resumo em períodos.

Seguindo a pesquisa da autora a história da alfabetização, sendo dividido em quatro períodos, no qual o primeiro período se dá início na Antiguidade. O período vai até a Idade Média e nessa época o método utilizado foi o de soletrar.

• O segundo momento vai dos séculos XVI e XVIII até a década de 60

• O quarto momento, considerando o atual que muitos pesquisadores denominam de “reinvenção da alfabetização”. É nesse período que surge a preocupação e mais pontual aparecem os índices que demonstram o fracasso da alfabetização no nosso país. 2011 - 2012, pesquisado pelo Instituto Paulo Montenegro apresenta que apenas nível de alfabetização básico.

O Brasil apresenta um avanço nos níveis de alfabetização comparado referente ao pleno domínio das habilidades de leitura e escrita para o mundo, mesmo que ainda se encontra distante de alcançar o percentual médio exigido pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE),

6,25% do Produto Interno Bruto, o PIB. Outro ponto importante pelo INAF são os níveis de alfabetismo que são que hoje o letramento já está inserido no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, ou seja, não basta alfabetizar é necessário letrar. A alfabetização e o letramento não podem ser apresentados separadamente, precisam. O termo letramento não surge aleatoriamente é um vocábulo novo que aparece nos estudos de Educação e Ciências Linguísticas nos anos 80. A palavra letramento é uma tradução para o português da palavra inglesa literacy, que significa “a condição de ser letrado” e da palavra literate um adjetivo que caracteriza a pessoa que domina a leitura e a escrita. Para a autora Magda Soares (2001) a palavra literacy implicitamente nesse conceito está inserida a ideia de que “a escrita traz consequências grupo social em que seja introduzido, quer para o indivíduo que aprenda a usar, escrever, alfabetizar, deixar de ser analfabeto, ser alfabetizado. É nesse sentido que damos o significado para o “letramento”, ou seja, é sociedade que o saber ler e escrever não basta o adequado e o que se espera é que as pessoas possam saber fazer o uso da leitura e da escrita nas relações sociais. Anteriormente definia - se uma pessoa analfabeta ou não ser o indivíduo era capaz de escrever seu próprio nome. Hoje quando é feito as pesquisas relacionadas à alfabetização a pergunta fundamental para definir se a pessoa é alfabetizada ou não, é perguntando se a pessoa é capaz de ler e escrever um bilhete simples. Já existe a preocupação de avaliar o nível de letramento das pessoas. Em alguns outros países como Estados Unidos há a avaliação e outros procuram essa avaliação.

O objetivo dessa avaliação não é o mesmo como no Brasil, a autora Magda Soares cita a respeito:

(...) não basta denunciando, como se costuma crer no Brasil, um alto número de pessoas que não sabem ler e escrever (fenômeno a que nos referimos nós, brasileiros, quando denunciemos o nosso ainda alto índice de analfabetismo), mas estão denunciando um alto número de pessoas que evidenciam não viver em estado ou condição de quem sabe ler e escrever, isto é, pessoas que não incorporam os usos da escrita, não se apropriaram plenamente das práticas sociais de leitura e de escrita: em síntese, não estão se referindo a índices de alfabetização, mas a níveis de letramento. (SOARES, 2001, p. 22-23)

Assim o indivíduo que tem o acesso aos materiais de leitura e escrita e que faz uso indiretamente desse material, de certa forma, ele é letrado.

Da mesma forma, a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo

do letramento, já é de certa forma, letrada. (SOARES, 2011, p.24). Precisamos ter consciência é que a alfabetização e o letramento precisam “ caminhar ” juntos, mas a compreensão dos conceitos de cada termo precisa estar claro porque nos dias de hoje, em que a sociedade espera muito mais de cada pessoa em relação a leitura e a escrita, ou melhor, exige - se que o indivíduo não só saiba ler e escrever, mas que faça o uso compreensível da escrita e da leitura. É necessária uma participação por parte dos profissionais da área da educação, porque sem dúvida, esses educadores e pesquisadores são os primeiros que precisam entender compreender e fazer uso da alfabetização e do letramento de uma maneira coerente que possam levar os educandos também a compreensão do uso da leitura e da escrita no seu dia a dia, ou seja, em suas práticas sociais. Existem certos pontos fundamentais para o aprendizado e progressão do aprendizado, assim o mapeamento do processo e direcionamento da aprendizagem são muito importantes:

- Uso dos conhecimentos prévios é das formas mais significativas de compreensão desse novo universo do letramento

- Acompanhamento do processo é muito importante para direcionar e auxiliar nesta conquista

- Propor situações de interação e leitura em sala

- Experimentar variados gêneros textuais Então, o método é um caminho a seguir, o ponto de partida para essa jornada é o acesso a recursos e didáticas deste aprendizado, porem para chegar ao ponto de chegada os métodos iniciais podem ser diversificados no decorrer desta jornada tão importante para o desenvolvimento da aprendizagem da criança. Cabe ao professor também dar oportunidades de situações comunicativas para que o aluno possa aos poucos se familiarizar-se com os diversos gêneros textuais. Parte do cotidiano do aluno. Dessa maneira, a criança para aprender a ler e escrever terá que compreender o código linguístico da sua língua e o uso funcional da linguagem que utiliza.

A leitura é um processo pelo qual o leitor realiza um trabalho ativo da construção do significado do texto a partir do que está buscando nele, do conhecimento que já possui a respeito do assunto, do autor e do que sabe sobre a língua. (FERNANDES, 2008, p. 38). O educando por sua vez precisa compreender esses dois pontos por meio das hipóteses linguísticas que são os estudos feitos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky que nos auxiliam no entendimento sobre como a criança compreende a escrita.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO SEGUNDO EMÍLIA FERREIRO

É um momento bastante singular na vida da criança e deve ser visto com um olhar cuidadoso por parte dos pais e professores. Apesar de ter uma idade legal para iniciar na educação formal, muitas crianças ainda não estão preparadas para este aprendizado, devemos estar atentos. Se antes a obrigatoriedade iniciava-se aos seis anos com o Ensino Fundamental, hoje, temos a obrigatoriedade da matrícula de crianças com 4 anos de idade na Educação Infantil. Existem fases de desenvolvimento infantil que devem ser respeitadas durante o processo de ensino e aprendizagem e, além disso, cada indivíduo deve ser visto de maneira particular neste processo, considerando seu contexto familiar, cultural, econômico e social. Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, acontece a alfabetização e enquanto no decorrer de alguns anos ela se dá e se concretiza de forma natural e linear para muitas crianças, enquanto para outras, esse mesmo processo não acontece de forma tão simples e muitos problemas acabam surgindo como desafio para educadores e pais que se deparam com “as dificuldades de aprendizagem” das primeiras letras. Alternativas que contribuem de forma eficaz para a melhoria do ensino-aprendizagem na fase de alfabetização têm sido buscadas constantemente por estudiosos e professores que querem aplicar em suas salas de aula métodos cada vez melhores para lidarem com o problema. As dificuldades de aprendizagem, trazem novas metodologia, portanto, primordial neste processo, a análise dos problemas enfrentados, é por meio da reflexão e do estudo que o professor irá compreender e refletir sobre o seu papel e sua prática pedagógica em relação aos alunos com problemas de aprendizagem. Além da compreensão e estudo das dificuldades de aprendizagem existentes, o professor interessado na alfabetização e seus problemas, precisa entender como de fato acontece esse processo, quais são suas etapas, mecanismos e métodos existentes para que possam decidir quais deve utilizar com seus alunos. Manter - se sempre atualizado é fundamental, já que a prática por si só não produz resultados efetivos; é preciso que a teoria sirva como norte em todas as situações e, por meio dela, ele busque atuar de forma mais assertiva, usando atividades mais eficientes, significativas e que sejam. Mais do que saber o que é alfabetizar e quais são as etapas e métodos que envolvem este processo, o professor alfabetizador precisa entender e diferenciar os conceitos de distúrbios de aprendizagem, déficit ou transtorno de aprendizagem que são comuns em sala de aula, uma vez que a ignorância é o maior obstáculo a ser vencido nessa jornada. Existem outros problemas envolvendo a alfabetização que precisam ser considerados quando o assunto é estudado. Perceber até que ponto o contexto

escolar e o extraescolar exercem influência no âmbito da alfabetização permite que entendamos as atitudes dos alunos com déficit de aprendizagem.

A criança pode apresentar dificuldades na alfabetização por não pronunciar corretamente as palavras e ficar confusa na hora da escrita por achar os sons das letras muito parecidos e vai necessitar de um fonoaudiólogo, outras vezes, pode ser que ela seja imatura e com uma fala infantilizada, troque letras e escreva de forma incorreta ou não compreenda o de aprendizagem não podem ser facilmente resolvidas pelos professores, devendo ser encaminhadas para avaliação de equipes multidisciplinares. Deu-se ênfase aos estudos de Emília Ferreiro sobre alfabetização por considera-los mais completos e de melhores resultados com crianças com déficit de aprendizagem. Abordamos suas ideias a fim de, prover o professor alfabetizador de mecanismos para tratar melhor em cada caso. Vale ressaltar que para Emília Ferreiro não havia necessariamente um método alfabetizador, mas seus estudos foram realizados a fim de demonstrar como a criança ou adulto dentro ou fora da escola concebe o sistema de escrita alfabética e quais são as hipóteses e concepções a respeito deste sistema. Emília Beatriz Maria Ferreiro Schavi, mais conhecida Emília Ferreiro, pesquisadora argentina, doutorou-se na Universidade de Genebra, sob orientação do biólogo Jean Piaget, cujo foco de trabalho era a epistemologia genética (desenvolvimento natural da criança). Em 1974, Emília Ferreiro desenvolveu na Universidade de Buenos Aires uma série de experimentos com crianças, que deu origem ao livro *Psicogênese da Língua Escrita*, em parceria com a pedagoga argentina Ana Teberosky, publicado em 1979, nos anos 1980 aflorou com seus estudos sobre a maneira como a criança aprende o sistema de escrita alfabético. MELLO (2007) por meio de instrumento de pesquisa, demonstrou a importância dos estudos de Emília Ferreira para a educação brasileira, considerando o contexto histórico da chegada desses na educação brasileira. Foi possível constatar, também, que são poucos os estudos e pesquisas realizadas sobre o pensamento construtivista de Emília, até o final das pesquisas documental e bibliográfica foi possível localizar apenas oito referências bibliográficas de textos que tratam do pensamento construtivista de Emília Ferreiro sobre alfabetização, não tendo sido localizado nenhum que aborde especificamente a produção de Emília Ferreiro. Por considerar a quantidade de bibliografia sobre Emília Ferreiro insuficiente, Mello (2007) optou por estudar o livro *Psicogênese da língua escrita*, escrito por Emília Ferreiro e Ana Teberosky em 1979 e traduzido, no Brasil, em 1985. A escolha desse livro relaciona-se com os seguintes aspectos: foi o primeiro livro de Ferreiro traduzido no Brasil, nele são apresentados os resultados da pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita, realizada por Emília

Ferreiro e colaboradores, os quais não foram ainda radicalmente contestados, apenas, por vezes, criticados. Após analisar a obra da pesquisadora traduzida e publicada no Brasil, Mello (2007) considerou que este livro era um marco do pensamento construtivista sobre alfabetização e constatou a grande influência dela no meio acadêmico e entre os professores que atuavam nas fases iniciais de ensino e alfabetização. Em meados da década de 1980, os resultados da pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita, desenvolvida por Emília Ferreiro e colaboradores, enfeixados sob a denominação — construtivismo||, foram considerados referencial teórico, por exemplo, no estado de São Paulo, para o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA). Especializadas, em textos de anais de congressos, em textos sugeridos aos professores para utilizarem em sua prática pedagógica as ideias de Emília Ferreiro, seja, ainda, em livros, teses e dissertações acadêmicas sobre alfabetização. Os trabalhos de Emília Ferreiro surgem, portanto, no cenário brasileiro destinadas a buscar meios e soluções para enfrentar os problemas de analfabetismo. Outro trabalho de Emília que consideraremos nesta pesquisa é o livro Reflexões sobre alfabetização, que traz na apresentação (FERREIRO, 1985), a intenção da autora para o trabalho : Neste volume, estão reunidos quatro trabalhos produzidos em momentos diferentes, porém dentro da mesma linha de preocupação : contribuir para uma reflexão sobre a intervenção educativa alfabetizadora, valendo-se de novos dados oriundos das investigações sobre a psicogênese da escrita da criança. Fica claro que Emília quer contribuir com o processo de alfabetização à medida que apresenta suas reflexões para o professor. Para MELLO (2007), acontece uma revolução conceitual, com base em Emília Ferreiro e seus estudos e isto é fundamental para uma mudança de postura em relação à alfabetização. Ante essas considerações, Ferreiro afirma ter feito uma revolução conceitual a respeito da alfabetização, por ter mudado o eixo em torno do qual passavam as discussões sobre o tema : dos debates sobre os métodos e os testes utilizados para o ensino da leitura e da escrita para a ideia de que não são os métodos que alfabetizam, nem os testes que auxiliam o processo de alfabetização, mas são as crianças que constroem e reconstroem o conhecimento sobre a língua escrita, por meio de hipóteses que formulam, para compreenderem o funcionamento desse objeto de conhecimento. A obra Psicogênese da Língua Escrita vai além de simples constatações. Segundo MELLO (2007), em primeiro lugar não há uma proposta didática de alfabetização na obra de Emília Ferreiro e não se deve usá-la como tal. É apenas o resultado de uma pesquisa acerca do processo de aquisição da língua escrita por parte das crianças e que pode auxiliar a reflexão dos professores e também dos psicólogos e psicopedagogos sobre como isto acontece. Para os

psicólogos, a obra fornece elementos que permitem compreender o que ocorre durante o processo de aquisição da língua. A maneira com que a criança aprende para FERREIRO (2001), a criança, durante o processo de aprendizagem, possui um papel ativo, ou seja, cada uma com suas hipóteses e reflexões, constrói seu próprio conhecimento. FERREIRO as observou por meio das produções de escrita espontânea durante sua pesquisa e acabou pontuando que aprender não é somente mérito da escola, mas também da mente das crianças que chegam a ela repletas de constatações. Esse fato deve ser considerado e respeitado, pois, um desempenho mais ou menos lento não quer dizer maior ou menor inteligência por parte da criança. Aprender, segundo FERREIRO (2001) As dificuldades enfrentadas pela criança devem ser alvo de reflexão dos professores, considerando que cada criança, durante seu processo de ensino - aprendizagem, faz uma reinvenção do sistema de escrita, ou seja, compreende o processo e cria suas regras de acordo com. No livro *Psicogênese da Língua Escrita*, é apresentada uma teoria de aprendizagem que considera quatro fases de aquisição do sistema alfabético até a concretização da alfabetização. Quando a criança ainda não consegue relacionar as letras aos sons da língua falada, porém utiliza letras para escrever, ainda sem controle de quantidade das mesmas, dizemos que ela se encontra na fase pré-silábica, quando passa atribuir um som para cada letra, mesmo que não haja correspondência fonética, está na fase silábica, ou seja, cada sílaba é representada por uma letra. A fase seguinte, chamada silábico - alfabética, consiste em uma fase de transição, ao mesmo tempo em que as crianças já são capazes de representar um som por meio de uma sílaba, ainda representam partes sonoras por meio de uma única letra. A aprendizagem da língua escrita, portanto, varia de uma criança para outra e o processo acontece de forma gradual e leva certo tempo. O conhecimento adquirido vai sendo acomodado internamente e acontecem muitos conflitos até que alcance o grau da escrita alfabética, os problemas de aprendizagem que relataremos em breve neste trabalho surgem exatamente neste ponto, no qual é importante a intervenção para auxiliar neste processo. Emília Ferreira (2001) aponta que estamos tão acostumados a considerar a aprendizagem da leitura e da escrita como papel da escola que é difícil para alguns professores considerar que o aprendizado começa antes mesmo da criança estar na escola. A impressão que se tem, segundo FERREIRO é que existe um receio de que a criança já saiba muitas coisas a respeito da escrita antes de entrar na escola e, conseqüentemente, este saber iria atrapalhar todo o processo de ensino. A ideia subjacente a esse raciocinar e ainda muito difundida é a seguinte: A instituição social criada para controlar o processo de aprendizagem é a escola. Logo, a aprendizagem deve

realizar - se na escola.

Para FERREIRO:

Nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem. São provavelmente essas práticas (mais que os métodos em si) que tem efeitos mais duráveis a longo prazo, no domínio da língua escrita como em todos os outros. Conforme se coloque a relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, e conforme se caracterize ambos, certas práticas aparecerão como “normais” ou como “aberrantes”. É aqui que a reflexão psicopedagógica necessita se apoiar em uma reflexão epistemológica. (FERREIRO, 2001, p.31)

Portanto, é preciso pontuar que há um único método de alfabetização e nem um que possa ser considerado mais eficaz do que outros. O que existem, são diferentes maneiras de aprender e cabe ao professor potencializar a aprendizagem das crianças, considerando suas especificidades e singularidades. Fazer que a sala de aula se torne um ambiente alfabetizador, portanto, dependerá muito do professor porque, sem dúvida, ele precisa de muita dedicação, criatividade e inovação na construção desse ambiente. O educador tem um papel fundamental de tornar suas aulas desafiadoras e interessantes que promovam pesquisas e descobertas. Essa ajuda concretiza - se por meio de um ambiente rico e variado, que favoreça o aparecimento ou o desenvolvimento daquela aprendizagem e por meio de momentos precisos de organização do conhecimento adquirido. A aprendizagem acontece de maneira eficaz quanto mais à criança tem acesso a esses materiais e as situações de usos da leitura e da escrita, mas ela será levada a construção de seu conhecimento.

A CONTRIBUIÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO PARA FORMAÇÃO DO DOCENTE REFLEXIVO



SIMONE VELHO COTRIM FERNANDES

Bacharel em Psicologia pela Universidade da Cidade de São Paulo (2013); Graduação em Pedagogia pela Universidade Adventista (2008), Especialista em Letramento pela Faculdade Campos Elíseos (2016); Professora de Ensino Fundamental I na PMSP e Professora de Educação Infantil na PMSP.

RESUMO

A pesquisa relata sobre a reflexão do professor sobre sua prática em sala de aula, ressalta sobre a consciência crítica que o educador tem e como o coordenador faz a mediação nesse processo de sua práxis.

Para tanto, destacam-se três tipos de conhecimentos: declarativo, procedimental e metacognitivo. O primeiro refere-se aquilo que o sujeito diz saber. Exemplo: o professor sabe que errar faz parte do processo de aprendizagem. O procedimental refere-se ao “como”, ou seja, o professor corrige o erro através da repetição de forma certa. Por fim, encontra-se o condicional, é responsável pelo entendimento do “porque” e “quando” agir de determinada forma. Assim, percebemos que somente pela tomada de consciência desses três tipos de conhecimento que o professor se tornaria reflexivo e teria chance de entender e transformar sua prática tornando-se assim senhor de suas próprias ações.

Para que se obtenha tal conhecimento faz-se necessário a mediação do Coordenador Pedagógico (CP). Para tanto, analisa-se também o que motiva esse profissional a permanecer em sua função, quais são suas motivações para permanecer na função, quais são suas dificuldades, limitações, como ele pode ou deve agir e instigar o professor para que esse reflita sobre sua práxis?

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica; Reflexão; Formação; Motivação; Relações.

INTRODUÇÃO

Verificou-se que o processo reflexivo tem sido considerado como essencial na aprendizagem e formação de professores, porque assim tornam-se seres críticos

sobre sua prática. Partindo desse pressuposto, indaga-se como o Coordenador Pedagógico contribui para formação do docente reflexivo?

A presente pesquisa busca também analisar o papel do coordenador para formação do professor reflexivo sobre sua práxis, além de: refletir sobre as funções da Coordenação Pedagógica, verificar a interação entre coordenador e professor para promoção da reflexão significativa sobre a prática docente, rever o significado de cidadania no cotidiano escolar, Identificar as relações democráticas na escola para promoção do conhecimento, identificar o que motiva o professor a exercer o cargo de coordenador Pedagógico.

A pesquisa é relevante, porque leva o leitor a conhecer o processo dos reais motivos que levam o coordenador pedagógico a exercer sua função e permanecer nela, revela como este profissional influencia os professores a refletir sobre sua práxis e como ele pode fazer a diferença dentro do contexto escolar expandindo para a vida cotidiana. Dessa forma, poderemos ampliar nossa compreensão sobre esse tema, assim como conhecer o trabalho dos CPs e sua influência para formação de um professor reflexivo.

REFLEXÃO DO PROFESSOR SOBRE A SUA PRÁTICA

Verificou-se que o processo reflexivo tem sido considerado como essencial na aprendizagem e formação de professores, porque assim tornam-se seres críticos sobre sua prática. Liberali (1996 p.20) ressalta: “refletir implica um processo de busca interior... sugere um desenvolvimento crítico, uma crescente consciência de si e do mundo”.

A reflexão enquanto forma de conhecimento, também pode ser vista como um ato criador. Parte do reconhecimento e entendimento da ação para posterior transformação dela. Para haver reflexão, portanto é preciso que a linguagem de forma a ação, possibilitando seu reconhecimento e entendimento. (LIBERALI, 2006 p.21)

Assim, percebe-se que ao falar de sua prática os docentes passam a assumir um papel autoconsciente em relação a suas ações. Nesse sentido, Vygotsky (1925, apud LIBERALI, 1996, p.22), “só temos consciência de nós mesmos na medida em que para mim sou o outro, isso ocorre por que a consciência é social, assim nossa reflexão precisa dos “outros” como mediadores”. Dessa forma, para que o docente experiencie um conflito que inicie o processo de tomada de consciência, é necessária a mediação.

Segundo Liberali (1996), o comportamento estratégico propõe a autoconsciência, na qual destacam-se três tipos de conhecimentos: declarativo,

procedimental e metacognitivo. O primeiro refere-se aquilo que o sujeito diz saber. Exemplo: o professor sabe que errar faz parte do processo de aprendizagem. O procedimental refere-se ao “como”, ou seja, o professor corrige o erro através da repetição de forma certa. Por fim, encontra-se o condicional, é responsável pelo entendimento do “porque” e “quando” agir de determinada forma.

Dessa forma, percebemos que somente pela tomada de consciência desses três tipos de conhecimento que o professor se tornaria reflexivo e teria chance de entender e transformar sua prática tornando-se assim senhor de suas próprias ações.

Pesquisas enfatizam a importância do entendimento da sala de aula pelo próprio professor, da compreensão do que ocorre e do questionamento de seu papel na transformação da escola e da sociedade, ressalta-se a rotina prática do professor, seu comportamento em sala de aula, a complexidade da sala de aula dificultam seu distanciamento e conseqüentemente, o impedem de analisar, entender e transformar sua consciência. (LIBERALI, 1996).

Nesse sentido, Magalhães (1992, apud LIBERALI, 1996), reflexão é um processo de auto- questionamento em que o professor sistematicamente pensa e analisa exemplos concretos de sua aula, para entender como propósito e prática estão relacionados e introduzir as mudanças que achar necessárias.

Segundo, Oliveira et al (2006 p.556) “há uma visão assistencialista de atendimento a criança pequena, que prioriza o cuidado físico mais do que uma estimulação global a seu desenvolvimento”.

Dessa forma, segundo Liberali (1996), vimos que a escola é vista como reprodutora de valores culturais e sociais e a ela estão dialeticamente relacionadas as noções de poder e de consciência crítica e do saber que podem dar um novo rumo a prática pedagógica.

Com isso, verificou-se que: “a auto-reflexão, surge como mola-mestra para mudança educacional criando oportunidade para que os professores adotem uma postura crítica de suas práticas” (LIBERALI; 1996). Assim, a reflexão exige que pensamos sobre nossa ação social, tomando consciência de nossa práxis.

Segundo Liberali (1996), “a reflexão do sujeito sobre si, sobre seu estar no mundo, e sobre as suas ações sobre o mundo, permitem a transposição de limites, que lhe são impostos pelo próprio mundo e, respectivamente, a adoção de ações comprometidas”. Ainda, Liberali input Freire 2002, p.17. Ainda, segundo Freire, a capacidade atuar, operar, transformar, a realidade de acordo com intenções definidas, aliadas a capacidade, e refletir, faz do homem um ser de práxis, ou seja um sujeito que pensa sobre suas ações no mundo.. Como a “reflexão” consiste no pensar a práxis, no sentido de transformá-la e torná-la mais competente, a

mesma constitui-se um ato político, uma vez que pressupõe um agir planejado e intencional sobre a prática.

Enquanto educadores, analisar sobre a prática com consciência e objetivos definidos, e proporcionar os alunos a oportunidade de fazerem o mesmo. Para tanto, Liberali (1996), “a educação, depende de ações honestas, justas e corajosas de professores, que objetivem desenvolver alunos intelectualmente e moralmente autônomos, compassivos e zelosos”.

Para que educandos e educadores tenham consciência de sua ação na sociedade onde vivemos, verificou-se que o coordenador pedagógico influencia nas ações dos que estão dentro da unidade educacional.

Segundo, Liberali (1996), “o papel central do coordenador é visto como o de parceiro mais desenvolvido, o que lhe possibilita mediar o desenvolvimento do professor e leva-lo a uma postura crítica”.

Dentro de uma visão Vygotskiana, o coordenador será aquele que auxiliara o professor a questionar seu senso comum, e tornar-se consciente de suas ações em sala de aula, possibilitando a compreensão e transformação de seus conceitos e crenças.

Nesse sentido, Liberali (1996), “... no diálogo como outro, nas pistas dadas pelo outro, com o apoio do outro que ele aprende a observar, ver e criticar a própria prática...a ponto de gerar mudanças”. Assim, com o apoio do outro que o professor reorganiza sua compreensão dos conceitos sobre ensino/aprendizagem, valores e crenças. Além disso:

O processo de desenvolvimento, não difere do aluno, pois entendemos que ambos se apropriam do conhecimento da mesma forma. A diferença está em que o professor, já tem muitas de suas funções superiores e conceitos desenvolvidos e a reflexão atua na transformação e reorganização conceitual e cognitiva. (LIBERALI, 1996).

Portanto, discute-se a necessidade da reflexão-na-ação, ou seja, a reflexão feita durante a ação e que levaria a compreensão, reformulação e reorganização daquilo que está em andamento. Assim, a relação professor-coordenador é fundamental para que essa reflexão tenha lugar.

COORDENADOR / PROFESSOR / REFLEXÃO

A complexidade da relação instrutor-aprendiz levou Shon aput Liberali(1996), a apresentar dois modos de agir dos sujeitos na interação que normalmente tem lugar contextos de ensino/aprendizagem. Um deles, revela-se uma relação de ganha/perde no qual as pessoas envolvidas tem atitudes defensivas de

autopreservação. Outro modelo, refere-se a troca de informações mesmo que difíceis e sensíveis. Nesse segundo modelo, ressalta-se que:

Os dilemas pessoais são compartilhados para que se possa surgir um compromisso através do qual as pessoas se sintam livres para falar sobre suas reações as atitudes dos outros para trocar informações válidas e para fazer escolhas livres e informadas. (LIBERALI,1996).

Nesse contexto, Magalhães aput Liberali (1996), cria-se um relacionamento colaborativo, no qual professor e coordenador confiam um no outro, explicitam seus processos mentais e criam oportunidades de reflexão.

Além disso, segundo Liberali (1996), a diversas formas do coordenador formatar sua participação, dando instruções, propor atividades, dar instruções, analisar e reformular problemas e falar sobre as próprias reflexões, questionar de forma a dirigir atenção do aprendiz para determinado aspecto.

Assim segundo, Shon aput Liberali (1996), existem algumas formas do coordenador levar o aprendiz a lidar a reflexão com a reflexão sobre sua ação

Segundo, Almeida, Placco, e Souza (2016), foi realizada uma pesquisa nos anos de 2010 e 2011 em escolas das cinco regiões geográficas brasileiras para analisar os processos de coordenação pedagógica, constatar o reconhecimento da função para o funcionamento da escola por governantes e trabalhadores da educação. Buscou-se analisar o papel do coordenador pedagógico na formação continuada de professores.

Os depoimentos dos CP nas entrevistas revelam que são muitas e de diversas naturezas as dificuldades enfrentadas em seu trabalho, como a baixa remuneração, a grande quantidade de tarefas, o pouco tempo para realiza-las e a falta de formação específica para exercer a função. (ALMEIDA,PLACCO e SOUZA; 2016).

Verificou-se que as demandas do Coordenador Pedagógico são varias e de diversas fontes, pesquisar realizadas na área revelam “a tensão permanente produzida pelo excesso de demandas e as condições de trabalho que impossibilitam seu atendimento leva ao questionamento sobre o que os manteria na coordenação pedagógica com satisfação”. (Almeida, Placco, e Souza (2016; p. 62).

Constatou-se que, Almeida, Placco, e Souza (2016), os benefícios da carreira, questões afetivas, e relacionais mantinham o coordenador na carreira, mas também verificou-se que existem fatores que desmotiva esse profissional a permanecer na área entre elas: profissional mal remunerado, com condições de trabalho inadequadas e com demanda de trabalho que ultrapassa suas reais possibilidades de ação.

Dessa forma, vimos que os sentidos da Coordenação Pedagógica, implica voltar-se para os processo de subjetivação dos sujeitos que assumem essa atividade profissional “buscando aproximações com o modo como se apropriam e constituem suas ações, o qual se relaciona com sua experiência, sua história profissional e pessoal, seus conhecimentos, afetos e motivos para exercer a sua função”. (Almeida, Placco, e Souza, 2016; p. 64).

O CP é um sujeito historicamente constituído, isto é sua constituição se faz a partir de todas as apropriações culturais dos meios e dos grupos dos quais participou, entram nessa constituição as experiências vividas, os conhecimentos adquiridos as representações e os valores... o CP é resultante da organização e funcionamento da escola...entretanto é o sentido que o CP confere as atribuições que lhes são feitas, a forma como se apropria do instituído que é de ordem subjetiva, que conforma sua prática. Esse sentido decorre de suas necessidades e valores. (ALMEIDA, PLACCO e SOUZA; 2016, p. 64).

Com isso, verificou-se que ainda que com insatisfação com os ganhos e com as limitações da carreira, a maioria dos CP declara que a profissão é gratificante, possibilita crescimento pessoal e profissional. Reconhecem que “as redes de ensino exigem muito do CP e que seu crescimento profissional exige melhor formação e melhores oportunidades de formação” (Almeida, Placco, e Souza, 2016; p. 64). Nesse sentido:

O Coordenador Pedagógico, ator privilegiado em nossa investigação, pode exercer uma função articuladora, formadora e transformadora e, portanto, ser o profissional mediador entre currículo e professores e, por excelência, o formador dos professores. Analisar suas atribuições, especialmente no que se refere à dimensão formativa, significa tentar entendê-las, na complexidade desse cotidiano. Ao promover a articulação da equipe escolar, realizar a elaboração do projeto político pedagógico da escola, a mediação das relações interpessoais, o planejamento, organização e condução de reuniões pedagógicas; ao enfrentar as relações de poder desencadeadas na escola, e desempenhar sua função junto aos professores, aos alunos, à escola e à comunidade, este profissional revela suas identificações e não identificações com as expectativas expressas pelos participantes da escola e responde – ou não – às necessidades formativas expressas no PPP da instituição escolar. ALMEIDA, PLACCO e SOUZA; 2016, p. 65).

Portanto, verificou-se que o CP tem diversas demandas que necessitam ser atendidas dentro do contexto escolar, desde atendimento a pais, alunos, recepção de alunos, cuidados na hora do intervalo até mesmo e mais importante a formação dos educadores para construção de seres críticos e reflexivos sobre

sua práxis.

Dessa forma, Almeida, Placco, e Souza (2016), ressalta que o CP realiza esses movimentos em uma escola que é única, em suas características sócio-culturais e pedagógicas, realizando seu trabalho com gestão, professores e comunidade também únicos. Sabe-se que, para o enfrentamento desse cotidiano, há necessidade de parcerias e trabalho coletivo, na escola, o que configura tarefa fácil. Assim, o CP exerce/pode exercer, nessa escola, a função articuladora dos processos educativos, além de ser chamado a realizar também uma função formadora dos professores, frequentemente despreparados para o trabalho coletivo e o próprio trabalho pedagógico com os alunos. É chamado ainda para uma função transformadora, articuladora de mediações pedagógicas e interacionais que possibilitem um melhor ensino, melhor aprendizagem dos alunos e, portanto, melhor qualidade da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com essa pesquisa verificou-se o árduo trajeto do Coordenador Pedagógico, suas atribuições e demandas nas diferentes regiões do Brasil. Segundo Almeida, Placco, e Souza (2016), ao analisar a multiplicidade de atribuições dadas ao CP aparece claramente um posicionamento partilhado por todos: um conhecimento/reconhecimento de um conjunto de ações que envolvem: atendimentos variados a professores, alunos e pais as demandas do diretor e técnicos das secretarias estaduais ou municipais de educação as ocorrências (disciplinares ou não) que envolvem os alunos e atividades administrativas de organização de eventos de escola, gerenciamento de conflito na escola, organização da entrada de alunos, acompanhamento dos alunos nos horários de intervalos.

Assim, verifica-se as diversas demandas do Coordenador Pedagógico, os reais motivos para continuarem na ativa e como influenciam de forma positiva na práxis do professor. Nesse contexto, Magalhães apud Liberali (1996), cria-se um relacionamento colaborativo, no qual professor e coordenador confiam um no outro, explicitam seus processos mentais e criam oportunidades de reflexão.

Contudo, segundo Almeida, Placco, e Souza (2016), analisa-se as dificuldades que cercam o trabalho do coordenador, seja por questões organizacionais e estruturais da própria escola, seja por questões relacionadas ao regime de trabalho proposto pelo sistema escolar, seja pelas relações hierárquicas estabelecidas dentro da escola, seja pelas próprias dificuldades pessoais e profissionais do Coordenador Pedagógico no exercício de sua função.

Além disso, segundo Liberali (1996), a diversas formas do coordenador

formatar sua participação, dando instruções, propor atividades, dar instruções, analisar e reformular problemas e falar sobre as próprias reflexões, questionar de forma a dirigir atenção do aprendiz para determinado aspecto.

Assim segundo, Shon aput Liberali (1996), existem algumas formas do coordenador levar o aprendiz a lidar a reflexão com a reflexão sobre sua ação, essa é um das formas para que um CP que se identifique com suas funções específicas, exercendo sua ação articuladora, formativa e transformadora, capaz de exercer, na escola, a mediação necessária à melhoria da qualidade do ensino e do nível de aprendizagem dos alunos.

Portanto, constatou-se que enquanto educadores, devemos estar constantemente pensando/ refletindo sobre nossa práxis, e que o Coordenador Pedagógico influencia diretamente e constantemente sobre a formação do educador e este influencia diretamente na reflexão do aluno sobre sua vida, socialização e sobretudo aprendizado. Assim, a tarefa do CP e do professor será grandiosa quando puder contribuir de forma ativa na formação de atitudes de respeito, afeto, responsabilidade e o desenvolvimento global dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA. Laurinda Ramalho, PLACCO. Vera Maria Nigro de Souza e SOUZA. Vera Lucia Trevisan de Souza. "Os Sentidos da Coordenação Pedagógica: Motivos para Permanência na função". 42ª edição Revista Psic.da Ed. São Paulo. 2016.

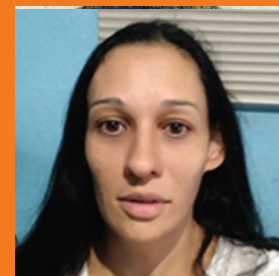
ALMEIDA. Laurinda Ramalho, PLACCO. Vera Maria Nigro de Souza e SOUZA. Vera Lucia Trevisan de Souza. O Coordenador pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. São Paulo, Revista Estudos e Pesquisas Educacionais, nº 2, Fundação Victor Civita, 2011. p. 225 – 285.

ARAUJO. Ulisses F. "A construção da cidadania e de relações democráticas no cotidiano escolar" São Paulo; Moderna, 2002.

LIBERALLI. Fernanda Coelho. "O Desenvolvimento Reflexivo do Professor", São Paulo, 1996, vol 17, p. 19-37.

LIBERALLI. Fernanda Coelho. "As linguagens das Reflexões", In: MAGALHÃES, M.C.M. (org). A Formação do professor como um profissional reflexivo. São Paulo, EDUC. Coleção Faces da Linguística Aplicada. 2002.

DEFICIÊNCIA MENTAL NA PERSPECTIVA DA ESCOLA INCLUSIVA



SUELI APARECIDA DE LIMA

Graduação em Artes pela Faculdade Mozarteum (2018); Especialista em Coordenação Pedagógica pela UFSCAR (2017); Professor de Educação Infantil em um CEU na Prefeitura de Osasco, Professor de Educação Infantil em um CEI na PMSP.

RESUMO

A educação presente na monografia visa ampliar os conhecimentos por meio de embasamentos teóricos que buscam esclarecer e colaborar para o entendimento da temática. Sendo a educação um elemento fundamental para a construção da cidadania efetiva e plena. Portanto se mostra necessário discutir essa temática, tendo a educação como um direito garantido a todos, inclusive aos portadores de necessidades especiais. A discussão se desenvolve a partir das relações sócias estabelecidas com os sujeitos; e que mesmo diante de qualquer alteração orgânica, e é nas relações sociais que o sujeito irá se desenvolver. A necessidade de analisar o estudo teórico tem contribuído com estratégias pedagógicas importantes para a construção efetiva de modo que contribuam para o desenvolvimento das pessoas com deficiência mental. Relações sociais de crianças com deficiência mental no espaço da escola regulas, tais como discutir caminhos a percorrer na questão da aprendizagem e desenvolvimento no processo de inclusão. Torna-se relevante refletir e discutir sobre a escola inclusiva para todos, questões norteadoras. E dentro do pressuposto onde essa inclusão precisa acontecer de forma efetiva, é preciso rever modelos impostos e provocar mudanças necessárias para garantir a aprendizagem de todas as crianças. A educação deve ser concebida como uma prática social que busca o desenvolvimento individual em uma expressão histórica, social e cultural. E na tentativa da busca do caminho a ser percorrido, reflexões a serem feitas buscando o estudo das singularidades que podem revelar aspectos importantes do todo.

Palavras-chave: Deficiência mental. Educação. Relações Sociais.

INTRODUÇÃO

A deficiência mental pode ser caracterizada por um quociente de inteligência inferior à média apresentada pela população, por uma defasagem cognitiva em relação ao que se espera e em sua realidade sócio cultural.

Cada criança é um ser único, as crianças com D.M merecem um olhar individualizado levando-se em consideração suas limitações, suas necessidades, mas não somente o que ainda não consegue realizar com autonomia, mas levar em consideração a bagagem que essas crianças possuem e o que já possuem de autonomia para realizar sozinhas.

Aprendizagem é a maneira pela qual os valores, comportamentos e conhecimentos são alcançados ou alterados, como produto de formação e experiências. Esta relação pode ser examinada de diferentes maneiras, levando-se em consideração diferentes teorias de aprendizagem.

Fornecer experiências que favoreçam a estruturação do real, por intermédio dos esquemas, envolve um trabalho que intenta objetivos cognitivos e que não se reduz a mero treinamento de habilidades perceptivo-motoras.

A educação inclusiva propõe que todas as pessoas com necessidades educacionais sejam matriculadas na escola regular, baseando-se no princípio da educação para todos.

É necessário um processo de conscientização das pessoas e de desmistificação das deficiências.

As práticas, didáticas e metodologias são importantes meios de superação do professor, e oportunidades para o indivíduo, pois o professor tem o papel de mediador, tendo como papel e de ter sensibilidade para conhecer e compreender o aluno.

A educação inclusiva implica em uma alta dose de criatividade e inovação, para que se possa desconstruir paradigmas construídos num longo processo histórico dentro da padronização e homogeneização no ambiente escolar e nos processos educativos.

A educação precisa e deve estar sempre a serviço da formação integral do indivíduo, visto que seu papel é formar autônoma, consciente; mediante a vivência de uma cidadania participativa e responsável.

A educação inclusiva deve ser entendida como uma tentativa a mais de atender as dificuldades de aprendizagem de qualquer aluno no sistema educacional e como um meio de assegurar que os alunos, que apresentam alguma deficiência, tenham os mesmos direitos que os outros, ou seja, os mesmos direitos dos seus colegas escolarizados em uma escola regular.

Para que a educação de crianças tenha resultados proveitosos e significativos para que a forma de ensinar seja de acordo com a realidade e com a diversidade que há nas escolas.

O ato de incluir será possível quando essa inclusão envolver todos no processo, desde aceitar a matrícula até o desenvolvimento da consciência sobre sua importância.

Não podemos pensar em inclusão, sem pensarmos num ambiente inclusivo, não somente pensarmos no pedagógico, mas também na qualidade social.

De acordo com Paulon, Freitas e Pinho:

Um pressuposto frequentemente nas políticas relativas à inclusão supõe um, mesmo é concebido como o responsável pelo seu sucesso ou fracasso. É claro que a aprendizagem dos alunos é uma das metas fundamentais, não só dos professores, mas de todo o profissional que esteja implicado com a educação e, sem dúvida, uma prática pedagógica adequada é necessária para alcançá-la. (2005, p.9).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação especial antigamente se pautava no modelo de atendimento clínico segregado tem se voltado, nas últimas décadas do século XIX e início do século XXI, para a educação inclusiva.

Para Mazzotta (2005), a inclusão da “educação de deficientes”, da “educação dos excepcionais” ou da “educação especial” na política educacional brasileira vem ocorrer no final dos anos cinquenta e início de sessenta do século XX.

Ainda segundo Mazzota (2005) quando se busca informações significativas sobre o atendimento educacional dos portadores de deficiência, consta que até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo.

De modo geral, a falta de conhecimento sobre as deficiências em muito contribuiu para que as pessoas deficientes por “serem deficientes”, fossem marginalizadas, ignoradas, excluídas da sociedade.

De fato, o que se pode perceber é que a escola não foi preparada, de certo modo, a atender a heterogeneidade.

EM 1994, com a publicação da Política Nacional de Educação Especial –PNEE (Brasil, 1994), tendo como princípio da normalização e integração, estabeleceu essa integração a todos os deficientes capazes de acompanhar o currículo dentro de suas especificidades, e os diferentes ritmos considerados normais.

Com o Decreto nº 3298/1999 (Brasil, 1999) que dispõe, complementa e

exemplifica como esse serviço especializado precisa ocorrer.

Segundo a autora, a política de educação nacional no Brasil fundamentava-se desde os primeiros tempos da República nos ideais liberais, caracterizada pela centralização, formalismo e autoritarismo.

A batalha da sociedade brasileira pela universalização do acesso à escola regular persistia em ressaltar essa reivindicação como prioridade, garantindo, que o último texto constitucional reafirmasse a educação como um direito de todos, definindo a quem cabe a responsabilidade por sua promoção e estímulo, e estabelecesse seus fins. Foi assim que a educação ficou assegurada no Artigo 205 da Constituição Federal de 1988.

Nesse contexto a legislação brasileira tanto a Constituição Federal, quanto a Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9394/96, têm defendido a perspectiva da educação inclusiva apontando a importância das crianças com deficiência em se favorecerem dos processos comuns de ensino junto às crianças sem deficiência.

Nesse sentido vale ressaltar o que diz a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p.14).

Em 2008 uma segunda iniciativa guiada por uma nova vertente, onde inclui todos e define a educação inclusiva como:

[...] modalidade transversal de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado e disponibiliza o conjunto de serviços, recursos e estratégias específicas que favorecem o processo de escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular e a sua interação no contexto educacional, familiar, social e cultural.

Nessa perspectiva, a proposta do MEC para uma escola inclusiva, o aluno adquire igualdade de oportunidades. Isso permite que pessoas com deficiência

consideradas mais graves tenham asseguradas sua progressão que passa a ser direito, avanço esse na capacidade de compreensão de mundo e sua participação ativa.

A importância do tema abordado deu-se em razão do processo de inclusão de alunos autistas na escola regular de ensino.

O debate sobre Educação Especial e Inclusiva no Brasil ganhou respaldo durante a tramitação do Plano Nacional de Educação (PNE), que traça 20 metas para o país cumprir em dez anos.

Diversos documentos respaldam tal legalidade em que é assegurada a educação inclusiva, preferencialmente na escola regular.

Sobre a importância de necessidade em que diz respeito se o indivíduo autista deve ter acompanhante ou não no ambiente escolar, a Lei Berenice Piana 12.764/12 – Institui a Política Nacional de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autismo, sancionada pela presidente Dilma Rousseff em 2012, publicada no site do planalto altera o ** do Art 98 da Lei nº 8112, de 11 de dezembro de 1990, em seu parágrafo único sobre o acesso ao ensino regular (BRASIL, 2012).

Nos termos do inciso IV do artigo 2º diz que a pessoa com o Transtorno do Espectro Autista tem o direito a um acompanhante especializado se assim for comprovada a necessidade.

Ainda na Lei 12764/12 em seu artigo 7º diz que haverá punição de uma multa de 3 a 20 salários mínimos ao gestor da escola que negar a matrícula do aluno com Transtorno do Espectro Autista, bem como, também a qualquer outra deficiência (BRASIL, 2012).

De acordo com a Constituição Federal da República Federativa do Brasil (1988), na seção que pactua a educação como direito de todos no Cap III, Art 208, assegura que, “o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: [...] – atendimento educacional preferencialmente na rede regular de ensino”.

A Lei 8069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente no Art 54 menciona os deveres do Estado, especificando em seu inciso III, o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2012).

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos sistemas dos alunos constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional. (BRASIL, 2007).

A Declaração de Salamanca aborda sobre o princípio fundamental da educação inclusiva, seus direitos, seus deveres e as “ orientações para ações em níveis regionais e internacionais no capítulo III -7”.

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade á todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, usam de recurso e parceria com as comunidades (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Considerando que a escola deva saber como trabalhar, tendo conhecimento de informações e leis que dão respaldo a educação especial na perspectiva de inclusão em escolas no ensino regular.

Apesar do avanço sobre o tema, a etiologia do autismo ainda é fruto de discussões científicas.

Entretanto isso não exclui o diagnóstico neurobiológico, como descreve ROTTA (2007):

Uma pessoa com comportamentos que preencham requisitos para o diagnóstico de autismo pode ter um exame cromossômico que dê o diagnóstico de X frágil. Neste caso, os sintomas comportamentais seriam consistentes com um diagnóstico de autismo com todas as implicações que isso possa ter em termos de manejo e prognóstico, e a causa biológica para essa síndrome comportamental seria a síndrome do X frágil, com as devidas consequências em termos genéticos e de prognóstico (p.427).

Uma escola inclusiva, de boa qualidade para todos é aquela cuja igualdade de oportunidade de aprender e participar seja para todos.

Portanto o currículo deve ser apropriado, segundo as necessidades de cada aluno e conforme a realidade vivenciada.

Debater em torno de demandas para uma perspectiva de atender a realidade escolar e dos alunos, segundo o conceito de Coll (1996).

O currículo é um elo entre a declaração de princípios gerais e sua tradução operacional, entre a teoria educacional e a prática pedagogicamente, entre o planejamento e a ação, entre o prescrito e o que realmente suceda nas salas de aula [...] currículo é o projeto que preside as atividades educativas escolares, define suas intenções e proporciona guias de ação adequadas e uteis para os professores que são diretamente responsáveis por sua execução. Para isso o currículo proporciona informações concretas sobre o que ensinar, quando

ensinar e como ensinar e quando avaliar. (p.33).

Adaptar o currículo para todos os alunos não é uma tarefa fácil, porém de acordo com as leis é uma obrigação que precisa ser estabelecida.

Não trata só dos alunos com necessidades educacionais especiais e que estejam em escolas e classes regulares.

“ Repensar o currículo e as metodologias utilizadas é a maior urgência para evitar os elevados e inaceitáveis índices de fracasso escolar com que temos convívio. ” (CARVALHO, 2010, p.103).

Uma escola inclusiva, ou seja, de boa qualidade para todos implicam a oportunidade de aprender e de participar.

Portanto um currículo deve ser apropriado individualmente, segundo as necessidades de cada aluno.

O ALUNO COM DEFICIÊNCIA MENTAL NO ENSINO REGULAR

Considerar a aprendizagem e a construção de conhecimento como uma conquista nada mais é a escola atingir seu objetivo proposto.

Sendo a deficiência mental um desafio a escola levar o aluno a aprender o conteúdo através da construção do conhecimento.

A escola comum geralmente atende indivíduos que não apresentam dificuldades mentais, físicas e motoras em perfeitas condições.

Portanto por “perfeição” como a ausência de defeitos, a precisão de um padrão ou ideal.

Para Durkheim, “perfeição é o desenvolvimento harmônico das faculdades humanas”. (DURKHEIM, Émile, 1955, p.25)

Assim, a escola regular sempre se propôs a desenvolver o indivíduo os poderes que nele são intrínsecos.

A escola regular, procura novas ações reunindo posicionamento de diferentes áreas do conhecimento promovendo e buscando respostas educativas adequadas, tentando a remoção de barreiras para a aprendizagem, incitando o sujeito a enxergar o outro e a respeitar as diferenças.

Entretanto para Durkheim:

Nem todos somos feitos para refletir e será preciso que haja sempre homens de sensibilidade e homens de ação. Inversamente, há necessidade de homens que tenham como ideal de vida, o exercício e a cultura do pensamento, (DURKHEIM, Émile, - 1955, p.25).

A deficiência mental tem grande dificuldade na construção desse conhecimento; onde escolas regulares ainda mantém um modelo conservador,

ensino centralizado onde se agravam as dificuldades dos alunos com deficiência mental.

A dificuldade de diagnosticar a deficiência mental tem levado a uma série de revisões do seu conceito.

A medida do coeficiente de inteligência (QI), por exemplo, foi utilizada durante muitos anos como parâmetro de definição dos casos.

O próprio CID 10 (Código Internacional de Doenças, desenvolvido pela Organização Mundial de Saúde), ao especificar o Retardo Mental (F70-79), propõe uma definição ainda baseada no coeficiente de inteligência, classificando-o entre leve, moderado e profundo, conforme o comprometimento.

A escola tem a obrigação e tarefa de criar formas de trabalho singulares, próprios e positivas, onde possam atender as necessidades das crianças.

A pessoa com DM não tem a necessidade de permanecer mais tempo na escola, tão pouco ficar em classe com menor número de crianças, se dividindo por níveis e ritmos.

A criança precisa permanecer em uma escola onde se tenha seu próprio programa, metodologia, sua pedagogia pessoal\individual e especializada.

As escolas necessitam se reorganizarem para que possam atender a todos os alunos, pois caso isso não ocorra o número de desistências farão com que se distanciem cada vez mais.

Práticas e adaptações funcionam dentro de um currículo integrador, pois é simultaneamente importante para aprender dentro de uma ação individual e emancipadora.

A evolução do tempo faz com que a escola regular se ajuste a sociedade e inclua a todos aqueles que necessitam de orientações as suas necessidades, para que transponham os obstáculos nas suas dificuldades de aprendizagens, suas desvantagens e incapacidades.

E dentro de suas limitações de síndromes neurológicas, deficiências e limitações psicológicas, condições de deficiências mental, motora, física e múltipla e distúrbios invasivos do desenvolvimento.

De acordo com o paradigma da educação inclusiva, sendo como princípio fundamental a igualdade de direitos, pois isso só será efetivo mediante uma sociedade inclusiva onde todos são iguais em seus valores.

Terrazi ressalta que:

Um dos grandes desafios da escola hoje é reorganizar-se, redefinir seus espaços e estruturas, reinventar seu cotidiano, de forma a poder atender todos os alunos que hoje chegam a ela. Isso inclui o repensar da ação do professor e demanda uma grande capacidade de inovação e criatividade. Essas mudanças

terão reflexos no atendimento das necessidades e peculiaridades de todos os alunos. (TEZZARI, 2006, p.2).

As escolas inclusivas devem eliminar barreiras, propiciando a acessibilidade a todos, oferecendo recursos, mudando suas práticas pedagógicas e oferecendo alternativas sem discriminação para o desenvolvimento das necessidades especiais de acordo com suas singularidades e especificidades.

Na Constituição ressalta que:

Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art. 3º inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e, garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. (art. 208). (Equipe da Secretaria de Educação Especial/ MEC, 2008).

A escola inclusiva deve atender as especificidades de seus alunos nas condições de suas necessidades especiais, tratando de acordo com suas singularidades e condições.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA O ALUNO COM DEFICIÊNCIA MENTAL

A educação especial para os alunos com deficiência mental, durante décadas manteve as mesmas características do ensino regular e escolas tradicionais.

O grande equívoco de uma prática que se baseia na lógica do concreto e na repetição, onde esse acesso fica restrito a pessoa com deficiência mental, pois o plano abstrato e simbólico fora de sua compreensão.

A capacidade de estabelecer uma interação simbólica com o meio faz disso um equívoco a condição das pessoas com deficiência mental lidarem com raciocínio, pensamento e suas capacidades da descoberta, da criação e inovação em suas ações do conhecimento.

No Brasil essa proposta do atendimento encontra apoio legal na resolução CNE/CEB nº2 de 2001, que prevê a formação de professores para o ensino da diversidade, bem como para o desenvolvimento de trabalho em equipe são essenciais para efetivação da inclusão.

Onde professor da classe comum deverá ser capaz de atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

A resolução CNE/CEB nº4/2009 afirma em seu Artigo 1º que para implementação do Decreto nº6571/2008- revogado pelo Decreto 7611/2011- a matrícula dos alunos público alvo da educação da educação especial deve ser no ensino comum e no AEE, sendo o local desse último em escolas comuns do ensino regular quanto em instituições especiais (Brasil,2009).

Artigo 5º O AEE é realizado, prioritariamente na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno imerso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniados a Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou Municípios (Brasil, 2009, p 2).

Apesar da obrigatoriedade da matrícula e o aumento acontecer nesses últimos anos, podemos dizer que ainda existem algumas barreiras na política educacional quanto ao despreparo nas estruturas das escolas, colaboração entre professores, práticas ultrapassadas além da continuidade do trabalho feito nas escolas para as universidades.

No entanto o Atendimento Educacional Especializado para o aluno com deficiência mental deve permitir que esse aluno saia de uma posição de não saber ou recusa de saber se apropriar de um saber que ele é próprio, ou melhor, que ele tem consciência de que o construiu.

Garantir que o processo de inclusão possa acontecer de maneira efetiva é responsabilidade da escola.

Esse princípio parte do pressuposto que a inclusão é direito de todos.

O paradigma inclusivo introduziu mudanças e novas reflexões relacionadas a função social da escola, passando por discussões sobre mudanças que se quer ter a partir de práticas, crenças e valores sociais em que o preconceito muitas vezes foi o fundamento da exclusão.

Analisando a realidade vivenciada ressaltamos que as pessoas com deficiência de maneira geral estão precariamente incluídas.

Refletir sobre a relação exclusão, inclusão nos traz a responsabilidade social maneiras de incluir as diferentes pessoas, considerando qualidades, condições específicas, singulares e suas causas.

Segundo Crochík 2004, não basta a escola passar as contradições existentes fora dos muros escolares, deve também reconhecê-las dentro de si.

A busca pelo acesso para todas as crianças na escola regular é uma questão presente na nossa realidade.

Reflexões indicam que a inclusão exige modificações em diversos aspectos,

condições favoráveis ao aprendizado das crianças, o número de alunos, pois isso impacta na aprendizagem de todos os alunos.

Os desafios a serem verificados e percorridos indicam que apenas documentos tais como a declaração de Salamanca, não garantem o processo de inclusão escolar como garantia de acesso e permanência a todos.

A educação é um processo em que a criança ou o adulto convive com o outro, se transforma de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente com o outro.

O importante para uma criança com deficiência não é aprender o mesmo conteúdo que as outras, mas ter a possibilidade de aprender a colaborar, ter autonomia e se esforçar pelo que conseguiu criar.

A educação inclusiva visa contribuir para amenizar práticas exclusivas, considerando uma reestruturação da escola em todos seus aspectos.

Mesmo embasados e assegurados dentro da Declaração Universal de Direitos, parâmetros curriculares na atual política da educação especial, muitas vezes essas condições não são cumpridas.

Muitos obstáculos e entraves, pois para a escola receber o aluno com necessidades especiais significa receber um aluno fora dos padrões, dificultando assim seu desenvolvimento.

E no ambiente escolar que abrem a possibilidade de proporcionar um desenvolvimento real, social e de colaboração e companheirismo.

A importância de preparar uma escola acolhedora, considerada inclusiva, pois a inclusão faz parte de um movimento social e ético.

Tendo a inclusão como um dever, onde a medida que refletimos propiciamos contribuições positivas e favoráveis para aqueles que tem deficiência mental.

A aprendizagem só ocorre quando partimos do pressuposto que da a possibilidade de trocas, permite aos nossos alunos o aumento de sua capacidade de desenvolver várias competências e habilidades.

Alunos com deficiência mental são capazes de adquirir várias competências e habilidades.

As pessoas com deficiência podem ser convidadas a fazer parte da sociedade desde que seja considerada a diversidade um fator importante para a inclusão efetiva e os princípios democráticos sejam de fato importantes.

Os desafios são inúmeros por se referir a inclusão verdadeira e efetiva, considerando que atitudes de conscientização, reflexão e encantamento são instrumentos primordiais para possibilitar e favorecer o processo de inserção dessas crianças.

A reflexão sobre as práticas pedagógicas e metodológicas permite que o

professor tenha consciência da diversidade encontrada e repensem em recursos que possam de fato reformular suas práticas, oferecendo assim atividades pensando nas crianças com deficiência mental para assim participarem de tudo de forma inclusiva.

O paradigma da inclusão é um caminho ainda a ser percorrido, que se dispõe de consciência e força de vontade, colaboração, cooperação em toda sua diversidade.

Precisamos rever e incorporar essas diferenças como desafios a serem superados e não como barreiras, tendo em vista a inclusão como uma forma de conquistar um ensino de qualidades, praticas efetivas contribuindo para o ajuste e adequações dos padrões escolares de acordo com o público que recebe.

Refletir sobre a educação inclusiva é um ponto muito importante, pois é uma questão que precisa de aprimoramentos, apoio, colaboração e diante de inúmeras inquietações a resolução de problemáticas que sugerem estudos e aprimoramentos.

Haja visto ser dever do Estado assegurar uma educação de qualidade a todos sem distinção e discriminação, a todas as crianças com necessidades educativas especiais, inclusive as com deficiência mental, incluir sem excluir é tarefa essencial passa o alcance do aprendizado que garanta o respeito a diversidade. De acordo com o dicionário, avaliação consiste em determinar o valor através de um processo de apreciação, análise das características, pessoas, objetivos, fatos ou formação.

Segundo Luckesi (2007, p.7) avaliar é um ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorienta-la para produzir o melhor resultado possível.

A avaliação diagnostica quando utilizada de forma sistemática identifica buscando superação e visa a inclusão dos alunos; como um processo que possibilita a construção de possibilidades de integração.

A prática da avaliação pode contribuir para a construção da cidadania ou para a inclusão e como consequência o autoritarismo.

Estamos vivendo num mundo onde a educação inclusiva é um desafio, onde professores e gestão precisam repensar nas suas práticas e rediscutir a viabilização e elaboração de políticas, produzindo práticas capazes de incluir e garantir a todos os alunos em suas singularidades e diferenças, dando assim a possibilidade de aprendizado em seu desenvolvimento.

E pensando nessa avaliação precisamos pensar num currículo integrado, priorizando o desenvolvimento humano, estimulando o sujeito de forma global em seu âmbito psicológico, afetivo, cognitivo e motor.

Pensando e refletindo na tentativa de oferecer igual oportunidade e nessa

adequação, e na reelaboração desse currículo visando que todos os alunos atinjam patamares comuns de desenvolvimento.

Oferecendo assim essa adequação de forma a favorecer e na construção de um aluno crítico, participativo e proativo capaz de comunicar-se consciente de seus direitos e deveres dentro da sociedade.

Luckesi afirma que:

O ato de avaliar, devido estar a serviço da obtenção do melhor resultado possível, antes de mais nada; implica a disposição de acolher. Isso significa a possibilidade de tornar uma situação de forma como se apresenta, seja ela satisfatória, agradável ou desagradável, bonita ou feia (2000, p.7).

Praticar a avaliação da aprendizagem na escola é utiliza-la na perspectiva de avaliar para reverter o quadro de fracasso, evasão e repetência.

No entanto, isso só será possível quando a escola regular assumir que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultados do modo de como o ensino é ministrado, a aprendizagem é concebida e avaliada.

A educação é importante e pode ajudar o professor a localizar o problema de aprendizagem, reformulando e subsidiando no sentido de resgatar, valorizar e investir na heterogeneidade, buscando soluções em situações de aprendizagem.

O nosso grande desafio consiste em valorizar a diversidade, favorecer soluções e reformular hipóteses com responsabilidade e tendo como diferencial um papel interativo de avaliador no processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar de alunos com deficiência apesar dos avanços ocorridos, ainda trazem muitos desafios a serem alcançados e superados.

O processo do acesso e permanência garantido dentro da lei ainda necessita de condições que favoreçam esse desenvolvimento para serem de fato cumpridos de forma efetiva.

A inclusão precisa contribuir na formação de seres autônomos, com seres capazes de enfrentar desafios e obstáculos.

Diante da perspectiva e paradigmas no processo de inclusão, percebemos muitos desafios ainda a serem enfrentados, conquistados e superados.

A mediação pedagógica é muito importante e significativa quando resulta das várias estratégias utilizadas em função das dificuldades potencialidades e habilidades utilizadas.

Nela envolvem diversos aspectos em seu desenvolvimento e não apenas no processo cognitivo.

As pessoas com deficiência mental são capazes de se apropriar através da mediação pedagógica, conhecimentos e aprendizagens; também estratégias utilizadas.

Aprender é uma ação humana criativa, individual, heterogênea e regulada pelo sujeito da aprendizagem, independentemente de sua condição mental ser mais ou menos privilegiada.

As práticas pedagógicas permitem a criança a aprender, reconhecer e valorizar os conhecimentos e capazes de produzir suas possibilidades.

Modificar práticas discriminatórias, hoje é um verdadeiro desafio, implicando assim inovações dentro do processo de ensino/aprendizagem.

Práticas como cooperação, reconhecimento são possibilidades dentro de uma proposta educacional inclusiva e participativa descentralizada.

Refletir e discutir numa educação inclusiva voltada a uma política de educação social é fundamental e necessária, porém a inclusão não é só política, mas é um caminho para a construção.

Entender sobre políticas públicas e leis que respaldam, oportunizam e permeiam o conceito de inclusão requer habilidades e reestruturação de condições nas escolas.

Vemos que as escolas valorizam e reconhecem essas diferenças, portanto o desafio é a oportunidade dessa construção de um mundo mais justo e humano, no qual todos tenham as mesmas oportunidades e vivam em harmonia.

A educação inclusiva de qualidade exige novas dimensões no qual não consiste somente na aceitação, mais a valorização e o respeito para a construção do espaço escolar.

A necessidade de repensar e resignificar a prática pedagógica em que a prioridade seja levar o aluno a aprender a aprender onde se desenvolva atitudes e valores humanos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Atendimento Educacional Especializado.

CROCHÍK, J. L. Projeto de pesquisa – Preconceito e atitudes em relação à educação inclusiva. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2004.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre os Princípios, Políticas na Área das

Necessidades Educativas Especiais. Espanha, 10 junho, 1994.

Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em: 12 out. 2018.

FERREIRA, J. R; NUNES, L. R. O. de P. A Educação Especial na Nova LDB. Múltiplas leituras da nova LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional (lei nº 9.394/96). 3ª ed. Rio de Janeiro: Dunya, 1999.

INCLUSÃO: Revista da Educação Especial/Secretaria de Educação Especial. CIBEC/MEC. Vol. 1, nº 1. Brasília, 2005.

JANUZZI, G. A luta pela educação do deficiente mental no Brasil. São Paulo: Cortez, 1992.

Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm>. Acesso em: 12 out. 2018.

Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/siope_web/lei_n9394_20121996.pdf>. Acesso em: 12 out. 2018.

Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 12 out. 2018.

LUCKESI, C. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez, 2007.

MAZZOTA, M. J. S. Educação Especial no Brasil: Histórias e políticas públicas. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PAULON, S. M; FREITAS, L. B. L; PINHO, G. S. Documento subsidiário à

política de inclusão. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

ROTTA, N. T. Transtorno de aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto alegre: Artmed, 2007.

COM O OLHAR NO PROFESSOR: A ARTETERAPIA COMO PREVENÇÃO PARA A DESMOTIVAÇÃO DOCENTE E FRACASSO ESCOLAR



TANIA BIZERRA HERNANDES

Graduação em Letras pela Universidade de São Paulo (2007); Especialista em Arteterapia pela Faculdade Campos Salles (2005); Professor de Ensino Fundamental II - Língua Portuguesa – em uma escola da rede pública do município de São Paulo.

RESUMO

Mudanças na concepção de escola e no papel do professor, dificuldades nos relacionamentos interpessoais, progressão continuada, entre outros, são os desafios a que estão submetidos os professores atualmente. Estes desafios geram cada vez mais a desmotivação entre a classe docente, acarretando certa desistência do ato educativo, fruto de uma doença laboral, e o consequente fracasso escolar. Este artigo busca caracterizar o fenômeno da Síndrome de Burnout e propor a Arteterapia como subsídio terapêutico para resgatar a dignidade do professor em exaustão em sua integralidade mediante processos de autoconhecimento e transformação.

PALAVRAS-CHAVE: Síndrome de Burnout; estresse laboral; Arteterapia.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo estudar sobre a Síndrome de Burnout entre os docentes, suas causas e consequências, e propor técnicas de Arteterapia como um subsídio terapêutico para a doença.

Partindo-se do pressuposto de que não se pode dissociar o sujeito do profissional, este estudo procura trilhar caminhos que tratam da subjetividade dos professores: suas dúvidas, medos, angústias que afetam seu desempenho no ato de ensinar. É quase impossível ao profissional docente libertar-se de sua vida e de sua pessoa, pois suas concepções, valores e ideais determinarão sua prática e seu entendimento do que é Educação. Portanto, a angústia do professor refletirá em seu aluno, pois, desmotivado e muitas vezes adoecido, o docente renuncia ao ato educativo, com ausências, falta de planejamento e

desinteresse pelo alunado.

Burnout é uma doença proveniente de um estresse laboral crônico que afeta os profissionais e sua relação com o ambiente de trabalho. A Síndrome de Burnout tem maior incidência em profissionais que desempenham função assistencial e que exige deles elevado investimento na relação interpessoal, marcada pelo cuidado e pela dedicação, como a docência. O número de professores afastados de seu trabalho vítimas desta doença aumenta a cada ano e, por conseguinte, sua profilaxia se faz urgente.

Não raro, com o passar do tempo, o professor se desmotiva, se desgasta, se estressa e, mesmo que inconscientemente, desiste. As manifestações dessa doença nos professores são a queda de sua autoestima, o esgotamento emocional, o surgimento de comportamentos inadequados frente aos seus alunos (irritação, descaso, cinismo e distanciamento), a diminuição da produtividade e da autorrealização no trabalho, a instalação de problemas psicossomáticos e o absenteísmo.

Temos então um círculo vicioso. O adoecimento e consequente desistência do professor reflete o abandono em que se encontram nossas escolas. Por sua vez, o aluno, que não vê sentido na escola, também se desinteressa e responde ao descaso com que é tratado em forma de indisciplina e violência.

Faz-se necessária uma reflexão a respeito das causas e das formas de prevenção desta Síndrome, tida pela Organização Mundial de Saúde como uma doença recorrente da própria organização social do trabalho. Algumas estratégias relacionadas à Arteterapia se mostram eficazes, pois possibilitam, por meio do processo criativo pessoal, que o educador resgate sua autoestima, desenvolva seu potencial criador, reduza sua ansiedade e facilite seu relacionamento interpessoal dentro e fora do espaço educativo.

Observa-se que a Arteterapia tem possibilitado aos usuários a vivência de suas dificuldades, conflitos, medos e angústias de um modo menos sofrido. Configura-se como um eficaz meio para canalizar, de maneira positiva, as variáveis do adoecimento mental em si, assim como os conflitos pessoais e com familiares. Nota-se que há minimização dos fatores negativos de ordem afetiva e emocional que naturalmente surgem com a doença, tais como: angústia, estresse, medo, agressividade, isolamento social, apatia, entre outros.

DEMOTIVAÇÃO, DESISTÊNCIA DOCENTE E FRACASSO ESCOLAR

Nos últimos anos, a população brasileira assiste a um preocupante quadro de mal estar na educação, em que grande parcela do professorado se sente

desmotivada e frustrada e, em decorrência disto, desiste de sua condição de educador (ESTEVE, 1992).

Codo (1999) descreve bem este fenômeno ao classificar a desistência do educador em dois tipos. O primeiro refere-se aos abandonos temporários (faltas e licenças) e aos abandonos definitivos, que seriam a solução drástica de pedir a exoneração do cargo de professor. Segundo Codo (1999, p. 71), “o afastamento físico do ambiente de trabalho permite ao professor equilibrar-se através do distanciamento das dificuldades geradoras dos conflitos que está vivenciando”.

O segundo tipo de desistência docente, que talvez seja mais prejudicial tanto para os alunos quanto para os professores que recorrem a ela, é caracterizado por Codo (1999, p. 80) como uma

“(...) indiferença a tudo o que ocorre no ambiente escolar ou de um tipo de acomodação, no sentido de buscar inovações e melhorias no ensino. Neste tipo de abandono não há o distanciamento físico, ou seja, o professor comparece à escola, ministra as aulas, cumpre as obrigações burocráticas, mas executa essas atividades dentro de um limite que representa o mínimo necessário para manter-se no emprego.”

Esta atitude desolada do professor pode causar efeitos devastadores em seus alunos, transferindo sua desmotivação para eles. Quantos alunos possuem a capacidade de se automotivar para aprender?

Essa é uma das causas mais relevantes para o cenário de fracasso escolar em que vivemos. É importante ressaltar que esse tipo de abandono não é consciente, o professor age assim por que está com uma doença – que muitos autores chamam de Síndrome de Burnout.

De acordo com Levy e Sobrinho (2010), o Burnout é uma síndrome em que o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não importam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil.

Para estes autores, Levy e Sobrinho (2010), a doença engloba três fatores: a exaustão emocional (situação em que os professores não podem dar mais de si mesmos em nível afetivo, pois percebem a energia e os recursos emocionais próprios esgotados, em virtude do contato diário com os problemas); a despersonalização (desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativas e de cinismo) e finalmente a falta de envolvimento pessoal no trabalho (tendência de uma “evolução negativa” afetando a habilidade no contato com as pessoas envolvidas do trabalho).

Outro fator que contribui para a alta incidência da síndrome é o longo tempo dedicado aos alunos, que frequentemente se encontram em situações dramáticas, gerando, com isso, uma relação interpessoal provida de frustração,

medo e tensão emocional (BORDINGNON, 2002).

A Síndrome de Burnout não deve ser confundida com estresse, pois se tratam de conceitos diferentes. Os autores que defendem Síndrome de Burnout como algo diferente do estresse, alegam que a primeira se caracteriza por atitudes e condutas negativas com relação aos usuários, ao passo que a segunda aparece como um desfalecimento pessoal que interfere na vida do indivíduo e não necessariamente na sua relação com o trabalho (CODO, 1999).

Levy e Sobrinho (2010) explicam que a pessoa não inicia um trabalho apresentando a doença, ao contrário, apresentam engajamento e satisfação, mas gradualmente estes sentimentos vão sendo substituídos por aborrecimento, ansiedade e raiva. A pessoa acredita estar vivendo uma crise que é de âmbito pessoal. Com isso parece estabelecer-se a exaustão emocional como primeiro elemento da síndrome.

Para Moura (1997), trata-se mais especificamente do elemento despersonalização. Certo distanciamento emocional presente no sintoma de despersonalização pode ser adequado para manter a saúde do indivíduo, levando ao comprometimento do desempenho e sensação de incompetência e redução do sentimento de realização profissional ou ainda baixo envolvimento pessoal no trabalho.

De acordo com Bordingnon (1997), o exercício da profissão docente possui agentes desmotivadores que lhe são próprios, oriundos do próprio contexto ocupacional e da organização escolar. Entre eles: a relação com os alunos e seu baixo nível de motivação; o tipo de jornada de trabalho; a sobrecarga de trabalho, referente não só ao número de horas de dedicação, como também a outros elementos, como a proporção aluno/professor; o sistema de horários; o nível de envolvimento com os alunos e a falta de pessoal; o conflito e a ambiguidade de papéis, assim como a inadequação entre formação e desenvolvimento profissional; o clima organizacional e a coordenação com as demandas da administração, da supervisão e da estrutura organizacional do local de trabalho.

PRINCIPAIS AGENTES DESMOTIVADORES DA PROFISSÃO DOCENTE

O modo como a gestão escolar é concebida na unidade educacional tem papel relevante no processo de desenvolvimento profissional dos professores.

Bordignon (1997) afirma que não são poucos os que situam as organizações educacionais como empresas e argumentam que as mesmas devem ser administradas como tal. Sob esse enfoque, a gestão assume o modelo burocrático e a centralidade das questões gerenciais é ocupada pela técnica e

pela racionalidade burocrática.

Para Serbino (1994), tal modelo origina-se nas teorias organizacionais clássicas, cartesianamente concebidas, cujos princípios são racionalização, produtividade, especialização e controle. Neste modelo, os organogramas seguem a estrutura piramidal, centralizando o poder no topo e o dever na base. Os espaços físicos são compartimentados, materializando o poder, a segmentação das tarefas e a burocratização nas formas de relação. As rotinas não permitem os desafios, garantindo a uniformidade do produto, que é padronizado, produzido em séries. O produto é avaliado por meio de instrumentos de medição e classificação. Nesse paradigma, a avaliação tem uma grande força, estabelecida no padrão de qualidade funcionalista.

Thurler (2001) diz que apesar de a LDB garantir a gestão democrática, a maioria das escolas brasileiras ainda é gerida segundo o modelo da autoridade burocrática. Muito parecida com a gestão de uma empresa, são mais relevantes as questões administrativas e burocráticas do que propriamente de um projeto pedagógico eficiente que garanta a aprendizagem dos alunos – apoios técnico-pedagógicos aos professores ficam em segundo plano. As decisões ficam restritas à gestão e não há possibilidade de os funcionários opinarem. Em decorrência, os professores e funcionários apenas realizam um trabalho previamente definido, sem espaço para dúvidas, sugestões e muito menos apoio técnico-pedagógico. Por isso, o realizam como um conjunto de rotinas a ser cumprido – cada um por si, de forma mecânica.

Segundo Cunha (2003), é evidente que este modelo de gestão influencia nas relações interpessoais entre os funcionários. As escolas mais parecem um campo de intrigas; sentimentos de raiva, competitividade e baixa autoestima são comuns nos estabelecimentos, gerando um mal-estar e distanciamento do ambiente. Os professores, então, restringem seu convívio aos alunos.

Em outra instância, outro fator que facilita a desmotivação é o momento delicado da história educacional em que vivemos, em que o mundo no qual os professores trabalham se transforma rápida e profundamente alterando a finalidade da escola e a da prática docente.

Para Torres (2006), estamos na era da Sociedade da Informação – complexa, contraditória, e inundada de informação por todos os lados. Os alunos não são mais os mesmos, as necessidades são outras e algumas instituições se transformaram, como a família e a própria escola, que mudou o sistema seriado para ciclos de aprendizagem. Por esta razão, não se podem ministrar aulas como se fazia há 20 anos; o professor precisa se atualizar. A natureza e as exigências do profissional docente mudaram profundamente ao longo dos anos, no entanto o

currículo dos cursos de Licenciatura e dos cursos de formação continuada não.

Para Hargreaves (2004), é necessário que o professor acompanhe as mudanças sociais e desenvolva novas competências ou mesmo novos modos de pensar e isso gera muita tensão.

Exemplos não faltam: é preciso que o professor de hoje tenha pensamento crítico e saiba discernir o que é relevante ou não para ser ensinado em vez de apenas repetir o que está escrito nos livros didáticos. Também é preciso que os professores satisfaçam as necessidades dos alunos especiais, que agora podem se matricular nas escolas regulares. A concepção de avaliação mudou, e os modos de fazê-la precisam ser os mais variados.

De acordo com Fontoura (1992), outro motivo que gera tensão é a nova concepção de família. Com a saída da mulher para o mercado de trabalho, na maioria das vezes a função de educar a criança – que era da mãe – foi delegada ao professor. Entendimento de regras comuns, partilha de responsabilidades, cooperação, solidariedade, são valores que forçosamente passaram ao cargo das escolas.

A somatória do fim da autoridade, o desinteresse das famílias, e os estímulos recebidos fora da escola resultam em uma violência dentro das escolas nunca vista antes.

Entre os professores a queixa é generalizada: fala-se de alunos sem nenhum respeito à autoridade dos professores, aos funcionários ou aos colegas. Eles agredem seus colegas com palavras ou atos e desafiam os princípios básicos de convivência e gestão escolar, afrontando as normas das escolas, de acordo com Moura (1997).

Estes são exemplos das novas concepções a que os professores devem se adequar. No entanto, isso não é realizado de forma natural, a maioria dos professores se sente incapaz e mesmo desmotivada para mudar uma prática de tantos anos.

De acordo com Moura (1997, p. 78)

“a capacidade das pessoas em se desvencilharem de valores e conceitos enraizados e que determinam ações e comportamentos é também limitada pelo medo e pela incerteza. Assim, torna-se difícil para os professores ensinar algo que não seja o que foi aprendido e da forma como foi aprendido. As mudanças ocorrem, sem dúvida, mas em um ritmo muito mais lento do que seria necessário para acompanhar as mudanças que ocorrem fora da escola.”

Estes conflitos os deixam frustrados, com sentimento de inferioridade, e geram incertezas - contribuindo para o desenvolvimento da Síndrome de Burnout.

A ARTETERAPIA COMO CONTRIBUIÇÃO PROFILÁTICA PARA A SÍNDROME DE BURNOUT

Trocam-se ideias a respeito, propõem-se mudanças na rotina do trabalho, início de exercícios físicos ou maior dedicação ao lazer e a diversão, ou ainda a ingestão de vitaminas. De acordo com vários autores, esta é uma concepção errônea, pois o indivíduo acredita tratar-se apenas de uma crise momentânea e que ele é o único responsável pela resolução da mesma (PEREIRA, 2002); porém, o mesmo observa que Burnout não é um problema das pessoas, mas sobretudo do lugar onde as pessoas trabalham.

A Arteterapia tem se mostrado um importante aliado na transformação desse contexto. De acordo com a Associação Paulista de Arteterapia (2006), a Arteterapia insere-se dentro de um contexto de exploração criativa e valorização do sensível, viabilizado por meio da utilização dos recursos artístico-expressivos. Desta forma, a interação inata entre o sujeito e o mundo dos fenômenos é descoberta (ou resgatada) e integrada por meio do ato criativo e do produto da criação no contexto propício ao desenvolvimento do sujeito e dos acontecimentos, ou seja, no contexto arteterapêutico.

O universo da arte é fonte de transformações, e o sujeito criador – aquele que dá forma ao disforme. Sendo assim, a Arteterapia caracteriza-se por possibilitar que qualquer um entre em contato com seu próprio universo interno, com aqueles que estão a sua volta e com o mundo, pois enquanto a emergência da expressão se mostra cada vez mais indispensável, o significado da vida torna-se mais evidente e, conseqüentemente, o despertar do desejo de aprender a lidar com os problemas, com os medos, com as deficiências, de modo a tornar os pensamentos e os atos mais consonantes com o viver pleno.

Inúmeras são as conceituações sobre Arteterapia e uma delas é considerá-la um processo terapêutico decorrente da utilização da arte. A arte é a representação da vida e um recurso mediador de interação entre pessoas. Por meio dela, o homem pode se aproximar de um dos maiores patrimônios da humanidade, criar e recriar por meio da linguagem e da emoção (Vasconcelos, 2006, p.26)

Segundo Fischer (1971), registros que remontam há 5 a. C. apontam a Arte como instrumento de tratamento e cura, pois possibilita a expressão transformadora na edificação de seres mais criativos, fortes e inventivos.

De acordo com Brown (2000), as artes em geral podem mudar a maneira com as pessoas se sentem em relação ao mundo e a si mesmas. Para o autor a Arte possui um potencial terapêutico porque, como forma de expressão do inconsciente, propicia uma reorganização interna relacionada com o consciente.

O processo arteterapêutico pode se valer de materiais diversos como argila, música, grafismos, tintas, linhas, etc. e cada tipo de técnica pode produzir sensações e sentimentos que precisam ser confrontados no processo de individuação. Esse processo auxilia na compreensão interna e na ampliação do olhar para o externo, o que permite um melhor direcionamento das ações e das atitudes, facilitando o equilíbrio do indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Saúde, trabalho e educação. A população está habituada a ouvir a associação destes termos em discursos políticos ou manifestações dessa natureza. Trata-se de um trinômio que fundamenta a construção e desenvolvimento da sociedade e de uma nação.

O mundo passa por transformações rápidas e extremamente significativas. Evolução tecnológica, globalização, alterações na legislação, mercado cada vez mais competitivo, mudanças na ética, nos valores pessoais e sociais, na economia e política, deixam marcas indelévels na vida do indivíduo. Este se esforça para desenvolver capacidades de enfrentamento, ora criando, ora adaptando-se, no intuito de manter sua saúde física, emocional e social.

A Arteterapia pode auxiliar o professor acometido da Síndrome de Burnout, pois se configura como um eficaz meio para canalizar, de maneira positiva, as variáveis do adoecimento mental em si. Desde os tempos primórdios a arte vem acompanhando o homem. Além de retratar o contexto social, ela possui seu lado terapêutico. Por meio da arte o homem pode expressar-se sem a preocupação de verbalizar suas emoções, é um caminho para a interpretação da sua experiência pessoal. Quando se cria, uma ponte interior é aberta promovendo ligações importantes para a tentativa de se resolver conflitos.

REFERÊNCIAS

AATESP Associação Paulista de Arteterapia do Estado de São Paulo. Disponível em < www.aatesp.com.br > Acesso em maio/2016.

BORDIGNON, Genuíno. Paradigmas na Gestão da Educação: Algumas Reflexões. In: Cadernos Linhas Críticas, Jan. 1997, n. 54, p.14 -19.

_____. O Abandono do Magistério: Vínculos e Rupturas com Trabalho Docente. In: Psicol. USP. Abr. 2002, v.13, p. 28-31.

BROWN, D. Arte Terapia: fundamentos. São Paulo: Vitória Régia, 2000.

CODO, Wanderley. (coordenador), Educação: carinho e trabalho. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

CUNHA, A.C. Formação profissional e construção da identidade dos profissionais da educação. Educação em Revista: Universidade Estadual Paulista. Marília: Unesp Publicações. Dez. 2003, n.4.

ESTEVE, J. M. O mal-estar docente .Lisboa: Escher/Fim de Século Edições, 1992.

FISCHER, E. A necessidade da arte. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

FONTOURA, Maria Madalena . Fico ou vou-me embora? In: NÓVOA, Antonio (org.). Vidas de professores. Lisboa: Porto Editora, 1992.

HARGREAVES, Andy. O Ensino na Sociedade do Conhecimento: A educação na era da insegurança. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

LEVY, Gisele e SOBRINHO, Francisco N. A Síndrome de Burnout em Professores do Ensino Regular: Pesquisa Reflexões e Enfretamento. Rio de Janeiro: Editora Cognitiva, 2010.

MOURA, E. P. G. Saúde mental e trabalho. Esgotamento profissional em professores da rede de ensino particular de Pelotas - RS. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1997.

SERBINO, R. V. Formação de Professores. São Paulo: Unesp, 1994.

PEREIRA, Ana Maria T. Benevides. Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2002.

TORRES, Jurjo Santome. A desmotivação dos professores. Lisboa: Edições Pedago, 2006.

THURLER, Mônica G. Inovar no interior da escola. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

VASCONCELLOS, Fernanda. Os caminhos do tratamento. São Paulo: Ediouro, Revista Viver Mente&Cérebro, Ano XIV, nº 160, 2006.

VALLADARES, Ana Cláudia Afonso. Arteterapia com crianças hospitalizadas. Ribeirão Preto: USP/ Faculdade de Enfermagem de Ribeirão Preto, 2003.

ENSINO TRADICIONAL: ANÁLISE CRÍTICA-REFLEXIVA



WELHENTON FREIRE DA SILVA

Graduação em Licenciatura e Bacharelado em História e Geografia pela PUC-SP (2007). Especialização em Alfabetização e Letramento pela Fatec (2016), Especialização em Letramento para o Estudante com Deficiência pela Ufscar (2018). Professor de Ensino Fundamental II e Médio na rede Municipal de Ensino de São Paulo nas disciplinas de História e Geografia.

RESUMO

O presente artigo o reflete sobre a metodologia de ensino tradicional, verificando a sua continuidade nos palcos do contexto educacional mesmo após diversos estudos que comentam sobre as especificidades deste método no atendimento das necessidades dos educandos da atualidade. Para isso, inicia caracterizando o ensino tradicional pontuando elementos que são a base da teoria. Em continuidade, realiza críticas pertinentes as dinâmicas que envolvem o tradicionalismo como forma de visualizar sua incidência no processo de ensino-aprendizado dos educandos. Em sequência, sequência levanta elementos para que os educadores reflitam sobre as metodologias de ensino utilizadas no contexto escolar, para que se busquem práticas pedagógicas que correspondem às necessidades dos educandos. Traz como objetivo propiciar reflexões e comparações sobre o método tradicionalista, primando pela análise crítica dos educadores sobre os elementos que este método possui e que sejam adequados à atualidade. Conclui, enfatizando sobre a importância de entender as bases tradicionalista para que se visualize como essa metodologia infere no processo de ensino-aprendizagem como forma de perceber se o método é ou não é eficiente. Trata-se de uma pesquisa de revisão de literatura.

Palavras-chaves: Ensino Tradicional. Processo de Ensino-aprendizagem. Educador.

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta a metodologia tradicionalista como alvo de reflexões sobre a sua valia no contexto educacional, no que concerne sobre a

aquisição de aprendizagens e a construção do conhecimento dos educandos. O fator motivacional da pesquisa se encontra na visualização de um número grande de práticas pedagógicas na atualidade que se baseiam com constância na teoria do tradicionalismo, mesmo que muitas oposições apontam para que essa metodologia Como diz contextualizada para preparação dos educandos para suas vivências sociais. Se configura por analisar se existe pontos benéficos no ensino Tradicional em relação à aquisição de aprendizagens significativas para que se perpetue práticas pedagógicas com bases nessa teoria de ensino.

Diante disso, o artigo traz como objetivo centro da pesquisa analisar o método tradicional e sua correlação com a formação dos educandos na atualidade, verificando se os resultados da sua incidência na aquisição de aprendizagens tenham reflexos nas interações sociais dos educandos. Como objetivos específicos do artigo se encontram traçar a caracterização da teoria tradicionalista, levantando os pontos mais específicos desta metodologia; abordar críticas sobre as dinâmicas de aula e concepções que embasam o ensino tradicional e; propiciar reflexões fundamentais aos educadores sobre avalia dessa metodologia na atualidade por meio da análise se esta atende às necessidades dos educandos.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento do artigo, foi uma revisão de literatura, na qual foram analisados artigos científicos que dissertam parcial ou integralmente sobre a temática, promovendo uma abordagem qualitativa sobre estudo. Assim os aspectos desenvolvidos trouxeram um embasamento sobre o que é a metodologia tradicional e quais as caracterizações que permitem enquadrar as aulas nesta metodologia. Apresenta, também, críticas importantes de como a metodologia tradicionalista impacta no processo de ensino-aprendizagem, demonstrando a necessidade dos educadores de se apropriarem deste conhecimento para buscarem as melhores metodologias para atender aos interesses e necessidades dos educandos.

CARACTERIZAÇÕES DO ENSINO TRADICIONAL

O ensino tradicional é pauta para muitas discussões ainda na atualidade. Segundo Leão (1999), confunde muito a teoria tradicionalista com as raízes da escola enquanto instituição de ensino. Não é incorreto afirmar que a escola surge com tal teoria e metodologia, porém, muitas épocas se passaram após a constituição da escola enquanto espaço de educação formal, mas é comum visualizar práticas tradicionalista. Não há como se negar que muitos aspectos já foram transformados na teoria tradicionalista para melhor atender aos educandos

contemporâneos, porém a sua essência ainda é de um educador detentor de conhecimento e um educando passivo.

De acordo com Grando e Marcelo (2017), o ensino tradicional foi o responsável por pautar marcos históricos. Dessa forma, é possível observar a escola e a educação antes do ensino tradicional e depois deste. Muitos aspectos do tradicionalismo, os pontos positivos inerente a ele, foram se integrando a novas metodologias e atualmente é possível verificar várias teorias híbridas que carregam um pouco do tradicionalismo.

Ao contextualizar historicamente o ensino tradicional, Silva (2019) afirma que as escolas tradicionais tinham a pedagogia tradicionalista com forte presença até o término do século XIX. Dentre suas características mais fortes, o autor pontua a exposição oral dos conteúdos realizada pelo educador, como figura de autoridade máxima dentro da sala de aula, visando a memorização dos educandos, por meio de atividades de repetição e visíveis pela reprodução dos educandos. Os conteúdos nesta linha de pensamento, apresentam um grande distanciamento da realidade dos educandos e a transmissão de conhecimentos é o ponto que move as práticas pedagógicas do educador.

Conforme Protetti (2010):

No método da Escola Tradicional, o processo educativo tem sua centralidade na figura do professor enquanto sujeito responsável pelo ensino dos conhecimentos universalmente elevados (ciências, literatura, artes e filosofia) aos alunos, de modo gradual e sistematizado. Para os alunos, o processo educativo é representado pela aquisição de conhecimentos de modo gradual, realizado através do contato com os grandes modelos da humanidade, principalmente por aulas expositivas. O núcleo central e aglutinador do método da Escola Tradicional é exatamente o procedimento educativo da confrontação do aluno com os grandes modelos das ciências, da literatura, das artes e da filosofia; em outros termos: o contato do aluno com os grandes patrimônios culturais produzidos pela humanidade. (PROTETTI, 2010, p. 3)

Grando e Macedo (2017) ressaltam, ainda, que um ponto interessante de importância da metodologia tradicionalista está relacionado a excessiva cobrança de disciplina dos educadores e educandos pelas instituições, tolhendo-os de perpassarem os conteúdos previamente estabelecidos. As metas estipuladas pela instituição para os educadores faziam parte da maneira de controlar o que era desenvolvido na sala de aula. O modelo de ensino que atendia ao método tradicionalista e as caracterizações de determinadas épocas e sociedades era de um ensino inflexível e dogmático.

Ao citar Mizukami (1986), Grando e Macedo (2017) expõem que o educando

era concebido como um ser passivo e irrelevante na elaboração e na aquisição do conhecimento. Àqueles aprendentes cabia o papel de memorizar os aspectos inerentes aos conteúdos e reproduzi-lo quando solicitado.

Em complemento Grando e Macedo (2017) evidenciam que no método tradicionalista é comum acreditar que aquele que decora os conteúdos possui conhecimento e isso era defendido nesta concepção. Porém com os avanços nas pesquisas psicopedagógicas na atualidade, é possível observar que tal assertiva não é real, uma vez que decorar não é sinal de compreensão sobre o que foi memorizado. Em uma vertente contemporânea é observável que os educandos aprendem pela compreensão e significação dos conteúdos que lhes são expostos indo em desencontro a esta ideia tradicionalista. Sendo assim, a dinâmica das aulas tradicionalistas, mediante a visão de memorização, ao invés de promover o conhecimento, dificulta e impossibilita os educandos de concretizarem suas significações.

Diante do exposto, Leão (1999) enfatiza que o método tradicional tem atravessado épocas, contextos sociais diferentes e regimes políticos diversos. De certa forma, alguns aspectos que regem o tradicionalismo devem ser pontuados como positivo para conseguir perpetuar por tanto tempo, mesmo com estudos que o condenam. Muitos foram os impactos das pesquisas que inferiram sobre o tradicionalismo, o que o adaptou a novas realidades. Algumas ideias atreladas a ele, ainda, atrapalham o processo de ensino-aprendizagem dos educandos isso é fato, mas que a base contraditória ou adaptável de outras metodologias partira do tradicionalismo, isso não pode ser negado.

CRÍTICAS SOBRE A METODOLOGIA TRADICIONALISTA

Na metodologia tradicional, segundo Protetti (2010), os educandos apresentam muitas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, mesmo que a eles são ofertados conhecimentos sobre as grandes ações históricas da humanidade. Esta dificuldade está na compreensão de que os feitos inferiram na constituição da sociedade atual e que as descobertas científicas geram a importância de se adquirir aprendizagens relativas a estas para que este educando seja capaz de interagir socialmente.

Na perspectiva de Leão (1999), a concepção tradicionalista tem por bases a compreensão de que a inteligência está correlacionada com a capacidade de armazenamento de informações dos indivíduos sejam elas simples ou complexas. Com isso, é necessário simplificar o que é transmitido aos educandos, segregar de determinados conceitos, por serem considerados com menor inteligência

do que o educador. O ponto marco para a avaliação de quanto os educandos armazenaram está nos resultados apresentados ao final do processo de transmissão, o qual atribui-se notas a quantidade de conhecimentos que foram memorizados e reproduzidos adequadamente.

Neste contexto, Leão (1999) pontua que os educandos devem acumular conhecimentos e essa acumulação se dá pela transmissão de conhecimento por alguém que os detêm, ou seja, o educador, dentro dos espaços formais de ensino, ou seja, a escola. Assim se confere aos educandos a posição passiva, irrelevante, que não tem espaço para a elaboração e não deve interferir na aquisição destes conhecimentos. Sua única função é de memorizar tudo aquilo que lhe é exposto.

Partindo desta reflexão, Schlickmann e Schmitz (2019) evidenciam que nem sempre a escola teve por função desenvolver a arte de conviver com o outro em um espaço social, assim como irrelevava as apreciações sobre a ação humana e os conceitos de humanidade. Dessa forma, ignorar o educando como um cientista, pesquisador nato, que se move pela sua curiosidade, tendo o foco na exatidão e definição de conceitos. O questionamento está fora de cogitação nesta metodologia, a não ser que quem questione seja o educador, sem foco reflexivo, mas em vistas a uma reprodução correlata a este questionamento.

Ao citar Saviani (1991), Leão (1999) pontua que:

De acordo com Saviani (1991), o método tradicional continua sendo o mais utilizado pelos sistemas de ensino, principalmente os destinados aos filhos das classes populares. Ao nosso ver, porém, uma análise da escola privada destinada às classes privilegiadas da sociedade chegaria à conclusão de que o ensino tradicional continua a ser o mais utilizado. As escolas mais conceituadas do mundo, entre elas, as inglesas e as suíças, são as mais tradicionais possíveis, até por serem mesmo muito antigas. Em se falando da realidade brasileira e, especificamente cearense, podemos nos certificar de que esse é o modelo de ensino mais utilizado e até mais desejado pela sociedade. (LEÃO, 1999, p. 194)

Para Ensslin e Kruger (2013), o método tradicional se configura como um seguidor da educação bancária, a qual traz o educador como um narrador e os educandos como ouvintes. Neste contexto, o educador expõe os conteúdos de maneira oral e o educando fixa, memoriza, repete, sem que tenham a percepção do significado destes conteúdos e a importância de aprendê-los. Não comunicação com os educandos e o depósito informativo é uma das suas principais caracterizações.

De acordo com Leão (1999) baseado nas ideias de Mizukami (1986) é possível observar que:

De acordo com Mizukami (1986), a abordagem tradicional do processo de

ensino-aprendizagem não se fundamenta em teorias empiricamente validadas, mas sim numa prática educativa e na sua transmissão através dos anos. Dessa forma, os pressupostos teóricos da escola tradicional partiram de concepções e práticas educacionais que prosseguiram no tempo sob as mais diferentes formas. As críticas à escola tradicional marcaram o início do surgimento das novas abordagens de ensino que tiveram de partir da própria abordagem tradicional como referencial teórico e prático de ensino. (LEÃO, 1999, p. 191)

Com isso, Ensslin e Kruger (2013) refletem que não existe, no método tradicionalista, o envolvimento dos conhecimentos com a realidade dos educandos. Existe sim a transmissão de conteúdos, a transferência de valores, o depósito de conceitos, os quais não são frutos de aquisições de aprendizagens, mas sim de ampliação da capacidade memorizativa dos indivíduos e a potencialidade de arquivamentos das mesmas. Os educandos neste cenário, se adaptam a forma como lhes é passado os conteúdos e adormecem seu poder transformador, sem que ocorra o desenvolvimento da criatividade e da criticidade.

Assim, é perceptível que a teoria tradicional não se enquadra com o educando que a escola deseja formar na atualidade.

REFLEXÕES SOBRE A METODOLOGIA TRADICIONALISTA

Antigamente, de acordo com Grando e Macedo (2017), o educador tinha o papel de detentor do conhecimento e sua postura partia da perspectiva de autoridade no ambiente das salas de aulas, podendo até chegar a aplicar castigos aos educandos que mostravam indisciplina. Não se podia questionar os ensinamentos dos educadores, devendo se restringir a decorar e reproduzir estes. Os educandos eram vistos pelos educadores como ignorantes e acreditavam que sua valia e função profissionais estava em retirar eles deste estado.

Sobre isso, Ensslin e Kruger (2013) trazem o educador tradicionalista da seguinte forma:

No referido método, o professor é responsável pelo ensino, e ele apresenta o conteúdo por meio de aulas expositivas. Nesse método, o professor é considerado o proprietário do conhecimento, o qual repassa as informações sobre o conteúdo, assim como seu conhecimento do assunto aos alunos e estes devem memorizar e repetir o que lhes foi ensinado, ou seja, cabe ao aluno a tarefa de assimilar os conhecimentos repassados pelo professor, sem normalmente realizar muitos questionamentos acerca da sua origem e desdobramentos. (ENSSLIN; KRUGER, 2013, p. 226)

Para compreender o uso das metodologias e como elas impactam nas ações

docentes, Ensslin e Kruger (2013) colocam que as teorias metodológicas são auxiliaadoras dos educadores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, tendo como vistas propiciar o=aprendizagens para os educandos. Os educadores devem, portanto, buscar metodologias que acreditam que serão uteis para a construção do conhecimento, apresentando contribuições significativas no processo de ensino-aprendizagem. Tais escolhas devem buscar o perfil da atualidade dos educandos, seus interesses, suas necessidades e as demandas sociais. Dessa forma, o método tradicional deve ser repensado para que se enquadre como uma metodologia promissora para a aquisição de aprendizagens realmente significativas.

A forma de utilização de um método expositivo, segundo Leão (1999) reflete dogmas da teoria tradicionalista. Estas aulas sem participação dos educandos podem ter enfoques positivos como o fato de rememoração no início das aulas sobre o que foi difundido na aula anterior, propiciando que os educandos se contextualizam. Basta saber como organizar a aula expositiva, esta pode ser de grande valia para os educadores de acordo com determinados conteúdos.

O educador, ao se propor a estudar sobre os métodos, relacionar os pontos que podem ser utilizados em suas aulas, adequar os conteúdos, selecionar quais se encaixam em determinados tipos de dinâmicas, este pensa sobre o seu educando como ser ativo do processo de ensino-aprendizagem. Com isso, vale salientar que nenhuma metodologia deve ser a base de todas as dinâmicas de aulas, devendo o educador buscar o conhecimento de diversas, uma vez que todas tem falhas e benefícios para a construção do conhecimento dos educandos.

Um dos pontos que mais levam os educadores a utilizar o método tradicional na contemporaneidade é o fato que a dinâmica de aula inerente a ele, propicia um maior disciplinamento dos educandos. Um disciplinamento que não é fácil de encontrar na atualidade, em que a família não tem cumprido com o seu papel de educar. Segundo Ensslin e Kruger (2013), mediante a dificuldade de aplicações de aulas diferenciadas pelo descontrole dos educandos, o cansaço dos educadores e o não alcance dos objetivos almejados, levam o educador a buscar o tradicionalismo como forma de visualizar que seus educandos, aprendendo ou não, estão ouvindo e para o educador sua tarefa está sendo cumprida.

Para Schlickmann e Schmitz (2019):

O professor tradicional não abre espaços para questionamentos do conteúdo, dificultando ainda mais a aprendizagem do aluno, bem como da turma. Desse modo, as palavras são “jogadas” aos alunos que as “captam” de formas e significados tão diversos e muitas das dúvidas que surgem entre colegas, são levadas para casa sem um real entendimento. A criança deve, portanto, aceitar

as regras, entrar no jogo. Nesse jogo dar a resposta certa, no mais das vezes, confunde-se com dar qualquer resposta, desde que seja a que o professor quer. (SCHLICKMANN; SCHMITZ, 2019, p. 3)

O processo de ensino-aprendizagem, na ótica de Ensslin e Kruger (2013) existe o envolvimento de dois sujeitos, o educador e o educando, e deve existir uma relação real entre estes. O educador planeja suas aulas e transmite o seu conhecimento para os educandos que, por sua vez, compreendem os conhecimentos dos educadores e trazem um conhecimento próprio que possibilita que o educador também aprenda neste dialogicidade. Porém, se não existe esta relação de respeito entre os dois, sem uma aproximação que possibilita a exposição de dúvidas e com falta de interesse e motivação, o processo de ensino-aprendizagem se torna tão falho quanto o método tradicional.

Dessa forma, Schlickmann e Schmitz (2019) colocam que o estabelecimento desta relação educador-educando, associada a estrutura de dinâmicas de aulas que permitam que o educando se sinta como parte integrante e ativa do processo de ensino-aprendizagem é a forma mais efetiva de se ensinar na atualidade. Trazer um vínculo afetivo para dentro da sala de aula, momentos em que os educandos possam confiança e segurança em seus educadores e, por outro lado, os educadores, percebam educandos que desejam aprender, as aulas serão mais enriquecedoras.

Sendo assim, Schlickmann e Schmitz (2019) enfatizam que o educador tem um grande desafio para conseguir fugir do ensino tradicionalista e este se resume a percepção, compreensão e conscientização de que não é o único que tem conhecimento dentro de uma sala de aula. Com esta premissa, basta o educador verificar que a organização de suas práticas pedagógicas não devem dar as respostas prontas aos educandos, mas sim leva-los a respostas que partem de um processo de reflexão e que nem sempre serão as mesmas que o educador tinha em mente, mas que não são melhores ou piores e sim diferentes.

Neste contexto, é visível que o educador tem um papel importante no processo de ensino-aprendizagem, pois além de organizar práticas pedagógicas, ele, também, deve ser parte da dinâmica das aulas, deve conduzir esta dinâmica e permitir que os educandos se sintam pertencentes a este espaço de conhecimento. Para isso, o educador deve pensar e repensar com a metodologia de ensino que segue, uma metodologia sua com bases em teorias, teorias estas que acredita e que permeia esta sua prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão em torno da metodologia de ensino tradicionalista provinda dos aspectos argumentativos evidenciados no corpo deste artigo, possibilitou a visualização de que as bases da teoria tradicionalista não promovem um processo de ensino-aprendizagem que se baseie na ótica do educando como protagonista, autor e ator na construção do seu conhecimento.

Nesse contexto, o educador deve refletir se ao utilizar o método tradicional se tem ofertado um ensino promotor de aquisição de aprendizagens significativas e contextualizadas com a realidade social vigente. Essa reflexão gira em torno de encontrar pontos positivos no tradicionalismo que possam enriquecer as práticas pedagógicas a serem correlacionadas às concepções de educação defendidas na atualidade.

Sendo assim, cabe ao educador refletir sobre sua dinâmica de aula, afastando-se de bases tradicionalista que remetem às aulas com o conhecimento na mão deste educador, por meio de técnicas de memorização, repetição e reprodução dos conteúdos e espaços, buscando metodologias e tragam o educando como sujeito ativo da construção do seu conhecimento.

REFERÊNCIAS

ENSSLIN, Sandra Rolim e KRUGER, Letícia Meurer. MÉTODO TRADICIONAL E MÉTODO CONSTRUTIVISTA DE ENSINO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM: UMA INVESTIGAÇÃO COM OS ACADÊMICOS DA DISCIPLINA CONTABILIDADE III DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Organizações em contexto, São Bernardo do Campo, v. 9, n. 18, 2013.


GRANDO, Jaison e MACEDO, Marcio de. ADAPTAÇÃO: O CONTRASTE ENTRE O ENSINO TRADICIONAL E A INTERFERÊNCIA DA ERA DIGITAL NO PROCESSO DE ENSINO. 2017. Disponível em: <<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/02/Jaison-Grando.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2019.

LEÃO, Denise Maria Maciel. PARADIGMAS CONTEMPORÂNEOS DE EDUCAÇÃO: ESCOLA TRADICIONAL E ESCOLA CONSTRUTIVISTA. Cadernos de Pesquisa, nº 107, p. 187-206, 1999.

PROTETTI, Fernando Henrique. AFINAL, EXISTE ALGUM ASPECTO POSITIVO NO MODELO DA ESCOLA TRADICIONAL? Revista Espaço Acadêmico, n. 106, 2010.

SCHICKMANN, Luciane e SCHMITZ, Lenir Luft. DA ESCOLA TRADICIONAL À ESCOLA CONTEMPORÂNEA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONSTITUIÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR. Disponível em: <<http://faifaculdade.s.edu.br/eventos/SEMIC/6SEMIC/arquivos/resumos/RES27.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2019.

SILVA, Ana Paula da. O EMBATE ENTRE A PEDAGOGIA TRADICIONAL E A EDUCAÇÃO NOVA: POLÍTICAS E PRÁTICAS EDUCACIONAIS NA ESCOLA PRIMÁRIA CATARINENSE (1911-1945). IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1259/13>>. Acesso em: 31 mar. 2019.



Polo Educacional de São Paulo Lauzane Paulista - SP
Rua João Burjakian, 203 - Lauzane Paulista
CEP 02442-150
São Paulo / SP

Fale conosco
POLO LAUZANE
Fone: 11 2231-3648
WhatsApp: 11 99588-8849