

REVISTA

UniFreire

Universitas
Paulo Freire

ano 1 | edição 1 | dez 2013

ISSN 2357-7266

Esta primeira edição compartilha artigos elaborados por alunos e alunas que concluíram em 2013 o curso de pós-graduação, em nível de especialização, "Currículo e Prática Docente".

EXPEDIENTE

Instituto Paulo Freire

Paulo Freire

Patrono

Moacir Gadotti

Presidente de Honra

Alexandre Munck

Diretor Administrativo-Financeiro

Ângela Antunes,

Francisca Pini e

Paulo Roberto Padilha

Diretores Pedagógicos

Sheila Ceccon

Coordenadora da UniFreire

Editora e Livraria Instituto Paulo Freire

Janaina Abreu

Coordenadora Gráfico-Editorial

Rodrigo Gomes de Oliveira

*Identidade Visual, Projeto Gráfico,
Diagramação e Arte-Final*

Ana Luísa Vieira

Revisora

Emília Silva

Assistente Gráfico-Editorial

Docentes orientadores dos artigos publicados nesta edição

Prof. Me. Alcir Caria

Profa. Dra. Isabel Cristina Nache Borges

Profa. Dra. Ilca Vianna

Prof. Dr. Paulo Roberto Padilha

Profa. Dra. Sonia Couto

Prof. Dr. Anderson Alencar

Docentes responsáveis pelo curso Currículo e Prática Docente

Prof. Me. Alcir Caria

Profa. Dra. Isabel Cristina Nache Borges

Profa. Me. Julciane Rocha

Profa. Dra. Ilca Vianna

Profa. Dra. Sonia Couto

Prof. Dr. Anderson Alencar

Docentes convidadas (os)

Prof. Dr. Alipio Casali

Profa. Dra. Ana Maria Saul

Profa. Dra. Ângela Antunes

Prof. Dr. Carlos Rodrigues Brandão

Profa. Dra. Cássia Maria Carraco Palos

Profa. Dra. Francisca Pini

Prof. Dr. Ladislau Dowbor

Prof. Dr. Luiz Marine

Prof. Dr. Moacir Gadotti

Prof. Dr. Paulo Roberto Padilha

Participaram desta edição

Ana Cristina Batista da Silva

Ana Maria Fernandes Carneiro

Adalgisa Aparecida Alves Lacerda

Ana Cristina de Oliveira Santos Almeida

Antonia Eunice Jacob da Matta

Aline Saboya Solange Góes

Irma de Campos Costa Pereira

Daniele Thomaz Oliveira

Débora Cayres Juliani

Débora da Silva Ferreira


Edina Márcia Jordão de Lima

Elaine Lopes de Oliveira da Silva

Eliane dos Santos Orlando

Elvina Nonata das Neves

Fabiana da Silva Lima



Fernanda Brandão Godoy
Fernanda Cristina dos Santos
Janete Souza dos Santos Lobato
Jaqueline de Campos Gaiher
João Novaes Neto
Juliano César Aparecido Sanches
Kely Cristina de Avila
Laudir Lemos Machado
Liliane Goepfert Contador Neves
Luciana Leme Borin
Márcia Palmyra Nalio do Monte
Márcia Pereira de Souza
Maria da Conceição do Nascimento de Moraes
Maria do Amparo da Silva Oliveira
Maria Roseli Alves Araújo
Marisa Bolanho Teixeira Lima
Marisa do Amaral

Mônica de Jesus Melo
Neide Ortigosa
Nelci Santana da Costa Rocha
Olinda Coutinho Pereira Soares
Renata Moreira da Silva
Rosangela Farias da Silva Lize
Rosemeire Valentim Pazzini
Rosilane Amancio de Souza
Rosimere Nascimento Souza
Sandra Fátima Arruda Barreto
Shirley Cristina dos Santos Arruda
Simone Aparecida Rodrigues Soares
Simone Silva Barbosa
Sônia Alves Dionísio Bonatto
Sueli D'Arc Azevedo
Vânia Fabril Serra
Virgínia Lucia de Souza

SUMÁRIO

9

A INCLUSÃO POSSÍVEL:
COMPARTILHAMENTO DE VIVÊNCIAS
SIGNIFICATIVAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Adalgisa Aparecida Alves Lacerda

21

CIDADANIA DESDE A INFÂNCIA

Aline Saboya Fernandes Góes

29

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Cristina Batista da Silva

40

O SABOR DO SABER:

DESAFIOS DE UMA ALFABETIZAÇÃO PRAZEROSA E COMPETENTE

Ana Cristina de Oliveira Santos Almeida

54

ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DO 5º ANO:
CONSTRUINDO NOVOS CAMINHOS

Ana Maria Fernandes Carneiro

62

ESCOLA, HUMANIZAÇÃO E CIDADANIA NAS SÉRIES INICIAIS

Antônia Eunice Jacob da Mata

72

**A ECOPEDAGOGIA E A SUPERAÇÃO
DO DESCASO COM O MEIO AMBIENTE**

Daniele Thomaz Oliveira

82

**A ECOPEDAGOGIA NA FORMAÇÃO DE ALUNOS
MULTIPLICADORES DA CIDADANIA PLANETÁRIA**

Débora Cayres Juliani

94

DO LIXO AO LUXO:

ALFABETIZAÇÃO PARA A CIDADANIA PLANETÁRIA

Débora da Silva Ferreira

103

**RESÍDUOS SÓLIDOS E ORGÂNICOS NO COTIDIANO ESCOLAR:
EDUCANDO PARA CONSCIENTIZAR**

Edina Marcia Jordão de Lima

113

**FORMAÇÃO DE LEITORES ATRAVÉS DO
FANTÁSTICO MUNDO DA LITERATURA INFANTIL**

Elaine Lopes de Oliveira da Silva

121

EU SOU DIFERENTE – E QUEM NÃO É?

Eliane dos Santos Orlando

129

**INTERVENÇÕES PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO:
COMO ALFABETIZAR NO 5º ANO?**

Elvina Nonata das Neves

137

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO
NO CICLO I DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Fabiana da Silva Lima

147

**TECNOLOGIA EDUCACIONAL:
O USO DAS TICS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

Fernanda Brandão de Godoy

156

**A CRIANÇA E AS DIFERENTES LINGUAGENS:
O TRABALHO DA ARTE NO BRINCAR QUE
DESENVOLVE A DIMENSÃO GLOBAL DO APRENDER**

Fernanda Cristina dos Santos

164

**DIREITOS HUMANOS NA PERCEPÇÃO DE UM GRUPO
DE PAIS E ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Irma de Campos Costa Pereira

171

CONSCIENTIZAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Janete Souza dos Santos Lobato

179

PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:

RELATO DE UMA PRÁTICA

Jaqueline de Campos Gaigher

187

COMUNIDADE CIDADÃ:

DA OPRESSÃO À TRANSFORMAÇÃO

João Novaes Neto

194

**A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO
DIANTE DA GESTÃO DA APRENDIZAGEM**

Juliano César Aparecido Sanches

202

**COMO OS JOGOS PODEM FAVORECER O DESENVOLVIMENTO
E A AUTONOMIA DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Kely Cristiana de Ávila

211

O DIALÓGICO PARA AMPLIAÇÃO DO CONHECIMENTO

Laudir Lemos Machado

219

**O PROFESSOR ADJUNTO NA CIDADE DE OSASCO,
SUA IMPORTÂNCIA E OS SEUS DESAFIOS**

Lilliane Goepfert Contador Neves

229

CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA CURRICULAR:

A LEI 10.639/03 E O COTIDIANO ESCOLAR

Luciana Leme Borin

237

DESAFIOS, ESPERANÇA, MUDANÇAS DE PRÁTICAS ENVELHECIDAS

Márcia Palmyra Nalio do Monte

243

A IMPORTÂNCIA DA ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Márcia Pereira de Souza

252

**O LÚDICO E O DESENVOLVIMENTO DE
CRIANÇA COM DIFICULDADE DE APRENDIZADO**

Maria da Conceição do Nascimento de Moraes

260

OLHARES DO PROFESSOR FRENTE A INCLUSÃO ESCOLAR

Maria do Amparo da Silva Oliveira

275

AS CONTRIBUIÇÕES DAS BRINCADEIRAS PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, SOCIAL E AFETIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Roseli Alves Araújo

282

**GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA:
CAMINHO PARA CONCRETIZAR A EDUCAÇÃO CIDADÃ**

Marisa Bolanho Teixeira Lima

290

O RECREIO E A RECONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS ATRAVÉS DO DIÁLOGO

Marisa do Amaral

299

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mônica de Jesus Melo

307

**A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA ABERTA ÀS DIFERENÇAS:
DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES DE UMA EXPERIÊNCIA VIVIDA**

Neide de Fátima Ortigosa

318

O PAPEL DO(A) PROFESSOR(A) NA CRECHE

Nelci Santana da Costa Rocha

330

**INCLUSÃO E FELICIDADANIA:
DESAFIOS DE UMA ESCOLA INCLUSIVA DE QUALIDADE**

Olinda Coutinho Pereira Soares

343

A ECOPEDAGOGIA FUNDAMENTANDO UMA PRÁTICA CURRICULAR

Renata Moreira da Silva

351

REORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rosangela Farias da Silva Lize

359

**A SEXUALIDADE NO CURRÍCULO DA 5ª SÉRIE DO
ENSINO FUNDAMENTAL I: DESAFIOS PARA OS DOCENTES**

Rosemeire Valentim Pazzini

370

GESTÃO DEMOCRÁTICA: DESAFIOS DE UMA PRÁTICA EM BUSCA DE UMA ESCOLA COM QUALIDADE

Rosilane Amancio de Souza

385

COMO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PODEM FAVORECER A ALFABETIZAÇÃO DOS ALUNOS DO 3º ANO?

Rosimere Nascimento Souza

391

A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Sandra Fátima Arruda Barreto

400

PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO AMBIENTE DA CRECHE

Shirley Cristina dos Santos Arruda

409

A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NUMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL

Simone Aparecida Rodrigues Soares

420

A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A RELAÇÃO COM A HORA DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO

Simone Silva Barbosa

420

SÍNDROME DE WILLYANS BEUREN: INQUIETAÇÕES E DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA COM QUALIDADE

Sônia Alves Dionísio Bonatto

443

A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR NO CONTEXTO DA REORIENTAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sueli D'arc de Azevedo

450

SABERES NECESSÁRIOS À EMANCIPAÇÃO DE ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL COM PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM

Vânia Fabril Serra

460

O DIREITO À APRENDIZAGEM PARA TODOS

Virginia Lucia de Souza

A INCLUSÃO POSSÍVEL: *compartilhamento de vivências significativas no ensino fundamental*

ADALGISA APARECIDA ALVES LACERDA

Pedagoga, psicopedagoga, mestre em Educação Especial pela USP e professora da rede municipal de Osasco.

RESUMO

Este artigo mostra os resultados de uma pesquisa de intervenção realizada em uma escola de ensino fundamental, situada na zona norte do município de Osasco, na grande São Paulo. Discute sobre a modificação de atitudes e posturas dos alunos com dificuldades de aprendizagem e deficiência intelectual, com vistas a sua inserção e participação efetiva em processo educativo diversificado e que melhor atenda as suas necessidades. A explanação teórica perpassou a concepção de diversidade e deficiência intelectual, tendo como base as abordagens do documento Reorientação Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental (2011), proposto pela Secretaria da Educação, que sugerem práticas pedagógicas diferenciadas e diversificadas para esses alunos. Tece comentários a respeito do ensino de nove anos instituído pelo Plano Nacional de Educação (2001), mostrando a importância da sua implantação nos sistemas de ensino. Das citações de Mantovan (2001), inferiu-se sobre a necessidade de caminhar na direção da inclusão, cuja concretização requer os olhares de todos da escola voltados para a busca de um trabalho de maior qualidade para crianças deficientes ou não. Finalmente, é apresentada a metodologia utilizada para a pesquisa, bem como a forma de coleta e análise dos dados. Os resultados obtidos indicaram avanços significativos no rendimento escolar, pois os alunos se mostraram mais envolvidos, participativos e interessados na realização das atividades, indicando que a dinâmica do fazer docente estava favorecendo a inclusão escolar. Aponta, ainda, além das possibilidades, os limites e elementos dificultadores do processo de aprendizagem no cotidiano da sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE

Diversidade. Deficiência intelectual. Ensino fundamental. Inclusão escolar.

INTRODUÇÃO

Este artigo teve por objetivo apresentar os resultados de um projeto de intervenção realizado com alunos de 1º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Osasco, entre os quais alguns apresentavam dificuldades de aprendizagem e deficiência intelectual. Pretendeu mostrar como um trabalho pedagógico com estratégias diversificadas pode facilitar a inclusão de todos os alunos em um processo educativo de qualidade que atenda suas necessidades e respeite e incentive suas possibilidades para o aprender. O universo da Educação Infantil proporciona aos seus alunos um lugar adequado em estrutura, recursos, espaços e tempos. Porém, quando há a passagem para o ensino fundamental, percebe-se que existe uma ruptura marcante na vida desses alunos. O “rito de passagem” é uma cerimônia adotada por muitas escolas de educação infantil em parceria com as de ensino fundamental, segundo a qual os alunos, no final do ano letivo, conhecem o futuro espaço escolar, participando de atividades diferenciadas de acolhimento e apresentação. Entretanto, acontece, ao mesmo tempo, um estranhamento e um encantamento pelo novo lugar, pois é bem maior do que os pequenos estudantes podiam imaginar.

A partir da aprovação da Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação, o governo brasileiro empenhou-se em ampliar o Ensino Fundamental de oito para nove anos buscando garantir o acesso de crianças de seis anos à 1ª série.

Essa política de ampliação tem causado impacto no trabalho dos professores à medida que coloca duas questões relevantes. Uma delas diz respeito ao recebimento de crianças mais novas exigindo uma atenção redobrada às necessidades específicas da faixa etária, pois é o momento da aquisição da leitura e da escrita. Outra questão se relaciona ao fato de que, uma vez implantada a política, o fato de trabalhar nove anos com a criança exigiu cuidados especiais na organização da estrutura curricular, na elaboração do projeto pedagógico da escola e na otimização de espaços e tempos de aprendizagem.

ENTENDENDO A DIVERSIDADE EM UMA ESCOLA EM BUSCA DE QUALIDADE

A diversidade é uma questão de suma importância neste trabalho. Sempre esteve presente na história do homem, bem como na sua luta pelo direito de ser diferente e estar de forma diferente com e no mundo.

A diversidade é representada por aqueles grupos em desvantagem social por causa do gênero, raça, sexo, cultura, de condição econômica e de necessidades educacionais especiais. Está presente no seio escolar, permeando todos os espaços, processos e instâncias e constitui-se como aspecto indispensável nas decisões sobre gestão escolar, estruturação curricular, estratégias de ensino e de aprendizagem, na construção de Plano de Trabalho Anual (PTA) e do Projeto Eco-Político Pedagógico (PEPP).

Constitui um grande desafio para a educação especialmente no que diz respeito ao como dar respostas efetivas a real demanda escolar. Poder-se-ia responder à questão afirmando a necessidade de aceitar as diferenças e conviver com a diversidade. Porém, a questão não é tão simplista e imediata como parece. O interesse está em provocar mudanças na cultura escolar. As propostas não podem constituir-se como algo externo e acima dos sujeitos que irão recebê-la. Diante de tamanha responsabilidade, os professores devem estar preparados para saber lidar com a diversidade dos alunos da forma mais adequada possível.

De um modo geral as escolas valorizam o desempenho acadêmico e têm em seu corpo docente profissionais que acreditam na capacidade de seus alunos fazendo uso contínuo de acompanhamento do progresso de cada um.

Para Mantoan (2001) as escolas de qualidade são necessariamente abertas às diferenças, para todos os alunos, que devem sentir que são respeitados e reconhecidos nas suas diferenças, bem como se caracterizam por um ensino de qualidade, não excluem e não categorizam os alunos. Para a autora:

[...] aumentar o número de matrículas das crianças com deficiência no ensino regular não significa caminhar na direção da inclusão e muito menos de uma escola de qualidade para todos. O mesmo se pode dizer da diminuição dos percentuais de reprovação e dos casos que milagrosamente se “reabilitam” nas classes de aceleração e em programas de reforço da aprendizagem tão comuns nas nossas escolas. (p.53)

Caminhar na direção da inclusão é promover um trabalho no qual a participação seja um requisito básico na prática pedagógica. Para pensar uma escola de qualidade, os olhares devem necessariamente se voltar para o aluno e sua cultura. A esse respeito, Trento citado por Aquino (1999, p.115) explica que “(...) a escola, em especial o professor, deveria partir dos conhecimentos, dos saberes e da cultura desses alunos, a partir deles trabalhar com os conhecimentos escolares propriamente ditos”.

Sendo assim, é fundamental transmitir conteúdos com alto teor significativo a todos os alunos para viabilizar o sucesso no processo de escolarização desses grupos. A autora também faz referência às relações estabelecidas em sala de aula, pela necessidade de serem compreendidas pelos alunos, quanto aos lugares que cada um deve ocupar, suas responsabilidades, expectativas sobre seus comportamentos e suas atitudes. Sinalizam sobre a necessidade de estabelecer acordos entre alunos e professores, autoridade e organização em sala de aula.

Outro aspecto presente nos estudos é a participação dos pais na escola. Quando buscam informações, auxiliam nas tarefas de casa ou se interessam mais pela vida escolar dos filhos ocorrem incentivos e estímulos importantes para o sucesso escolar. É relevante enfatizar que essa participação dos pais, tal como frisou Mantoan (2001), não se observou nesta pesquisa, quando foi feita a análise dos dados coletados no questionário sócioeconômico realizado com as mães para a elaboração do projeto de intervenção.

Este trabalho assume grande relevância para todos os professores, por não ser apenas referência teórica, mas também se configura como aspecto prático por se tratar de vivências inclusivas no espaço escolar. Pode servir de parâmetros principalmente para os professores, desde o ensino infantil até o nono ano do Ensino Fundamental, que lidam com alunos com necessidades educacionais especiais, no que se refere à proposta de trabalhar de forma a obter eficácia nas práticas cotidianas, enfim, para todos os professores que valorizam e contemplam a diversidade.

O tema foi escolhido pelo interesse pela questão da diversidade e pela certeza da necessidade de realizar trabalho diferenciado no cotidiano da sala de aula, uma vez que exige que o professor seja um constante pesquisador e se volte frequentemente aos estudos sobre educação em geral e especialmente voltada para alunos especiais.

AÇÕES COTIDIANAS EM BUSCA DE QUALIDADE PARA O ENSINO ESPECIAL

No cotidiano da sala de aula, imersos nas atividades pedagógicas, é que efetivamente aparecem as dificuldades como no simples ato de manipular tesouras, colas, tintas para pinturas de desenhos e nas tarefas básicas de identificação de letras e símbolos matemáticos, pois determinados alunos não conseguem fazê-los sem ajuda e sem incentivos. Mas limitações de outras ordens são detectadas e os alunos se mostram inseguros, sem iniciativas, tímidos, sem demonstrar curiosidade ou interesse. Sem mencionar que muitos têm dificuldades decorrentes de problemas financeiros e sua timidez se acentua, por exemplo, ao se apresentar com uniformes e materiais escolares em péssimas condições. Essas características estão interligadas.

Na perspectiva da inclusão, a escola não deve categorizar os alunos de modo a separá-los em grupos distintos. O trabalho deve considerar as singularidades e promover uma educação que os faça melhores em todos os sentidos. A educação inclusiva garante o direito à diferença e proclama a convivência na diversidade (Mantoan, 2001).

Nesse sentido, a diversidade exige um trabalho pedagógico específico com estratégias diferenciadas, voltadas para a formação em pequenos grupos heterogêneos, divisão em duplas, disposição diferente das carteiras e outras formas que facilitem o trabalho coletivo. Portanto, é possível haver aprendizagem com significado efetivo para todos os alunos, desde que todos tenham oportunidade de participação, que deve ser garantida pelo docente.

Buscou-se trabalhar de modo dinâmico com todos da turma, porém com foco num grupo de sete alunos que suscitavam uma maior preocupação e um olhar mais apurado. Para isso foi elaborado um projeto de intervenção com a intenção de propiciar mudanças através da modificação de atitudes e posturas de alunos com muitas dificuldades de aprendizagem, fazendo-os compartilhar experiências

significativas e inserindo a todos no processo educativo por meio da participação efetiva nas tarefas propostas.

O panorama da diversidade delineou todo trabalho de pesquisa de campo e os relatos de experiências para mostrar os resultados das aprendizagens dos alunos a partir de intervenções em situações pontuais que exigiam a ação direta.

Segundo Gressler (1989, p.24) "a pesquisa científica é forma de observar, verificar, explanar fatos para os quais o homem necessita ampliar sua compreensão, ou testar a compreensão que já possui a respeito dos mesmos." É uma forma de dar mais consistência ao conhecimento que se tem dos fatos.

André (1986, p.5) complementa o sentido e a importância dessa pesquisa qualitativa, quando diz que

[...] cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado num contexto social, por sua vez inserida numa realidade histórica [...]. Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica.

Para obtenção de resultados sobre as condições socioeconômicas das famílias, o procedimento utilizado foi um questionário com questões abertas.

Se pesquisar configura-se como buscar compreensões e interpretações significativas do ponto de vista da interrogação formulada, não poderia ser usado um único instrumento para a coleta de dados, pois isso apontaria para uma única dimensão, um único sentido. Dessa maneira foi utilizado o diário de campo no qual foram registrados os dados obtidos através da observação pela pesquisadora, dada sua função de regente da turma citada. Utilizou-se, com permissão dos pais, fotos dos alunos durante as aulas e a realização das dinâmicas no espaço escolar. Nesta perspectiva, a pesquisa assenta-se em pressupostos metodológicos da pesquisa-ação que significa planejar, observar, agir e refletir de maneira mais consciente, mais sistemática e mais rigorosa, o que se concretizou nessa experiência diária. Tal como o nome implica, a pesquisa-ação visa produzir mudanças (ação) e compreensão (pesquisa). A consideração dessas duas dimensões, mudanças e compreensão, deram uma importante contribuição para a elaboração do projeto de pesquisa.(GRESSLER, 1989).

A ESCOLA CAMPO DE PESQUISA

A unidade escolar na qual o projeto de intervenção foi realizado é uma escola de ensino fundamental, localizada na periferia da Zona Norte do Município de Osasco, na Grande São Paulo. Está situada entre comunidades carentes, mas é uma escola dotada de um espaço privilegiado por possuir um enorme pátio coberto, um espaçoso refeitório, duas quadras poliesportivas, sendo uma grande e coberta e outra menor e descoberta, uma arena, um auditório, um parquinho,

salas de vídeo, de informática, de Lego, de leitura, a biblioteca, de xadrez, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), Sala de Atendimento Pedagógico (SAPE), as salas de aula e um elevador para facilitar a acessibilidade.

OS SUJEITOS DAS AÇÕES INTERVENCIONISTAS

Na classe citada de primeiro ano destacaram-se sete alunos que estavam, naquele momento, com vários tipos de dificuldades e necessitavam de uma abordagem e atenção mais individualizada. Foram realizadas conversas com as mães desses alunos para que respondessem a um questionário sócioeconômico, cujas questões serviram de base para a realização desse trabalho. Após o recebimento da pesquisa, pôde-se fazer a tabulação e a análise dos dados obtidos. Nessa tarefa não houve surpresas com os resultados, pois estavam em conformidade com algumas hipóteses levantadas: a maioria dos alunos é de moradores de comunidades carentes, com pais que passam a maior parte do tempo no trabalho ou em outras atividades e assim passam pouquíssimo tempo ao lado dos filhos; alguns alunos possuem muitos outros irmãos; não possuem espaço físico em casa para brincadeiras; ficam muito tempo em frente à televisão; possuem pouco ou nenhum tempo de diversão e passeios em família; os pais são geralmente jovens, não possuem profissão específica e possuem baixo nível de escolaridade; todos alegaram gostar da escola e do que se realiza dentro dela; demonstraram interesse em leitura e relataram possuírem revistas, jornais e livros para esse fim. Nesse último aspecto, contudo, existe uma contradição, pois quando é solicitada alguma pesquisa ou atividades de recorte para casa, normalmente elas voltam em branco alegando não terem materiais em casa.

Enfim, a maioria tem poucos recursos financeiros, mas possuem os eletrodomésticos e eletroeletrônicos básicos para todo lar, de acordo com os itens assinalados no questionário. Desses alunos, somente uma é filha de pais com ensino superior, sendo a mãe advogada e o pai funcionário público, com casa própria, carro e um padrão de vida melhor que os demais da sala de aula. Esta aluna tem microcefalia e, em decorrência, tem retardo mental moderado, de acordo com um relatório médico. É bem assistida pelos familiares e faz todos os tratamentos e acompanhamentos com especialistas possíveis: equoterapia, hidroterapia, fisioterapia, fonoaudiologia etc. É a única com deficiência intelectual comprovada. Os outros alunos, desse subgrupo, apresentam dificuldades de memorização, de atenção e concentração, problemas de coordenação motora, indisciplina com agressão verbal e física, demonstrando pouca vontade em fazer quaisquer atividades propostas, além dos “diagnósticos” das próprias famílias, como, por exemplo, “problemas de nervos”, “ausências” ou que alguém da família é “daquele jeito”.

Após verificar a necessidade de superar esses obstáculos, decidiu-se pela mudança na rotina da sala e na abordagem das atividades, ou seja, passou-se a explicar cuidadosamente melhor os objetivos das tarefas, a fazer acompanhamento sistemático da execução e apresentação, a verificar melhor a organização

dos objetos de estudo e materiais de uso coletivo e esmerar na socialização dos resultados. Esperou-se, com esses e outros cuidados, uma mudança de atitude na construção do conhecimento e uma melhor interação com colegas e professores.

Para esse fim, algumas atividades foram selecionadas e aplicadas para todos os alunos, divididos em duplas, trios ou pequenos grupos, de acordo com o tipo de tarefa. Seguindo a contribuição de Vygotsky (2000), o desenvolvimento do ser humano pode ser identificado em dois níveis: o real, determinado pelo que a pessoa é capaz de fazer sem ajuda, de acordo com o conhecimento que possui sobre algo; e o potencial, quando a pessoa realiza tarefas mais difíceis com o auxílio de colegas mais experientes. O autor valorizou a importância dada ao papel do sujeito na aprendizagem ao enfatizar a interação entre as condições sociais e a base do comportamento humano como elementos fundamentais para a teoria do desenvolvimento.

As contribuições de Vygotsky reforçam a importância da atividade lúdica para a aprendizagem e desenvolvimento infantil. Para o autor essa atividade não é apenas importante por ser prazerosa, mas, sim, por preencher necessidades fundamentais da criança, permitindo que se resolva o impasse entre o seu desejo e a impossibilidade de satisfazê-lo imediatamente, exigindo o cumprimento de regras, além de permitir certo distanciamento entre a percepção imediata dos objetos e a ação (como numa brincadeira de faz de conta), pois

[...] o jogo cria uma zona de desenvolvimento próximo na criança. Durante o mesmo, a criança está sempre além da sua conduta diária; no jogo, é como se fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o jogo contém todas as tendências evolutivas de forma condensada, sendo em si mesmo uma considerável fonte de desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2000, p.156)

Os instrumentos psicológicos servem para ordenar e reposicionar externamente a informação, isto é,

(...) de modo que o sujeito possa escapar da ditadura do aqui e agora e utilizar sua inteligência, memória ou atenção (...). Portanto, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é fruto do desenvolvimento da cultura e não do desenvolvimento biológico. (VYGOTSKY, apud BRASIL, 2009, p.17)

De acordo com o mesmo autor, as pessoas aprendem a partir das experiências vividas desde o nascimento, isto é, o desenvolvimento humano é socialmente provocado. As qualidades humanas (valores, atitudes e comportamentos) são aprendidas nas relações estabelecidas com a cultura acumulada e com as outras pessoas (VYGOTSKY, apud BRASIL, 2009, p.22).

INTERVINDO PARA MUDAR A REALIDADE

Partindo do pressuposto de que todos os alunos devem ter suas necessidades atendidas e oportunidade de participação em todas as situações escolares é que se pretendeu desenvolver um trabalho de intervenção a fim de que estes se mostrassem mais propensos a uma aprendizagem mais efetiva.

O trabalho de intervenção teve a duração de três meses, de setembro a dezembro de 2012. Para facilitar a verificação dos resultados optou-se pela continuidade do trabalho com a mesma turma em 2013.

Na prática este trabalho teve início com rodas de conversas para “combinar” as atividades; divisão em duplas ou em pequenos grupos com a eleição de um líder para organização dos trabalhos; exposição das atividades para apreciação de todos; a devolução de perguntas para fazer o aluno refletir sobre sua produção. Foi possível observar o comportamento de todos durante a realização das tarefas propostas, fazendo os registros para os devidos relatórios das ações. A partir dessa pequena mudança nas estratégias de ensino, as atividades passaram a ter um novo aspecto e significado para todos, inclusive para a professora.

As atividades, em número de cinco, foram elaboradas visando à leitura, escrita, exercício da memória e atenção, organização de pensamento, expressão de ideias e opiniões, além do desenvolvimento da coordenação motora por meio de recortes, pinturas e desenhos. A professora pôde, durante a execução das propostas, observar a interação entre os alunos nos vários espaços de aprendizagem.

De acordo com Vygotsky, “o aprendizado acontece na relação que os alunos estabelecem com os parceiros, os objetos. Nessa ação, as capacidades humanas (cognitivo, social e afetivo) se desenvolvem” (VYGOTSKY apud OLIVEIRA, 2011, p.69).

A Reorientação Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental (OLIVEIRA, 2011, p.69-70) afirma que

[...] o processo de elaboração do conhecimento envolve 3 elementos igualmente importantes: a cultura (o novo que a criança precisa aprender), os parceiros mais experientes dessa relação [...] e a criança como elemento ativo e foco desse processo [...].

Isso implica no fato de que os professores devem planejar adequadamente para desenvolver uma prática pedagógica que atenda os alunos na sua forma de ser, conhecer e desenvolver em tempos e ritmos próprios.

As atividades tiveram resultados positivos neste processo de intervenção, por se confirmar a participação e envolvimento de todos os alunos. Criou-se um clima de coleguismo e cumplicidade na sala de aula. Percebeu-se que os alunos procuraram mais por ajuda, quando houve necessidade, mas também contaram com os parceiros para aprovação de seus trabalhos.

Com o passar do tempo algumas características se fizeram notar: os alunos desenvolveram o senso estético para o desenho, fazendo-os de forma mais elaborada. A aquisição da base alfabética para leitura e escrita se fez presente, nos momentos da elaboração de hipóteses para essas ações. É importante frisar que

houve a apropriação da construção da rotina diária (ou agenda), além da construção da autonomia na tomada de decisões e nas escolhas de fazeres. Constatou-se, também, a formação de um clima de tranquilidade e tolerância na classe como um todo.

A investigação sobre o como ensinar e, na intervenção, para o como aprender, tornaram-se fundamentais para a superação de uma lógica de educação bancária, nas palavras de Paulo Freire (1981, p.8). A professora, como pesquisadora e os alunos como agentes ativos, se colocaram como co-autores no processo de ensino e aprendizagem.

Esses alunos se envolveram mais e se mostraram mais seguros na realização de atividades que exigiam recortes colagens, pinturas, massinhas e usos de outros materiais, por exemplo. Essas atividades puderam, mesmo que por pouco tempo, mostrar que é possível elaborar atividades prazerosas para todos os alunos, fazendo-os participar de forma mais ativa e criativa.

CONCLUSÕES

Retomando a ideia inicial deste texto, o grupo de vinte e um alunos teve uma boa adaptação ao ambiente escolar e, ao longo da realização do trabalho, tiveram avanços, por menores que tenham sido, e responderam bem às expectativas. O subgrupo dos sete alunos, de acordo com suas limitações, teve dificuldades para execução de algumas tarefas propostas, porém puderam contar com o suporte de colegas ou a mediação da professora, do começo ao fim das atividades.

De acordo com os objetivos traçados, as intervenções tiveram o caráter de fazer com que os alunos, de um modo geral, tivessem uma postura mais ousada para a aprendizagem. Quanto aos alunos sujeitos da pesquisa, é necessário esclarecer que o tempo foi muito curto para mudança imediata de atitudes, que acontecem paulatinamente.

Como ponto positivo constatou-se que alguns alunos da turma começaram a ler e escrever pequenos textos e com um pouco mais de autonomia. Alguns se mostraram mais centrados nas tarefas. Outros não mudaram muito. Entretanto, acredita-se que todos passaram para uma fase seguinte de desenvolvimento cognitivo pelas situações, experiências e vivências que cada um teve ao longo de alguns meses.

Apenas observou-se como ponto negativo não ter sido possível o registro de tudo o que se realizou dentro e fora da sala de aula, pois nem sempre havia uma máquina fotográfica à mão.

Com relação ao pequeno grupo selecionado (sete alunos), algumas colocações se fazem necessárias: a aluna com deficiência intelectual progrediu cognitivamente, embora ainda não pudesse usar formas convencionais de registro e linguagem. Ela não falava, mas apontava o que lhe era solicitado ou que ela desejava fazer. Sua participação ocorreu de acordo com as suas capacidades e ritmos específicos. Cinco alunas passaram para uma melhor organização espacial e corporal, ficaram mais centradas e esforçadas. Três delas identificaram mais letras e os seus nomes sem modelo fixo, tornaram-se mais autônomas e seguras de si. Um aluno mudou de período.

Em se tratando de deficiência intelectual é oportuno enfatizar que

[...] não pode ser tomada como um estado patológico fechado em si próprio, senão de forma relativa, considerando-se o sujeito a partir de seu grupo cultural de referência e avaliando-se a sua condição em meio às exigências e às necessidades desse grupo, o qual atribui valores às limitações apresentadas pelo sujeito nos múltiplos contextos de interação em que ele se situa. (FERNANDES, 2012, p.92)

Sintetizando, não se pode definir deficiência intelectual apenas pela condição orgânica, mas também pelos aspectos funcionais da interação nos diferentes contextos sociais. A esse respeito Mantoan (2001) enfatiza que o meio deve estar sempre atento às expectativas e às necessidades desse grupo de pessoas, oferecendo recursos e serviços adequados para sua inclusão. Para ilustrar esse tipo de atenção, a aluna com deficiência intelectual acompanha o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE), no contraturno, na própria unidade escolar onde está matriculada.

Quanto à prática pedagógica, foi possível contextualizar os conteúdos e articulá-los a diferentes disciplinas; diversificar estratégias, utilizando novas metodologias e materiais de apoio; acolher e respeitar a diversidade, utilizando-a para enriquecer as aulas, gerir a classe e lidar com o imprevisto; realizar uma auto-avaliação periódica, refletindo sobre a própria prática; administrar o desenvolvimento profissional criando planos de estudo e trabalho; envolver-se nas questões da escola; estabelecer parceria constante com os pais e a comunidade; organizar, analisar e selecionar informações adequadas para os alunos; enfrentar os dilemas éticos da profissão e desenvolver projetos com a turma, tendo como ponto de partida a realidade local. Essas ações deveriam fazer parte da rotina de todo professor comprometido com a aprendizagem dos seus alunos.

De acordo com Perrenoud (1999), em uma classe há inúmeros tipos de alunos com diferentes níveis de desenvolvimento, conhecimentos prévios, relação com o saber, interesses, recursos e maneiras de aprender. “Há necessidade de romper com a pedagogia frontal, ou seja, as mesmas lições e exercícios para todos e criar uma organização de trabalho e dos dispositivos didáticos” (PERRENOUD, 1999, p.26). O autor acredita que para que cada aluno progrida é preciso propor situações de aprendizagem adequadas.

Nesse sentido, o trabalho de pesquisa teve respaldo nas colocações de Perrenoud (2000, p.57), “(...) de modo que cada aprendiz vivencie tão frequentemente quanto possível situações fecundas de aprendizagem”.

Verificou-se, finalmente, a necessidade de um trabalho contínuo com todos os alunos da classe e, principalmente, com aqueles que necessitam de atenção especial, imprescindível para os alunos avançarem nos patamares do conhecimento e aprendizagem, sem o risco da estagnação. É urgente a multiplicação das práticas pedagógicas diferenciadas pela unidade escolar pelo convencimento de mais professores sobre a importância desse trabalho de qualidade para todos.

THE POSSIBLE INCLUSION: SHARING SIGNIFICANT EXPERIENCES IN ELEMENTARY EDUCATION

ADALGISA APARECIDA ALVES LACERDA

ABSTRACT

This article titled shows the results of a research intervention in a school Elementary School, located in the north of the city of Osasco, in greater São Paulo. Discusses the modification of attitudes and postures of students with learning disabilities and intellectual disabilities, with the intention of to enter and participate effectively in diverse educational process and that best meets your needs. The theoretical explanation pervaded the conception of diversity and intellectual disability, based on the approaches of the document Reorienting Curriculum Early Childhood Education and Elementary Education (2011), proposed by the Department of Education, which suggest diverse and differentiated teaching practices for these students. Weaves comments about teaching nine years established by the National Education Plan (2001), showing the importance of its implementation in educational systems. Through Mantoan (2011), we inferred about the necessity to move toward inclusion, whose realization requires the looks of all the school based on the pursuit of a higher quality work for disabled children or not. Finally, we present the methodology used for the research, as well as how to collect and analyze data. The results showed significant improvements in school performance, since students were more involved and interested in conducting participatory activities, indicating that the dynamics of making teaching was favoring inclusion school. Also points beyond the possibilities, limits and elements that hamper the process of learning in everyday classroom.

KEYWORDS

Diversity. Intellectual disabilities. Elementary education. School inclusion.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli; LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

AQUINO, Julio G. (Org.). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999.

BRASIL. Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 10 jan. 2001. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=177&data=10/01/2001>>. Acesso em 15.ago.2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de 9 anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de 6 anos de idade**. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009.

FERNANDES, Sueli. **Metodologia da educação especial**. Curitiba: IBPEX, 2012.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GRESSLER, Lori Alice. **Pesquisa educacional: importância, modelos, validade, variáveis, hipóteses, amostragem, instrumentos**. São Paulo: Loyola, 1989. (Realidade Educacional; 2).

MANTOAN, Maria T. E. **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Moderna. 2001.

OLIVEIRA, Marinalva de et al. (Orgs). **Reorientação curricular da educação infantil e ensino fundamental**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CIDADANIA DESDE A INFÂNCIA

ALINE SABOYA FERNANDES GÓES

Aline Saboya Fernandes Góes atua como professora na rede municipal de ensino de Osasco.

RESUMO

Este artigo defende o trabalho com a cidadania desde a infância, uma vez que todos os agentes da educação são cidadãos. A experiência prática utilizada neste texto está relacionada com a aprendizagem de alunos que fizeram parte de um projeto numa unidade de ensino em Osasco, localizada no Conjunto dos Metalúrgicos. O principal objetivo da reflexão é apresentar ações para o exercício da cidadania com alunos de 4 a 6 anos, sendo envolvidos diversos participantes, a saber, pais, alunos, funcionários e comunidade..

PALAVRAS-CHAVE

Cidadania. Direitos humanos. Convivência escolar.

INTRODUÇÃO

Como a criança pode exercer a cidadania? Que tipos de vivências escolares favorecem esta prática e quais as que a impossibilitam? Para tentar responder a estas indagações, parece importante atentar para a experiência prática das crianças, na qual o diálogo com outras pessoas costuma trazer contextos de concordância e discordância. Talvez sejam nestes contextos práticos que as crianças iniciem a formação dos juízos e, conseqüentemente, de suas visões de mundo.

Essa reflexão sobre o exercício da cidadania desde a infância foi motivada pelo trabalho cotidiano com os alunos e demais agentes na unidade de ensino em que atuo, localizada no bairro Conjunto dos Metalúrgicos, na periferia da cidade de Osasco, ao durante a observação de diferentes atitudes dos participantes em relação aos vários projetos planejados e executados em tal instituição. Um destes projetos foi o de pensar a cidadania, por meio do exercício reflexão sobre os direitos, responsabilidades e deveres. Ainda que as instituições de ensino estejam sempre expostas a problemas como a burocratização e o autoritarismo, que tendem a bloquear muitos impulsos individuais e sociais das crianças, parece possível pensar e vivenciar uma continuidade entre as escolas e as comunidades locais, por meio da observação das práticas cotidianas presentes em ambos os contextos.

No início dessa ação, foi elaborada na escola, conjuntamente com moradores da comunidade, uma pesquisa sobre o bairro, abrangendo diferentes temas como, por exemplo, comércio, cultura, educação, saúde e segurança. A meta era a de levantar demandas do bairro trazidas por alunos, seus pais e por funcionários, a partir das suas respectivas visões de mundo. Um dos principais resultados deste levantamento foi a conseqüente participação ativa na escola por parte daqueles que se mostraram interessados em interagir com esta instituição. A rotina da escola foi se tornando cada vez mais transparente e próxima da comunidade, pois muitos dos participantes na pesquisa passaram a acompanhar os horários de todas as atividades contidas dentro dos muros da escola, desde o café da manhã até o fechamento dos portões, ao fim do dia.

Esta aproximação da escola com a comunidade fez com que os interessados observassem outras atividades escolares, que ultrapassavam os domínios da burocracia e autoridade. Ou seja, além do controle dos horários que regem parte da rotina dos alunos, os interessados também observaram e passaram a participar de atividades como contação de histórias e brincadeiras (cobra cega, jogo dos erros etc.). Brincando em intervalos para evitar a temida indisciplina, os alunos, em vez de serem sancionados negativamente, passam a realizar outras atividades que não se reduzem a ficar sentados. Esta dinamização da rotina escolar parece entrar em consonância com a argumentação de Caria (2013, no prelo), a saber, “de que cidadania não é algo que se usa e sim uma condição na qual todos os membros de uma comunidade regida pelo Estado devem possuir”.

Ora, uma vez que as instituições de ensino básico são porta-vozes do Estado, elas possuem esta função de propiciar condições de cidadania para seus diferentes agentes. Isto implica no diálogo entre esta instituição oficial e os sujeitos das comunidades a quem ela deve servir. A intervenção autoritária por parte dos

educadores das escolas públicas se mostra, portanto, ineficaz. Parece interessante, então, propiciar práticas cotidianas que estimulem interação social, como as brincadeiras. Portanto, multiplicando as interações sociais, as instituições de ensino promovem o exercício de cidadania.

CIDADANIA TAMBÉM SE APRENDE NA ESCOLA, DENTRO E FORA

Ao longo dos intervalos, os alunos da escola em questão sempre se mostravam muito ansiosos e, em certa medida, agressivos. À primeira vista, a solução dos educadores, como representantes do órgão oficial da educação do Estado naquele bairro, seria a de impedir esses comportamentos discentes. Porém, surgiram outras propostas como, por exemplo, a de entrevistar alguns alunos, incitando-lhes reflexões sobre o tema da cidadania.

Desta forma, muitos alunos passaram a ser agentes educadores ao longo da rotina descrita anteriormente. Em um dos casos, por exemplo, a campanha da unidade escolar foi atendida pelo funcionário e por um dos alunos que, juntos, receberam uma mãe que carregava seu bebê num carrinho. Ambos ajudaram a moça a descer as escadas, trouxeram-lhe água e brinquedos para que o bebê brincasse. Embora desprovido do aparato teórico acerca da cidadania e do exercício de direitos e deveres, que tangem à ética e à moral, o aluno exerceu a cidadania numa experiência cotidiana.

Em seguida, com base em questionamentos internos e observações de cada educador, foi elaborado um questionário a ser aplicado às salas de aula da unidade escolar. Neste documento em construção, havia uma pergunta dirigida aos pais dos alunos: *para que você acha que serve a cidadania?* Assim como os alunos, os pais responderam demonstrando conhecimento prático acerca da cidadania, independentemente do aparato teórico das diferentes disciplinas que refletem sobre este tema. Pode-se dizer que por meio destes diálogos entre a unidade escolar e diferentes sujeitos da comunidade, foi sendo construído um conceito de cidadania próprio deste conjunto de interações.

Outro evento importante realizado no mesmo bairro, em parceria com a instituição escolar, foi a Festa da Escola Cidadã, com apoio da Prefeitura Municipal e, principalmente, do Instituto Paulo Freire. Por meio de conferências lúdicas realizadas anualmente na cidade, a cidadania foi não somente redefinida por todos os participantes como também multiplicada aos visitantes. Cada um dos agentes pôde, além de exercer sua cidadania, divulgar suas habilidades próprias. Pode-se dizer que o resultado do diálogo da unidade escolar com a comunidade propiciou muitos projetos que redefiniram as concepções desta escola, dentre os quais vale destacar o Projeto Eco-Político Pedagógico (PEPP), o Plano de Trabalho Anual (PTA) e o Conselho de Gestão Compartilhada (CGC). Esta concepção de ensino aplicada em Osasco foi descrita no livro *Educação Cidadã em Osasco*, organizado por Favarão (2009).

Uma vez que as instituições, as comunidades e os sujeitos estão em incessante transformação, vale a afirmação de Paulo Freire, a saber, *mudar é difícil, mas é possível e urgente* (FREIRE, 1991, p.8). A possibilidade de transformação da estrutura macro-social é possível por meio de uma educação popular, que atenda às demandas da sua respectiva comunidade. Para tal empreitada, os alunos são fundamentais, pois eles são mediadores entre a instituição e a comunidade, além de serem o melhor exemplo do sujeito em constante transformação.

Deste modo, foi se consolidando uma articulação política entre a unidade escolar e a comunidade na elaboração conjunta dos planos de carreira, do plano municipal de educação, por meio de grupos de trabalhos (GT's). Tal filosofia participativa possibilita que tanto o PEPP quanto o PTA forneçam um retrato social particular da comunidade, com sua própria visão de mundo. Trata-se não somente de uma construção, como também de uma revitalização cultural por meio de todos os participantes, visando a uma melhor compreensão de sua própria realidade social. Nas palavras de Padilha (2007):

Trata-se nesse caso de trabalharmos a perspectiva eco-político-pedagógica, que nos remete à formação ampla e integral das pessoas, visando à recuperação da totalidade dos conhecimentos, dos saberes, dos sentimentos, da espiritualidade, da cultura dos povos e da história da humanidade em intensa conexão com todas as formas de vida do nosso ecossistema. (PADILHA, 2007, p.22)

Após refletir sobre a cidadania como uma condição inerente ao ser humano, que deve ser propiciada pelas instituições oficiais de ensino, pode-se dizer que ninguém está fora do circuito da cidadania. Vale indagar se o mesmo vale para os direitos humanos na educação infantil. A argumentação de Tavares (2007) torna-se oportuna:

A educação em direitos humanos, por sua vez, é o que possibilita sensibilizar e conscientizar as pessoas para a importância do respeito ao ser humano, apresentando-se na atualidade como uma ferramenta fundamental na construção da formação cidadã. (TAVARES, 2007, p.488)

A consciência de que todos sofrem desigualdades é importante principalmente como resposta aos críticos ferrenhos à democratização do ensino público. Aqueles que relembram de modo ufanista o ensino público de qualidade em décadas passadas se esquecem de que estas escolas, além de possuírem inúmeros problemas, restringiam o acesso ao ensino a muitas populações que, atualmente, possuem instituições públicas próximas de suas comunidades. Ocorre que o simples acesso ao ensino, desprovido da participação das comunidades nas políticas pedagógicas, mantém os problemas de distribuição de conhecimento e de valores como a cidadania.

Participar das decisões tomadas pelas unidades escolares significa reivindicar e pensar conjuntamente a inserção de transporte, saúde, alimentação, vestuário, cultura, esporte e lazer. Ou seja, não basta matricular os pobres na escola, mas

fazer com que eles compartilhem seus sonhos com a instituição (GADOTTI, 2010, p.9). É preciso, portanto, matricular juntamente com eles suas visões de mundo, suas histórias de vida, para que isto sirva como base da sua formação.

Retomando a emergência de se basear nas experiências práticas para evitar um pessimismo em relação ao papel transformador da educação básica, vale ressaltar que os atos dialógicos, de interação social entre os diferentes agentes da educação e da comunidade, já são atos transformadores. É preciso reiterar a importância histórica do ato dialógico num país que sofreu uma ditadura militar há décadas atrás. A luta por cidadania é, conseqüentemente, uma luta histórica pela libertação de um sistema opressor.

Muitos sujeitos antes silenciados agora possuem direito à voz, o que ainda incomoda alguns setores conservadores da educação básica. Porém, os relatos descritos anteriormente nesta reflexão corroboram a tese de que uma educação participativa, que compara diferentes ideias, é mais enriquecedora do que um ensino no qual poucos podem falar e nunca ouvir. Porém, esta concepção participativa, inovadora, só é efetivamente possível quando as velhas formas de educar e fazer política são superadas.

Portanto, antes de legitimar uma suposta autoridade, é preciso perceber os muitos sujeitos de direito presentes na prática educacional. Nas palavras de Pini & Tomchinsky (2009):

[...] o fortalecimento do exercício da cidadania desde a infância não significa apenas deixar crianças, adolescentes e jovens decidirem sobre pequenas ações, mas envolvê-las cotidianamente na gestão de todos os espaços que frequentam – da vida escolar à comunitária. (PINI; TOMCHINSKY, 2009, p.9)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta reflexão, o envolvimento da unidade escolar citada com todos os membros agentes dentro e fora dela nos faz defender que é possível pensar a cidadania desde a infância, pois se pode constatar que ela é um fato cotidiano, a ser potencializado diariamente por parte dos agentes envolvidos na educação, sejam eles pedagogos ou não. O exercício de cidadania diário parece estar relacionado à contínua necessidade de resolução de problemas e de tomadas de decisão por parte da escola e da comunidade envolvida. Isto implica dizer que a cidadania desde a infância é, em certa medida, uma formação política para todos os envolvidos, de onde podem surgir muitas lideranças.

Esta formação política faz com que o exercício do direito de ir e vir se amplie para diversos contextos, que não se reduzem aos muros da escola. Da mesma forma que as comunidades não devem exigir somente acesso à educação, as lideranças que se criam a partir desta aliança entre escola e comunidade passam a ser cidadãos dentro e fora da escola, reivindicando direitos e deveres para si e para outros, podendo ultrapassar a dimensão da sua comunidade.

A capacidade transformadora desta filosofia participativa, exemplificada com um caso num bairro de Osasco, possibilita não somente a redefinição de papéis sociais e de espaços pré-estabelecidos, como também propicia a criação de novos espaços democráticos, nos quais podem ser estabelecidas novas articulações, de modo que as transformações locais podem se ampliar.

Uma vez que a formação nunca se conclui, pois está ligada à própria dinâmica da história da humanidade, pode-se dizer que a formação educativa pode ser pensada positivamente, por meio da cidadania desde a infância. Esta concepção dinâmica, embasada na filosofia participativa, implica pensar que a realidade social também é suscetível de transformações, pois nada está acabado. Desta forma, do mesmo modo que os autores citados ao longo deste texto redefinem as práticas exemplificadas, estas também influenciam o modo como se pode ler estes autores. Análogo é o movimento da cidadania na escola, no qual os diferentes agentes se definem e são definidos ao longo do tempo.

O exercício de cidadania por parte dos diferentes sujeitos envolvidos serviu para as muitas tomadas de decisão necessárias ao desenvolvimento de projetos no Conjunto dos Metalúrgicos. Para finalizar esta reflexão, os leitores ficam convidados a pensar se a escola é um fim em si ou se deve ser pensada como instrumento mediador de diferentes práticas coletivas, tais como os eventos organizados em parceria com a comunidade e outros órgãos, as brincadeiras dos alunos, as manifestações artísticas etc. Pensada como instrumento, a escola contemporânea pode ser, na prática, protagonista social, não somente dos alunos como também dos seus pais e, se possível, de todos os demais envolvidos. As palavras de Gadotti (2011) talvez sintetizem a argumentação guiada até esta linha:

Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. (GADOTTI, 2011, p.29)

CITIZENSHIP SINCE CHILDHOOD

ALINE SABOYA FERNANDES GÓES

ABSTRACT

This paper argues that, through a reflexion, its possible to apply the citizenship theme since childhood, once all of educational agents are citizens. Pratical experience used in this text is related to students learning in a project located at Osasco, situated at Conjunto dos Metalúrgicos district. The aim of this reflexion is to show some ways for the exercise of citizenship with students who has between 4 and 6 years old. In this model of excercise, there are many agents, such as parents, students, officers and the local community.

KEYWORDS

Citizenship. Human rights. School coexistence.

REFERÊNCIAS

- BUFFA, E.; ARROYO, M. G.; NOSELLA, P. **Educação e cidadania**: quem educa o cidadão? 4 ed. São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção questões da nossa época; 19).
- CARIA, Alcir de S. **Gestão educacional**. São Paulo: Ed. Instituto Paulo Freire, 2013. No prelo. (Coleção Fazeres e Saberes do Povo que Educa).
- FAVARÃO, Maria José (Org.). **Educação cidadã em Osasco**: avanços e desafios. Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. São Paulo, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5 ed, São Paulo: Cortez, 2001. (Questões de Nossa Época; 23).
- GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação**: uma nova abordagem. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. (Cadernos de Formação; 5).
- _____. **A boniteza de um sonho**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.
- KAMII, C. **A criança e o número**. Campinas: Papirus, 1984.
- PADILHA, Paulo Roberto. **Educar em todos os cantos**: reflexões e canções por uma educação intertranscultural. São Paulo: Cortez/IPF, 2007.
- PERRENOUD, P. **Escola e cidadania**: o papel da escola na formação para a democracia. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- PINI, Francisca R. O.; TOMCHINSKY, Julia. **Sementes da primavera**: exercícios de cidadania desde a infância. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- TAVARES, Celma. Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. **Educação em direitos humanos**: fundamentos teóricos-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p.487-503.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ANA CRISTINA BATISTA DA SILVA

*Ana Cristina Batista da Silva atua como professora
na rede municipal de ensino de Osasco.*

RESUMO

O trabalho percorre os caminhos que esclarecem como a identidade se constrói e problematiza a ausência das práticas pedagógicas que ajudam a promover essa construção de forma real. Inicia-se pela reorganização da rotina, inserindo o uso de literaturas que contribuam para afirmação da identidade da criança negra, valorizando as características pessoais de cada uma. Apresenta também situações didáticas que favorecem a reconstrução da identidade das crianças. Ao propor este trabalho com um grupo de alunos da educação infantil na rede municipal de Osasco, buscamos trabalhar em prol do resgate da autoestima das crianças afrodescendentes.

PALAVRAS-CHAVE

Identidade. Reconstrução da identidade. Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Em se tratando da construção da identidade positiva de uma criança negra, entendemos ainda ser algo muito complexo, pois há de se considerar a sociedade em que esta criança está inserida, na qual as condições do ser negro aparecem associadas à pobreza, inferioridade, incompetência e feiura. Esse atraso no resgate da construção da identidade da pessoa negra torna um grande desafio para a escola contribuir para a construção da imagem positiva em uma criança afrodescendente.

Existe um grande equívoco em diferenciar etnicidade e diferenciação racial, entretanto o autor Prado Júnior (1977, p.85) esclarece a importância dessa diferenciação nas definições, afirmando que:

Das três raças que entraram na constituição do Brasil, duas pelo menos, os indígenas e os africanos, trazem à baila problemas étnicos muito complexos. Se para o branco ainda há uma certa homogeneidade (...) o mesmo não ocorre com os demais.

A partir da fala do autor podemos observar que já existia a questão da mestiçagem entre os europeus, pois ele fortalece a ideia da miscigenação quando afirma que:

Os portugueses (são), em parte, e já ao tempo do descobrimento do Brasil, um povo de mestiços. (...) para designar os diferentes povos da Europa, os Shuaheli dizem sempre: europeus e portugueses." (HOLANDA, 1948, p.53)

A complexidade desse tema mostra a importância do papel da escola no auxílio da construção da identidade, em especial da criança negra.

De maneira geral, a criança tem a fantasia de ser um grande herói quando menino e uma linda princesa se menina, mas infelizmente esse sonho não é algo disponível a todas as crianças, pois quando se trata de uma criança negra ela se vê obrigada a negar suas características físicas e valorizar como ideal outro biotipo, que é o da criança de pele branca, dos cabelos lisos e do nariz afinado. Existem relações de dominação presentes constantemente em programas televisivos, nas fotos das principais revistas e nos cartazes construídos pelos profissionais da educação e expostos nas paredes das dependências escolares.

Quando falamos de crianças bem pequenas, entendemos que é nesse período que elas estão mais suscetíveis a aprender a se identificarem com o modelo de beleza que lhes é apresentado. Em contrapartida, vale lembrar que é nesta faixa etária que se pode também possibilitar a criança vivenciar traumas e exemplos negativos dessa mesma construção.

Desde o nascimento, os seres humanos são condicionados e influenciados por modelos e exemplos de outros seres humanos que os rodeiam. A construção da identidade inicia-se desde o ventre da mãe, mas a criança necessita de modelos para ter condições de identificar suas preferências, reconhecer seus limites e conhecer-se como único, pois nas relações sociais as pessoas são influenciadas

pelo ambiente do qual participam. Sendo assim, o que está próximo a elas servirá como modelo que, muitas vezes, configura-se na pessoa do professor.

Por isso optamos pela escolha do tema, por acreditar que é de responsabilidade do educador promover situações onde a criança reconheça suas particularidades e interaja com outras crianças, respeitando-se e aceitando-se na sua inteireza.

Com esse objetivo foi realizada em uma instituição escolar de educação infantil na cidade de Osasco, com 22 alunos com faixa etária de cinco anos, uma pesquisa que teve a intenção de reconstruir a identidade das crianças afro-brasileiras de uma forma real e positiva, promovendo atitudes de respeito às particularidades de cada criança, de modo a melhorar a interação entre os integrantes do grupo de alunos, resgatando sua autoestima.

Buscando trabalhar a aplicação da Lei 10.639/08 (BRASIL, 2003), atrelada à obrigação moral de se trabalhar a temática, apresentamos algumas situações didáticas onde surgiram elementos necessários à reconstrução da identidade da criança por meio de uma proposta curricular para a educação infantil, na perspectiva de educação crítica e emancipatória de Paulo Freire.

DESENVOLVIMENTO

O trabalho foi iniciado a partir de uma pesquisa realizada junto aos pais, onde observamos que, dos vinte e dois pais entrevistados a respeito da questão que se citava sobre a declaração da etnia, 90% com características marcadamente afrodescendentes negaram sua etnia. Assim, entendemos que essa não aceitação da própria identidade por parte de desses pais favorece também às crianças que não se reconheçam em suas próprias características.

A relação entre a família e a escola deve ser extremamente estreita, pois a criança é única e cabe a ambas o compromisso de educá-la e cuidar dela. É muito importante colocar os pais a par do trabalho pedagógico que a escola está realizando com as crianças, pois eles podem contribuir por meio de informações sobre a vida da criança em casa, suas atividades aos finais de semana, seus hábitos e outros rituais religiosos. Todas essas informações são riquíssimas e devem ser consideradas na prática pedagógica junto à criança.

A partir da valorização das famílias por meio da escola, do estreitamento das relações entre família e escola e das parcerias nas formações em prol da melhoria da prática no trabalho, é possível que os pais desenvolvam novas posturas em relação à valorização das diferentes culturas e grupos étnico-raciais.

No início do ano letivo de 2012, como em todos os anos anteriores, as atividades objetivavam conhecer as crianças, sua história, seus costumes, enfim, sua vida. Com as crianças organizadas em uma roda de conversa, foi iniciada a leitura do livro *Somos Todos Diferentes*, de Alexandre Taleb, Editora Caramelo.

A elaboração do trabalho foi iniciada a partir da reorganização da rotina, inserindo recursos e outras situações que abordassem a temática. A partir de então foram inseridas na *nova* rotina algumas atividades sobre a temática. Sugeriu-se a aplicação da mesma duas vezes por semana.

Foi estabelecida como proposta na rotina a atividade permanente da roda de leitura, ampliando o acervo com títulos literários em que os personagens fossem negros e protagonistas nas histórias, pois de acordo com Arroyo citado por Martins e Silva (2012), “a literatura infantil, como qualquer outra expressão literária, decorre de condições sociais em seu conceito mais amplo”.

As crianças foram organizadas confortavelmente na roda e, após algumas provocações feitas pelo professor, elas se manifestavam verbalmente a respeito do assunto. Nas falas das crianças foi possível observar vários tipos de preconceitos manifestados, como “Eu não teria amizade com menino negro, porque ele não é da minha cor. O menino preto é ruim, eu não gosto de pessoas negras... A mamãe disse que pessoas negras podem levar as crianças da escola, longe da mamãe”.

Outra dessas falas foi “Se tiver duas amigas, uma branca e outra negra, eu faria amizade com a branca. Pessoas brancas têm que fazer amizade com pessoas brancas”. E, por fim, mais uma fala marcante – “Eu não gostaria de ganhar uma boneca negra, porque eu não é negra”.

Preocupa-nos a atitude preconceituosa subjacente às falas das crianças, pois fica evidente que o racismo e o preconceito estão presentes não só na sociedade ou na mídia, mas estão presentes nas práticas e nas inter-relações do cotidiano escolar. Segundo Cavalleiro citado por Ribeiro (2013):

A educação brasileira, visivelmente afetada pelo projeto neoliberal, torna pública a ausência de uma reflexão acerca das relações raciais no planejamento escolar, o que tem impedido a promoção de relações subjetivas respeitáveis e igualitárias entre os agentes sociais que integram o cotidiano da escola. Nesse sentido, o silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação racial em diferentes instituições educacionais e a ideologia do consumo gestada de forma hegemônica, contribui para que as diferenças de fenótipo entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais, e o que é mais grave, constroem e reproduzem os negros como sinônimos de seres inferiores.

Outra situação didática oferecida foi a atividade de autorretrato, onde as crianças puderam observar a si e ao outro frente ao espelho no intuito de identificar e reconhecer as diferenças e semelhanças entre si. Na sequência foi distribuída uma folha e elas puderam se autodesenhar, representando-se com todas as suas características. Segundo Brasil (1998, p. 33):

O espelho é um importante instrumento para a construção da identidade. Por meio das brincadeiras que faz em frente a ele, a criança começa a reconhecer sua imagem e as características físicas que integram a sua pessoa.

Foram distribuídos vários exemplares de uma conhecida revista de circulação nacional e as crianças tinham que encontrar pessoas negras para a montagem de um painel. Após certo tempo de manuseio e de busca de pessoas negras, o painel ficou praticamente vazio. No dia seguinte, já com os alunos organizados, foram

oferecidos vários exemplares de outra revista e a comanda era a mesma do dia anterior. Ao procurar pessoas negras para dar segmento à confecção do painel, já na própria capa os alunos começaram a recortar pessoas negras. Trinta minutos após do início da atividade o painel já estava concluso.

O painel construído pelos alunos ficou afixado na parede como uma proposta permanente, possibilitando às crianças observar as fotografias, socializar as fotos, conversar e até estabelecer comparações.

Foi elaborado um bilhete aos pais em que se anunciava um desfile afro. No bilhete estava citava a necessidade da família pentear os cabelos das crianças. Entretanto, os penteados teriam que ser feitos de acordo com as possibilidades dos tipos de cabelo, ou seja, se o cabelo era crespo sugeria-se fazer tranças, penteados *black power* etc. No caso dos lisos, poderiam explorar os cachos, coques e até os cortes. Assim, organizamos um desfile de penteados afro onde várias possibilidades de penteados de diferentes cabelos foram apresentados, mas neste momento foi dada valorização principalmente às tranças e aos adereços decorativos que os acompanhavam.

Como falado anteriormente, foi estabelecida como proposta permanente na rotina uma roda de leitura, ampliando o acervo com títulos literários onde os personagens eram negros e protagonistas das histórias. Iniciamos com o livro Bruna e a Galinha de Angola, que fala de uma menina muito simpática que tem como bichinho de estimação uma galinha de angola. Salientamos que a galinha de angola é originada da África e, após a leitura, foi oferecida massinha de modelar e as crianças puderam representar a galinha por meio desse recurso.

Foi organizada uma janelinha de histórias e proposto que eles pegassem as bonecas para brincar de teatro. As crianças pegaram tanto as brancas como as negras para brincar e, na encenação teatral, focaram o respeito às diferenças sem que a professora precisasse direcionar.

Foi apresentado o livro Cabelo de Lele, que apresenta uma criança como personagem principal cuja característica mais marcante é o cabelo. Lele adorava seu cabelo todo espalhado. Após a leitura, todas as crianças foram convidadas a irem em frente ao espelho e observarem seus cabelos. Foram organizados um diante do outro e cada aluno apalpou e sentiu os cabelos dos amigos. Na sequência, a professora realizou a releitura do livro oferecendo uma peruca *black power* muito similar ao cabelo de Lele. Todos experimentaram-na na cabeça e foram fotografados. As fotos resultaram num lindo painel onde todos passavam a ser a Lele. Os cabelos também compõem a identidade cultural das pessoas.

Cabelo ruim é aquele que vai embora, abandona a cabeça sem mais satisfação. Mesmo que você o alimente com loções, cremes para fortalecimento e crescimento, não adianta, ele vai embora e deixa um enorme vazio. (MALACHIAS, 2007, p.51).

Após a leitura do livro A Menina Bonita do Laço de Fita, a professora lançou algumas questões provocativas, para as quais envolvia interpretação do texto ou da história. As questões giravam em torno de por que o coelho era branco ou em

torno de como ele poderia ficar preto – será que era possível? As justificativas da menina bonita não davam certo para o coelho. Por quê? Como o coelho conseguiu ter uma filhinha pretinha?

E a partir de muita conversa e levantamento de hipóteses, a professora respondeu a algumas das questões e propôs a confecção de diferentes coelhos com massinha de modelar.

Foi proposta também uma atividade que envolvesse a família. Foi oferecida uma árvore genealógica e a família tinha que escrever o nome e etnia de quatro gerações na família. As árvores que retornaram foram socializadas em roda, mostrando para a criança no globo terrestre de onde seus avós ou bisavós tinham vindo.

As leis 10.639/03 e 11.645/08 alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB especificamente no que diz respeito aos conteúdos obrigatórios para este nível de ensino, pois determina a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, na perspectiva de construir uma positiva educação para as relações étnico-raciais. As leis supracitadas consideram a incorporação dos conteúdos previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs para a educação das relações étnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na construção do futuro Plano Nacional de Educação – PNE. Além da inclusão no calendário escolar da data de 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra. (BRASIL, 1996, 2003, 2008).

Entretanto, as práticas curriculares ainda não estão sedimentadas nesta perspectiva e a questão da afrodescendência continua sendo tratada apenas como tema transversal ou no Novembro Negro.

O currículo configura-se a partir das práticas sociais, culturais e políticas concretas, produzindo diferentes significados. É entendido enquanto construção histórica, configurando-se como um artefato sociocultural e político. Revela-se, portanto, como um instrumento de organização da prática cultural, cuja procedência não está circunscrita à escola, mas aos condicionantes sociais e históricos que constituem, produzem e contextualizam. É o resultado de uma seleção de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes. É uma trajetória, ou percurso, que se compreende no âmbito da prática docente, “definido como um curso a ser seguido, ou mais especificamente, apresentado” (GOODSON, 1995, p.31). Podemos reconstruí-los, tornado-o mais pedagógico, mais político. Sendo assim, há de se pensar em práticas transformadoras onde o currículo se molde na intertransculturalidade para essa e as próximas gerações, currículo é poder e educação é um ato político. Precisamos exercer uma pedagogia com intencionalidade. (OLIVEIRA, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a formação da identidade numa perspectiva diversa,

Não podemos desconsiderar que a desigualdade racial no sistema educacional apontada em várias pesquisas está presente na Educação Infantil, considerando-se o acesso a essas ofertas de atendimentos, a qualidade do trabalho realizado, as condições de trabalho dos(as) profissionais que ali atuam principalmente a sua formação. (BRASIL, 2006, p.35)

“Neste caso, a criança negra encontra dificuldades em se identificar com o seu grupo de pertencimento racial, uma vez que afirmar-se como negro em nossa sociedade é incorporar-se a estereótipos negativos” (GUIMARÃES; DANTAS; MOURA, 2013, p.7).

A precariedade de modelos satisfatórios e a abundância de estereótipos negativos sobre os negros permitem que as crianças negras neguem sua identidade racial e busquem cada vez mais aproximar-se das características que as aproximem do branco.

Assim sendo, buscamos trabalhar em prol da reconstrução da identidade, principalmente das crianças afrodescendentes, por meio de reflexões sobre a representação do negro na literatura infantil, acenando com sua inserção no contexto literário como algo comum. Notamos que, por meio dessa prática, melhorou a autoestima das crianças negras, pois elas se sentiram felizes ao reconhecerem em outras instâncias as suas características. Sentiram-se incluídas e viram que é possível viver e sentir-se como uma princesa ou um super herói sem precisar negar suas próprias características.

Confirmou-se também que é no espaço escolar que, em sua maioria, se inicia a construção da subjetividade das crianças negras. E é neste que ocorrem os seus primeiros contatos com preconceitos, estigmas e racismo. A proposta desse trabalho foi mais do que apresentar práticas que diminuam as diferenças entre as crianças, mas elevar a autoestima, tirando largos sorrisos das crianças afrodescendentes que se fizeram presentes diante do grupo, valorizando sua beleza, seu jeito de ser, de modo a não se envergonharem das suas características pessoais.

A desigualdade racial nas escolas é uma realidade marcante no histórico brasileiro e o que é oferecido nestes espaços, seja da infraestrutura ao pessoal, é uma realidade marcada por lacunas que ferem os direitos dessas crianças de ter um espaço de socialização que lhes permita uma convivência entre iguais e diferentes e suas formas de pertencimento. (BRASIL, 2006, p.35).

Houve também mudanças de postura, de pensamentos e olhares. Uma situação bastante satisfatória em relação ao trabalho, enquanto devolutivas das crianças, foi que, por exemplo, as meninas negras passaram a ir para a escola mais arrumadas e todos notaram e passaram a elogiar.

Promoveu a elevação da autoestima das crianças negras e o grupo passou a brincar mais junto e feliz. A alegria manifestada nos rostos das crianças negras, as imitações das crianças brancas nos penteados afro e os pais se preocupando com a higiene e aparência das crianças, tudo isso foi muito satisfatório.

Outra devolutiva foi a narração de uma aluna que disse que a mãe pediu para escolher um boneco representando um dos personagens da escola do Carrossel (novela de uma emissora popular) e a aluna escolheu o Cirilo, que é um aluno negro na novela. Os demais alunos passaram a querer brincar com o boneco também.

Enfim, sentimos neste contexto a inclusão étnica de fato acontecer e promover realmente um movimento de transformação. Mesmo que seja por um período curto notou-se presente uma sensação de igualdade entre as crianças. Ampliou o conhecimento literário das crianças, que passaram a conhecer e apreciar os contos africanos e afro-brasileiros.

Nessa perspectiva, o compromisso aqui alçado é de que outros profissionais da educação sensibilizem-se diante dos conflitos inter-raciais presentes no interior da sala de aula e que, ao propor a literatura infantil como mais uma gama de conteúdos que abordem questões étnico-raciais, possa desenvolver uma prática pedagógica que corresponda não só aos anseios da Lei 10.639/03, mas que se comprometa moralmente com o desenvolvimento da prática, posicionando-se, uma vez que sob o viés do *fazer por fazer* haveria um significado mecânico e distante do discurso que prega a educação como prática de liberdade e direito de todos.

É nesse tipo de situação que a escola tem que intervir em prol da eliminação de atitudes preconceituosas. Se a criança não se reconhece como negra, a escola deve criar situações para desconstruir a imagem deturpada que a criança tem de sua etnia e dar condições para que ela se reconheça e se aceite como tal.

É através da prática do fazer e do exercício constante da reflexão sobre esse fazer que possibilita o pensar sobre a reorganização curricular.

Somente assim no futuro deixaremos de ouvir falas de crianças como as citadas neste artigo, reproduzidas inconscientemente porque advinda de adultos, reforçando os mesmos erros, já que não nascemos preconceituosos, mas nos tornamos.

Esperamos que este artigo inspire mais profissionais da educação a trabalharem cotidianamente a temática, elevando a autoestima das nossas crianças em prol de uma sociedade menos desigual e servindo de recorte para a continuidade de novas pesquisas ou para a ampliação da mesma.

CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD EN LA EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA

ANA CRISTINA BATISTA DA SILVA

RESUMEN

El trabajo busca mirar cómo la identidad se construye y busca también una discusión as respecto de la ausencia de prácticas que ayudan a promover la construcción de la identidad de manera real. Comienza mediante la inserción de la reorganización del uso sistemático de la literatura que contribuyen a la afirmación de la identidad del niño negro, em busca de la valoración de lãs sus características personales. También se presentan situaciones didácticas que favorecen la reconstrucción de la identidad de los niños. El proponer de este trabajo con un grupo de estudiantes de jardín de infantes em uma escuela de la ciudad de Osasco, tratamos de trabajar en búsqueda de la recuperación de la autoestima de los niños de ascendencia africana.

PALABRAS-CLAVE

Identidad. Reconstrucción de la identidad. Prácticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=289>>. Acesso em: 30 jun. 2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEF, 1998.

_____. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=10/01/2003>>. Acesso em: 30 jun. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

_____. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 mar. 2008. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=11/03/2008>>. Acesso em: 30 jun. 2013.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GUIMARÃES, Eduardo da Silva; DANTAS, Rejane Maria; MOURA, Dayse Cabral de. **Literatura Africana e Afro-brasileira na Educação Infantil: reflexões sobre a construção da identidade racial das crianças negras**. 2012. Monografia (Conclusão do curso) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE. Disponível em: <http://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2012.1/literatura%20africana%20e%20afro-brasileira%20na%20educacao%20infantil.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2013.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1948.

MALACHIAS, Rosângela. Curiosidades – para saber mais. In: MALACHIAS, Rosângela. **Cabelo Bom. Cabelo Ruim**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007, p. 47-53. (Percepções da diferença. Negros e brancos na escola).

OLIVEIRA, Marinalva et al. (Orgs.). **Reorientação Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

PRADO JÚNIOR, Caio. **Formação do Brasil Contemporâneo**. 15ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1977.

RIBEIRO, Lídia da S. Cruz. A literatura infantil e as relações étnico-raciais: reflexões a partir da Lei 10.639/03. **Webartigos.com**, 07 mar. 2010. Disponível em: <<http://www.webartigos.com/artigos/a-literatura-infantil-e-as-relacoes-etnico-raciais-reflexoes-a-partir-da-lei-10-639-03/33885/>>. Acesso em: 30 jun. 2013.

MARTINS, Andréa Castelaci; SILVA, Rogério Bernardo. A literatura infantil: entre o pedagógico e o estético. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS, 2, 2012, Maringá. **Anais Eletrônicos**. Maringá: UME, PLE, 2012. Disponível em: <http://anais2012.cielli.com.br/pdf_trabalhos/1524_arq_1.pdf>. Acesso em 30 jun. 2013.

O SABOR DO SABER: *desafios de uma alfabetização prazerosa e competente*

ANA CRISTINA DE OLIVEIRA SANTOS ALMEIDA

Professora Efetiva do Município de Osasco desde 2004. Alfabetizadora há 16 anos. Formada em Magistério no Colégio E.E.P.S.G. "Fernão Dias Pais" e em Pedagogia na Faculdade Integrada Campos Salles.

RESUMO

Este relato apresenta a importância de uma prática significativa no processo de aquisição de leitura e escrita por crianças de seis anos, matriculadas em uma classe do 1º ano do Ensino Fundamental em escola do município de Osasco. O maior desafio durante o projeto foi planejar e propor atividades nas quais a criança refletisse sobre a relação entre a fala e a escrita e como se faz pra ler e escrever. A partir de sondagens cíclicas e contínuas, procurou-se identificar a fase da escrita na qual cada criança se encontrava e propor as atividades mais adequadas que pudessem favorecer a passagem para as fases posteriores. As atividades da rotina diária como a leitura de materiais variados em locais diferentes, em família e os jogos foram fundamentais no processo. É preciso entender que a criança só se alfabetiza lendo, escrevendo e tentando explicar o que escreveu utilizando o que conhece sobre o que está escrito necessitando de informações acerca do conteúdo para que faça suposições a respeito da sua escrita. Para escrever escolherá quais e quantas letras usará. Quando for ler o que escreveu precisará refletir sobre as escolhas que fez e justificá-las para si e para os outros como sobras, acréscimos ou troca na ordem das letras ou interpretação de escritas como incorretas e reescritas. As ações de interação, participação e cooperação entre as crianças foram significativas no desenvolvimento da autonomia, criticidade, consciência de seus direitos e deveres no ambiente escolar e na sociedade, além de incentivá-las para a leitura e escrita prazerosas.

PALAVRAS CHAVES

Motivação. Alfabetização. Letramento. Leitura. Jogos

INTRODUÇÃO

A implantação pela Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006 que garante a inclusão de crianças, a partir dos seis anos de idade, no Ensino Fundamental de nove anos no Sistema Educacional Brasileiro, criou grande preocupação e expectativa em pais e professores por todo o país sobre como seria desenvolvido o trabalho didático-pedagógico com crianças na faixa etária a partir de seis anos (BRASIL, 2006). Apesar de ser um objetivo almejado pela política nacional de educação como uma tentativa para melhorar a qualidade do ensino muitos alunos chegam à antiga quarta série (hoje quinto ano), analfabetos ou alfabetizados funcionais. Conforme dados dos Indicadores Sociais Municipais: análise do universo do Censo Demográfico do IBGE, referente ao período de 2000 a 2010, publicados na Sala de Imprensa do site do IBGE, em 16 de novembro de 2011.

A proporção de crianças de 10 anos de idade que não sabiam ler e escrever era de 6,5% em 2010, inferior à de 2000, 11,4%. Nos municípios com até 5 mil habitantes (5,8%), os índices de analfabetismo são menores que nos municípios de médio porte (10,1% nas cidades entre 20 mil e 50 mil habitantes). Em 2000, os índices eram de 11,4% e de 18,7, respectivamente.

Nas capitais, os percentuais de crianças de 10 anos de idade que não sabiam ler ou escrever eram mais baixos que no conjunto do estado, em especial no Nordeste. Em São Luis (6,1%) e em Teresina (4,9%), a proporção de crianças nesta situação era 2,5 vezes inferior à dos respectivos estados, Maranhão (16,4%) e Piauí (13,7%). A pior situação foi encontrada em Maceió, com 11,6%, embora seja melhor que no estado de Alagoas como um todo (17,8%). (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2011, p.61- 62).

No município de Osasco, com a publicação da Lei nº 4300, de 23 de abril de 2009 (OSASCO, 2009), iniciou-se, em 2010, no município, a implantação do ensino de nove anos trazendo grandes desafios para gestores e professores da rede de ensino, no sentido de definirem um currículo que atendesse às expectativas de proporcionar o desenvolvimento satisfatório dos “conhecimentos, habilidades, hábitos, competências e atitudes esperadas dos alunos” (VIANNA, 2012, p.12).

Sabe-se, porém que, mesmo já decorridos seis anos da implantação do ensino fundamental de nove anos, em nível federal e a dois no município de Osasco, ainda não há um consenso de como se deva efetivamente desenvolver as práticas escolares com as crianças dessa faixa etária. Buscando alternativas para um trabalho de qualidade, especialmente no período de 2008 a 2011, o município de Osasco procurou realizar discussões sobre currículo e concepção de criança, entre os diversos segmentos escolares. A partir dessas discussões foi elaborado o documento Reorientação Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental que norteia todo o trabalho pedagógico na rede de escolas do município de Osasco e que foi

adequado às especificidades dos diferentes níveis de ensino oferecidos por ela oferecidos. Dessa forma foi publicado, em 2011, o livro Reorientação Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental organizado por Marinalva de Oliveira, Ana Lúcia Roche Negrelli, Deucélia Nunes de Lima e Isabel Cristina Nache Borges (OLIVEIRA, 2011). Para as classes de Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi elaborada e publicada, nos anos de 2008 e 2009 uma Coleção com o título de Coleção RECEJA composto por três (03) Cadernos: Reorientação Curricular publicado em maio de 2008, Princípios Curriculares Orientadores para EJA publicado em junho de 2008 e Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos do Município de Osasco publicado em junho de 2009 tendo como autores Marcos Eduardo Ferreira Marinho (maio de 2008), Sonia Couto Souza Feitosa, Rutiléa Antunes do Amaral, Carlos Rodrigues Brandão (maio de 2009), Eliseu Muniz, Francisca Pini, Júlia Tomchinsk, Maria Aparecida Diório, Paulo Roberto Padilha, Roberta Scatolini (junho de 2009). Em todos os cadernos houve a colaboração do Grupo de trabalho da RECEJA. (MUNIZ, 2008; FEITOSA; AMARAL; BRANDÃO, 2009; MUNIZ, 2009).

Com base em estudos da Reorientação Curricular de Osasco pode-se entender o processo de alfabetização como sendo a busca de uma prática significativa que atinja os objetivos, tanto de educadores quanto de educandos, no sentido de que as atividades e práticas cotidianas desenvolvidas despertem, favoreçam e potencializem a construção da leitura, da escrita e dos conhecimentos em classes de 1º ano. Para isso foi importante considerar as especificidades de cada um dos alunos, de forma que, no decorrer do ano, pudessem construir capacidades para analisar e intervir, de forma autônoma, crítica e participativa, na realidade em que estão inseridos, desafiando-os e ajudando-os a construir possibilidades para tornarem-se cidadãos críticos e conscientes dos seus direitos e deveres na sociedade.

Partindo deste pressuposto, durante todo um ano letivo, em uma unidade escolar do município de Osasco, mais especificamente com uma turma de 1º ano, foi realizada uma pesquisa-intervenção que envolveu o desenvolvimento das atividades diárias em salas de aulas e outros ambientes como biblioteca, parque, quadra, sala de informática, dentre outros. Os alunos observados, em sua maioria, sinalizavam estar entre as hipóteses silábica e alfabética, conforme a proposta da psicogênese da escrita, resultado dos estudos realizados por Emília Ferreiro (2011), importante pesquisadora argentina que doutorou-se na Universidade de Genebra sob orientação do biólogo Jean Piaget. Partindo das pesquisas de seu mestre sobre as fases do desenvolvimento infantil, focou seus estudos sobre a aquisição da leitura e escrita das crianças e, com a colaboração da pedagoga espanhola Ana Teberosky, Ferreiro desenvolveu experimentos com crianças na Universidade de Buenos Aires que culminaram com a publicação de sua mais conhecida obra Psicogênese da Língua Escrita, em 1986, aqui no Brasil (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986).

Atualmente vive na Cidade do México onde é professora titular do Centro de Investigação e Estudos Avançados do Instituto Politécnico Nacional. (site e Revista Nova Escola)

Tendo como ponto de partida a busca por atividades que proporcionassem aos alunos novos desafios e que os auxiliassem na superação e avanço nas hipóteses

da escrita optou-se pelas que fossem lúdicas, apaixonantes e que cumprissem o papel social de produzir mudanças no grupo em geral.

A seleção das atividades foi criteriosa, com temas interessantes, que poderiam despertar o desejo de avançar no processo de construção da escrita. Eram desafiadoras e também tinham o mesmo “sabor” da descoberta lúdica, alegre, apaixonante, com gosto de “quero mais, de fazer novamente” tanto para os que demonstraram ter atingido os objetivos propostos, quanto para os que precisavam avançar em suas hipóteses de leitura- escrita, tornando assim a aprendizagem prazerosa e significativa a todos.

Ter consciência e saber utilizar diversas práticas na sala de aula e em outros ambientes, que possam despertar, auxiliar e favorecer a construção de conhecimentos significativos para as crianças, o pleno desenvolvimento de suas capacidades e domínio da leitura e escrita, valorizando o conhecimento prévio, têm sido preocupação de vários professores por todo o país e também no município de Osasco.

O desenvolvimento desta pesquisa-intervenção teve por objetivo não somente estudar o comportamento dos educandos durante o trabalho didático-pedagógico, mas também as ações do professor ao propor atividades que possibilitassem o avanço das crianças pelas diferentes fases do processo de construção da escrita como projetos de jogos e brincadeiras, álbuns, livros e música, dentre outros.

Para avaliar as conquistas dos alunos foram utilizadas situações do cotidiano, coleta de dados, seleção e debate sobre assuntos de interesse das crianças, construindo ferramentas para que todos conseguissem lidar, de maneira satisfatória, com estas situações.

As atividades propostas foram de classificação, seleção e organização de Blocos Lógicos, brinquedos e materiais variados (tampinhas e palitos coloridas, figuras recortadas, pinos e muitos outros), jogos de associação (Rimas; Mercado; Que brinquedo é esse?; Contrários; dentre outros), escrita espontânea, escrita de fatos cotidianos, escrita de listas diversas, desenhos com escrita de situações, reescrita de textos de memória, dentre outras.

CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa foram alunos de uma classe do 1º ano de uma escola de periferia da Zona Sul do Município de Osasco. Este bairro apesar da evolução, melhorias e conquistas alcançadas ao longo dos anos, como a construção das casas de alvenaria, asfalto das ruas, saneamento básico, iluminação e construção da praça ao lado da escola, ainda precisa de muitas melhorias em sua urbanização.

Com o desenvolvimento do bairro e o aumento da população, os moradores reivindicaram maiores investimentos, tais como: Pronto Socorro 24 horas com médicos e remédios suficientes para atendimento à população, agência de correio, agências bancárias, faixas de pedestres e semáforos nas avenidas, coleta seletiva de lixo, ginásio de esportes e áreas de lazer com segurança, mais creches, uma delegacia com policiamento constante, dentre outros.

Desta comunidade, frequentaram a sala, ao longo do ano letivo de 2012, treze (13) meninas e doze (12) meninos com idade entre seis e sete anos. Após análise de um questionário sócioeconômico que as famílias responderam pode-se verificar que a maioria das mães concluiu o Ensino Médio e os pais não terminaram o Ensino Fundamental. Essas famílias têm uma renda mensal de um a dois salários mínimos. Somente nove alunos recebem Bolsa Família. A maioria dos alunos vai para a escola a pé. Em sua maioria os pais não levam os filhos a frequentar bibliotecas públicas. Quando estão em casa, os alunos ficam com as mães e assistem de 2 a 3 horas de televisão por dia. A maioria costuma brincar em casa ou na rua entre 3 a 5 horas por dia.

O PROJETO DE INTERVENÇÃO

O ponto de partida para o projeto de intervenção foi conhecer cada aluno e toda a classe em suas reais condições e possibilidades para a aprendizagem da leitura e da escrita. Para isso foi utilizada como instrumento de pesquisa uma avaliação diagnóstica – sondagem - para identificar o nível de escrita no qual os alunos se encontravam tendo como referencial teórico a psicogênese da escrita proposta por Emília Ferreiro (2011), que identificava níveis no processo de construção da escrita. O primeiro denominou de pré-silábico: a criança ainda não compreende a estrutura do sistema de escrita alfabético, não relaciona as letras com os sons da língua falada. Nesta fase a criança pode representar sua escrita através de desenhos, ou com garatujas e rabiscos (numa tentativa de se aproximar de uma escrita cursiva), ou usando letras de forma aleatória e ainda relaciona o nome das coisas ou pessoas com o tamanho que ela possui, por exemplo, o elefante é maior que o rato, portanto quando a criança escreve a palavra elefante usará muitas letras, enquanto que para escrever a palavra rato pode usar duas ou apenas uma letra para representar seu nome. Ao fazer a leitura de palavras ou frases, não marca, mas aponta para as sílabas. Entre as atividades propostas para que criança avance para o nível seguinte destacam-se: desenhar e escrever o que desenhou; incentivá-la a usar o “nome” para marcar atividades, objetos, jogos ou bilhetes; classificar nomes pelo som inicial ou final; organizar nomes, desenhos, ou retratos por ordem alfabética; ouvir leitura diária da professora e recontar a história; contar letras das palavras e confrontar os nomes (maior, menor, mesma quantidade de letras); confecção de álbum seriado (com rótulos de produtos conhecidos ou recortes de propagandas de revista); utilizar letras móveis para reproduzir nomes, ou palavras; identificar nomes de personagens conhecidos (escrevê-los, completar letãs ou sílabas); recitar textos de memória: músicas, parlendas, trava-línguas, poemas, etc; atividades em que devam reconhecer identificar ou completar palavras com letra inicial ou final; escrita de listas significativas, nome das histórias lidas na semana anterior, nomes dos brinquedos que a turma trouxe na sexta-feira; de lanches que cada criança levará para um piquenique, frutas para preparo de salada de frutas, dentre outras.

O segundo nível, da hipótese silábica, a criança percebe que a escrita representa a fala, portanto representa cada sílaba com uma letra, na maioria das vezes essas letras não correspondem com as que convencionalmente usadas. Por exemplo: “cachorro” a criança pode representar sua escrita assim A F B, utilizou uma letra para cada sílaba, ou seja, para cada vez que abriu a boca. A criança que chega nesta hipótese, rapidamente percebe que cada vez que abre a boca para pronunciar uma palavra um som se destaca, com isso procura associar o som a uma letra do alfabeto. Partindo desta reflexão sobre a escrita pode-se dizer que esta criança está na hipótese silábica com valor sonoro, pois tem a preocupação de associar cada sílaba pronunciada a uma letra do alfabeto escolhendo-as de formas diferentes. Se a palavra ditada foi “cavalo” a criança pode escrevê-la das seguintes formas: C V L, A A O, A V O, C A L, dentre outras.

Tanto na hipótese silábica, quanto na silábica com valor sonoro, foi proposto para o avanço a hipótese seguinte as atividades de propor que a criança reconheça, identifique e complete palavras com sílabas iniciais ou finais; provocar comparação entre palavras memorizadas globalmente e a hipótese silábica; contar “quantas vezes abriu a boca” para pronunciar a palavra; contar a quantidade de letras da palavra; propor leitura de textos memorizados, para que a criança aponte cada sílaba; estimular e valorizar as escritas espontâneas da criança.

No terceiro nível, da hipótese silábico-alfabética: a criança já se apropriou da lógica da fase anterior e amplia seu repertório silábico, às vezes escreve as sílabas completas outras, incompletas, alterna a escrita silábica com a escrita alfabética. Uma curiosidade desta hipótese, é que as letras B, C, D, G, K, P, Q, T, V, Z (cujos nomes correspondem a sílabas) aparecem como substitutas da sílaba inteira. Um exemplo de produção pode ser como na palavra “cavalo”, sua representação pode ser: KVALO, CALO, CAVL, etc. Fica claro que é partindo destas suposições que a criança avança para um nível de escrita mais convencional, como cita Teberosky e Tolchinsky (2003, p.38):

[...] o conhecimento das coisas precede o conhecimento das palavras e para aprender a ler não basta apenas que as crianças pronunciem as palavras: elas deverão aprender q analisá-las nos sons que as compõem. Quer dizer, primeiro deverão descobrir que a palavra “casa” começa com o som /k/, e logo aprenderão que a letra c corresponde ao som /k/.

Por isso, nesta fase, a criança deve ler o que escreveu se possível da forma que escreveu (para que ela perceba que está diferente da forma que pronunciou inicialmente); ler textos de memória apontando suas sílabas; completar textos lacunados; encontrar palavras dentro de um texto; completar cruzadinhas; encontrar palavras de textos em caça-palavras; ordenar frases de texto conhecido; formar palavras; reescrever partes de um texto; escrever bilhetes; lembretes; cartões, listas; produção de texto, dentre muitas outras atividades.

No quarto nível, da hipótese alfabética, a criança enfim, domina o valor das letras e sílabas que compõem as palavras. Nesta hipótese a criança escreve literalmente como fala, por exemplo: “cavalo” fica KAVALU; “cachorro”, como CAXORU, assim por diante. A proposta de trabalho deve iniciar com conversas, possibilitar

uso de estratégias de leitura que não seja somente a decodificação, incentivar a leitura de textos parcialmente conhecidos; ler e interpretar diferentes tipos de linguagens em diferentes portadores de textos: revistas, gibis, jornais, revistas, coleta de dados, figuras, fotografias, quadros entre outros; incentivá-los a escrever sobre situações reais (receita da salada de fruta que farão), construção de um brinquedo de sucata com exploração das características e utilização dos mesmos; oportunizar diferentes possibilidades de grafar as letras e de comparar com as escritas de outros colegas, expressando suas escolhas e defendendo seu ponto de vista, etc. O uso do dicionário para a descoberta da escrita correta das palavras também é de grande importância no processo de construção da escrita.

É necessário ressaltar a importância das sondagens cíclicas e contínuas para identificar a fase da escrita na qual cada criança se encontrava e propor as atividades mais adequadas e que pudessem favorecerem a passagem para as fases posteriores.

Por sondagem diagnóstica de aprendizagem entende-se como uma estratégia para que o professor conheça qual a hipótese de escrita na qual o aluno se encontra. É uma ação avaliativa para verificação de conhecimento, habilidades que se ausentam ou se apresentam na escrita da criança. Esta avaliação da escrita deve ser feita individualmente.

A tarefa proposta no primeiro encontro foi a de escrever, sem cópia, palavras ensinadas pelo professor e palavras novas para a criança, mas de dificuldade semelhante às anteriores, isto é, que respeitassem as letras e o tipo de combinação dos modelos conhecidos. Esta escolha foi feita para evitar respostas do tipo “essa não sei”, “não me ensinaram”, etc. Durante a segunda retomada, pediu-se à criança a escrita de outras palavras, sempre com letras conhecidas, e a escrita de uma oração. Também durante o segundo encontro introduziu-se uma variante na situação que consistia em apresentar imagens às quais, em seguida, se associava uma escrita. Chegou-se a essa variante da escrita com imagem para que fosse a própria criança quem decidisse (dentro dos limites impostos pela imagem) o que deveria escrever. (EVOLUÇÃO, [19--])

Geralmente, a sondagem diagnóstica é realizada no início do ano letivo e repetida mensalmente ou bimestralmente. É por meio dela, que pode-se observar os avanços ou não das crianças e deles partir para o planejamento ou re-planejamento de atividades e as intervenções nessas atividades.

Para realizar a sondagem sugere-se usar um campo semântico composto por palavras que se relacionam por um sentido escolhido como, por exemplo, nomes de animais. A sondagem mostra a hipótese da escrita em que a criança se encontra, para realizar esta sondagem. Para isso é necessário elaborar uma lista com um mesmo campo semântico, organizada com uma palavra polissílaba (composta por 4 ou mais sílabas), uma palavra trissílaba (composta por 3 sílabas), uma palavra dissílaba (composta por 2 sílabas), uma palavra monossílaba (com uma só sílaba) e uma frase com uma das palavras da lista. Essa lista deve ser ditada individualmente a cada criança.

Segundo a autora, Ferreira (2011, p.85):

[...] Em cada entrevista propusemos as crianças quatro palavras dentro de um dado campo semântico (nome de animais, de alimentos etc.), com uma variação sistemática no número de sílabas (palavras de uma a quatro sílabas)."

As palavras utilizadas na primeira sondagem com as crianças foram: dinossauro, cachorro, urso e rã. Para auxiliar visualmente à escrita, a folha continha o desenho dos animais pedidos. Antes da realização do ditado era verificado se a criança realmente reconhecia e nomeava os animais e, após esta verificação, pedia-se que o aluno escrevesse o nome do animal, da forma como achava que era correto e com seus recursos pessoais, sem a ajuda de colegas e da professora.

Após a sondagem inicial das hipóteses de escrita da classe iniciava-se o trabalho alfabetização com a escrita do próprio nome, por ser a referência pessoal de cada criança. Entre as atividades desenvolvidas com os nomes foram destacadas: selecionar os crachás que iniciavam com a mesma letra (e/ou sílaba), organização por ordem alfabética, construção de gráfico com as iniciais iguais, contagem da quantidade das letras do nome, comparação entre nomes com maior e menor número de letras (e/ou sílabas), selecionadas dentre outras, pela resposta prazerosa dos alunos durante a realização das atividades propostas. Foram explorados textos de memória como: músicas, parlendas, trava-línguas e adivinhas.

Até esse momento o trabalho realizado foi o de leitura, localização de palavras-chave no texto, complementação de texto com lacunas, observação de semelhanças e diferenças entre vários tipos de escrita, de acordo com a função do que se escreve. Quando uma criança escreve um texto recentemente memorizado tende a variar do original, mantendo alguns elementos que o compõe e modificando outros. (TEBEROSKY, 2003, p.42).

Embora não soubessem ler em sentido estrito, podiam reproduzir o texto a partir de duas fontes de informação: as gravuras da história e a versão previamente lida pela professora – que havia tomado um cuidado especial para fazê-los participar das relações entre a enunciação, o texto escrito e a imagem. O texto memorizado é uma variação com relação ao texto-fonte, com elementos que se mantém e outros não. (TEBEROSKY, 2003, p.42).

A sondagem inicial revelou que, no processo de construção da escrita, treze crianças estavam na hipótese pré-silábica, nove na hipótese silábica e três na hipótese silábico-alfabética.

Partindo desta realidade as atividades propostas à turma foram jogos do Projeto Trilhas de Leitura, resultado de uma parceria da Natura com a Comunidade Educativa (Cedac) em 2009. É um conjunto de materiais elaborado para auxiliar o trabalho dos professores em leitura, escrita e oralidade, voltado às crianças de primeiro ano para facilitar-lhe o aprendizado do mundo letrado. O Projeto alinhou-se com o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, da Secretaria da Educação do município de Osasco que estabelece, entre outros objetivos, a alfabetização de todas as crianças até

os oito anos de idade e incentiva a leitura em sala de aula. Este material é composto por dois kits, um com livros de leitura e outro com Jogos.

Entre os jogos que as crianças mais gostavam estava o JOGO DAS RIMAS cujo objetivo era descobrir os nomes que rimavam com as imagens como, por exemplo: na cartela com a imagem de um LEÃO, deveriam colocar os cartões com as imagens de: ESCORPIÃO, AVIÃO, PIÃO. Após a atividade era feita a sistematização escrevendo os nomes dos desenhos e das palavras. Também era proposto que eles próprios criassem novas cartas de desenhos e nomes e apresentassem aos colegas. Já no JOGO DO MERCADO, o aluno deveria associar a sílaba inicial dos desenhos para inseri-los em sua sacola de compras. Desta atividade surgiu à ideia do álbum de rótulos com embalagens de produtos ou panfletos que eles trouxeram do mercado.

Com o jogo “QUE BRINQUEDO É ESSE?” cada criança tinha direito a virar uma ficha do monte de imagem, após identificar a imagem, virava uma ficha do monte de “nomes”, ela deveria ler o que estava escrito e associar o nome ao desenho.

Conforme esses jogos eram trabalhados surgiu a ideia da construção de um livro de instruções e regras de jogos elaborados coletivamente. Toda sexta-feira colocava-se na rotina semanal da classe o “dia do brinquedo” e, geralmente as crianças construíam um brinquedo com sucatas, relacionado com o tema estudado durante a semana (por exemplo, confecção de animais com tubo de papel higiênico ou de um jogo no qual tivessem que pensar em novos objetos que rimassem para ampliar as cartelas do jogo das rimas) Essa atividade foi proposta porque nem todos traziam seus brinquedos de casa (como era pedido) e alguns chegavam até a recusar a compartilhar com os colegas os brinquedos que traziam. Também esses brinquedos eram utilizados como recursos de alfabetização, pois as crianças eram estimuladas a apresentar o seu brinquedo para os colegas, faziam listas com os nomes dos brinquedos e muitas outras atividades.

Após este momento iniciou-se uma nova fase de trabalho de construção da escrita envolvendo novos desafios e atividades diferenciadas e significativas.

Depois da segunda sondagem da escrita das crianças da classe o quadro das hipóteses da escrita teve considerável alteração e ficou assim composto: 7 crianças na hipótese pré-silábica, 7 na hipótese silábica e 11 crianças na hipótese alfabética.

Foram utilizados jogos com o objetivo de estimulá-las e desafiá-las para associar à uma figura a letra inicial ou a sílaba inicial do seu nome, identificar sons iguais ou diferentes, sílabas iniciais e finais das palavras, distinguir e contar de sílabas a partir da segmentação das palavras ditadas, agora mais complexas e difíceis para elas (quantas vezes abria a boca para falar cada uma), as palavras maiores ou menores, a quantidade de letras na escrita do nome de figuras com letras móveis, agrupamento de imagens seguindo um campo semântico, identificar rimas finais entre palavras, encontrar nomes escondidos nas palavras, dentre outras atividades.

Foram realizadas várias leituras buscando uma maior diversidade textual, para ampliação de repertório oral e escrito das crianças, especialmente com textos com os quais as próprias crianças tinham maior contato. Os alunos tiveram oportunidade de sugerir leituras de receitas, jornais, revistas, bilhetes, músicas, contos, histórias com repetição, acumulação, rimas parlendas, dentre outras. Após as leituras eram discutidos, em roda de conversa, assuntos variados e relacionados com os textos lidos. Os alunos também foram desafiados a escrever listas, compreender e interpretar textos,

relacionar situações apresentadas com situações reais em sua vida cotidiana, antecipar significados, memorizar e repetir textos, falar sobre personagens (características, ações e intenções destes), fazer leitura de partes de um texto acompanhando com o dedo, identificar no texto o nome dos personagens, ordenar e identificar ilustrações de parte da história trabalhada e escrever sobre elas, completar textos lacunados, produzir texto escrito e fazer reescrita coletiva, dentre outras propostas.

Durante a realização de atividades em que a criança era desafiada a ler e escrever, os alunos que se encontravam nas diferentes hipóteses da escrita se reuniam, coletivamente, na tentativa de escrever, de forma convencional, palavras, textos ou frases de memória. Essa socialização dos saberes foi fundamental para o avanço da hipótese da escrita.

Todas as ações visavam à ampliação e apropriação do repertório oral e escrito dos alunos e fizeram parte da rotina escolar da classe durante todo o processo desta pesquisa-intervenção contribuindo para um maior aproveitamento do tempo e espaço escolar de forma que a cada criança se apropriasse dos mecanismos que a auxiliassem a escrever de forma mais parecida com a escrita convencional e ampliasse seu repertório oral e escrito com incentivo próprio e colaboração dos colegas e professor. Conforme escreve Geraldo Peçanha de Almeida (2011, p.23) cabe ao docente “[...] diante da constatação, garantir o brincar, a socialização, o desenvolvimento motor e os processos formais de letramentos em que constem claramente, alfabetização, raciocínio lógico-matemático e gêneros textuais”.

Este trabalho de construção interativa do processo de leitura-escrita e de letramento permitiu perceber a importância do ambiente facilitador da leitura e da escrita, especialmente da leitura familiar, no processo de alfabetização da criança.

Durante a realização das atividades pode-se perceber que o processo de desenvolvimento da escrita das crianças que vivem em um ambiente no qual é garantido o acesso a jornais, revistas, livros de literatura infantil, listas de compra, recados, dentre outros, foi mais efetivo. O trabalho também foi facilitado pela atuação de alguns pais que solicitavam dos seus filhos o exercício da escrita voltada às necessidades do cotidiano como a montagem de listas de compras da família em supermercados farmácias, feiras, de atividades que desejam realizar no final de semana e outros lugares, lembretes, organização de uma agenda telefônica, anotação receitas, entre outras.

Quando a criança vivencia diariamente a prática social da função da leitura e da escrita, sua evolução apresenta desenvoltura, além de avanços significativos nas hipóteses de construção da escrita e leitura de mundo.

Em relação aos pais, pode-se perceber que, durante a realização do processo de alfabetização de seus filhos, alguns têm pouco contato com a leitura e escrita, quando recebem bilhetes enviados muitas vezes não tem condições para lê-los e apenas assinam como forma de avisar ao professor que tomou conhecimento dos mesmos. Apenas compareciam à escola quando convocados, ou espontaneamente, para as Reuniões de Pais, quando podiam. Só contavam histórias para os filhos quando os professores enviavam para a casa dos alunos, livros de algum Projeto de Leitura. Em sua maioria não frequentavam bibliotecas públicas. Ajudavam os filhos na organização de seus materiais escolares, gostavam de visitar exposições com trabalhos de seus filhos quando eles eram elogiados por isso.

RESULTADOS ALCANÇADOS

Após a aplicação destas atividades o que foi observado é que nesta classe de 1º ano os alunos se mostraram mais participativos, comunicativos, Interessados, sempre dispostos a colaborar no desenvolvimento, de forma autônoma, das atividades que lhes eram propostas, demonstrando solidariedade e desejo de ajudar os colegas com mais dificuldades no processo. Durante todo o período das aulas os alunos participavam de atividades diferenciadas, não gostavam de ficar parados e preferiam as atividades que envolviam leitura de histórias, músicas, movimentos corporais.

Ao final do ano letivo após a sondagem final o que se pode perceber foi que 3 crianças estavam na hipótese silábica, 4 na hipótese silábico-alfabético e 18 crianças na hipótese alfabético, o que se configurou como uma grande conquista para todos.

CONCLUSÕES

É importante lembrar que cada criança é única e o processo de alfabetização e letramento de cada uma depende, não apenas do repertório oral e escrito que ela traz do ambiente familiar no qual está inserida, como das ações que são sugeridas e vivenciadas em sala de aula, com o auxílio da professora e dos colegas de classe.

Segundo Miller e Mello (2008, p.04):

[...] a escrita é um instrumento que permite a participação das pessoas na cultura letrada e proporciona-lhes o acesso, não só a informações que facilitem seu dia-a-dia, mas também ao conjunto do conhecimento que foi escrito ao longo da história e que pode ser utilizado por elas para melhorar suas vidas em qualquer lugar que estejam.

Sendo assim, é preciso que a criança perceba o quanto evoluiu na qualidade de vida que tem e terá a partir da aquisição da leitura e escrita, não apenas como mero instrumento de comunicação, mas como um instrumento que tem uma função social muito importante, enquanto registro de fatos, experiências vividas, sentimentos e ideias, enquanto leitura de mundo e de pessoas..

Conforme Magda Soares (2011, p.105) [...] “o aprendiz da língua escrita também deve construir o conhecimento e o uso da língua como *discurso*, isto é, como atividade real de enunciação, necessária e adequada a certas situações de interação” [...] (destaque da autora), como ocorreu com a construção, pelo grupo, do álbum de rótulos e do livro de instruções de jogos e brincadeiras que foram atividades significativas, por pertencerem ao cotidiano da criança e partirem de seu próprio interesse.

THE TASTE OF KNOWING: CHALLENGES OF A PLEASANT AND COMPETENT LITERACY.

ANA CRISTINA DE OLIVEIRA SANTOS ALMEIDA

ABSTRACT

This report presents the importance of a significant practice in the process of reading and writing acquisition for children six years old, enrolled in a class of first year of primary education in Osasco's municipality. The biggest challenge during the project was to design and to propose activities that all the children reflect about the relationship between speech and writing and how do you read and write. From polls cyclical and continuous, we sought to identify the stage of writing in which each child was in and propose the most appropriate activities that could facilitate the transition to the later stages. The daily living activities such as reading materials in various different locations, family games was really important in the process. It must understand that the child only literacy reading, writing and trying to explain what she write using what she knows about what is write requiring information about content to make assumptions about her write. To write the child will choose what and how many letters she will use. When she will read what she wrote, will need to reflect about the choices they made and justify them to herself and the others as leftovers, additions or change in the order of the letters or write interpretation like withers and rewritten. That action of interaction, participation and cooperation between the children were significant in the development of autonomy, criticality, awareness of this rights and duties in the school environment and society, as well as encourage them to read and write pleasurable.

KEYWORDS

Motivation. Literacy. Lettering. Reading. Games.

REFERENCIAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. **Desenvolvimento da escrita: 100 proposta práticas para o trabalho com criança de seis anos.** 3. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientação para inclusão da criança de seis anos.** Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.

EVOLUÇÃO da Escrita. Disponível em: <<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CCwQFjAA&url=https%3A%2F%2Fead.ufrgs.br%2Frooda%2Fbiblioteca%2FbrirArquivo.php%2Fturmas%2F2084%2Fmateriais%2F4270.doc&ei=UJRNUpf2Fonu8ASk5YGYBg&usg=AFQjCNGCuhEnRR-t5x6lpcdX5022tv8bb8g&sig2=NdZYqvMzF1QiEXZdiY8j-g&bvm=bv.53537100,d.eWU>>. Acesso em 30 jun. 2013.

FEITOSA, Sonia Couto Souza; AMARAL, Rutiléa Antunes do Amaral; BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Caderno EJA.** Osasco: Brasilgrafia, 2009.

FERREIRO, Emília (1985). **Reflexões sobre alfabetização.** Horácio Gonzáles et al. (Trad.). 26 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Indicadores Sociais Municipais: uma análise dos resultados do universo do senso demográfico 2010.** Rio de Janeiro: IBGE, 2011. (Estudos e Pesquisas; Informação Demográfica e Socioeconômica; 28). Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores_sociais_municipais/indicadores_sociais_municipais.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2012.

MARINHO, Marcos Eduardo Ferreira et al. (Orgs.). **Caderno EJA.** Osasco: Brasilgrafia, 2008.

MILLER, Stella; MELLO, Suely Amaral. **O desenvolvimento da linguagem oral e escrita em crianças de 0 a 5 anos.** Curitiba: Pró-Infantil, 2008.

MUNIZ, Eliseu et al. **Caderno EJA.** Osasco: Brasilgrafia, 2009.

NATURA. Programa Crer para Ver; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; COMUNIDADE EDUCATIVA. **Caderno de Jogos.** São Paulo: Ministério da Educação, 2011. (Trilhas; v.4).

_____. **Caderno de orientações: histórias com acumulação.** São Paulo: Ministério da Educação, 2011. (Trilhas; v.7).

_____. **Caderno de orientações:** histórias com repetição. São Paulo: Ministério da Educação, 2011. (Trilhas; v.9).

_____. **Caderno de orientações:** história de animais. São Paulo: Ministério da Educação, 2011. (Trilhas; v.10).

OLIVEIRA, Marinalva de et al. (Orgs.). **Reorientação Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

OSASCO. Secretaria Municipal de Educação. **Lei nº 4300/2009.** Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação: diretrizes, objetivos e metas educacionais. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2011.

TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo a escrever.** Cláudia Schilling (Trad.). São Paulo: Ática, 2003.

TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKY Liliana. **Além da alfabetização.** Stela Oliveira (Trad.). São Paulo: Ática, 2003.

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. **A escola do ensinar e a escola do aprender:** desafios de uma educação brasileira de qualidade política, ética e científica. São Bernardo do Campo: CEPFA, 2012.

ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS DO 5º ANO

construindo novos caminhos

ANA MARIA FERNANDES CARNEIRO

Ana Maria Fernandes Carneiro atua como professora na rede municipal de ensino de Osasco.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo mostrar os processos que contribuem para a alfabetização dos alunos de 9 a 10 anos focando os aspectos e as atividades que foram desenvolvidas de forma satisfatória em uma unidade educacional na zona sul do município de Osasco, na grande São Paulo, enfatizando como suas dificuldades foram sanadas, sem deixar de lado o Plano de Metas da Educação Nacional que visa alfabetizar crianças nos primeiros cinco anos de vida escolar.

PALAVRAS-CHAVE

Alfabetização. Ensino fundamental. Alunos.

INTRODUÇÃO

Muito tem se falado a respeito do fracasso da alfabetização nas escolas, fato que se pode constatar através dos resultados das avaliações externas.

A alfabetização é um direito fundamental devendo ser assegurado a todos os indivíduos e deve promover autonomia do sujeito, contribuindo de forma significativa para a promoção de liberdade.

O Plano de Metas estabelecido no compromisso Todos pela Educação – Decreto 6094 de 24/07/2007 – propõe o desafio de alfabetizar as crianças até no máximo os oito anos de idade. No entanto, no cotidiano escolar, verificamos número significativo de alunos com mais de 8 anos, não alfabetizados. (BRASIL, 2007).

Frente a esta constatação e a urgência por ela demandada, nos propusemos a desenvolver uma pesquisa-intervenção. A pesquisa se deu em uma única sala do quinto ano de uma unidade educacional situada na zona sul do município de Osasco na grande São Paulo.

Objetivou-se com essa pesquisa identificar as dificuldades que os alunos apresentavam em torno da alfabetização. Esse é um grande desafio, considerando as singularidades de cada aluno. Juntos buscamos construir, nos horários de planejamento coletivo, práticas que favorecessem a alfabetização.

Os sujeitos da pesquisa foram 23 alunos de uma turma do 5º ano, sendo 13 meninas e 10 meninos com idade de 9 a 10 anos de idade. Dentre eles, uma criança com diagnóstico de autismo.

As intervenções foram realizadas juntamente com os professores nas reuniões de horário de trabalho pedagógico (HTP), reuniões de conselhos de classe e em outros momentos com os professores da sala de apoio pedagógico (SAP), bem como com a professora da turma com a qual foi realizado o trabalho de intervenção.

Através desse trabalho tivemos a oportunidade de observar os progressos obtidos pelos alunos em *defasagem*. Houve o resgate da autonomia e autoestima, que trouxe a eles mais segurança na construção de novos saberes.

DESENVOLVIMENTO

A criança quando chega à escola já tem uma bagagem de aprendizado construída no ato de brincar e nas interações familiares. É necessário, porém, que o educador observe e faça a sondagem dos conhecimentos já obtidos e a partir daí lance novos desafios para que o(a) educando(a) construa novos conhecimentos.

É sabido que a convivência/socialização, o contato com livros, revistas e tantas outras fontes de informações propiciam um melhor e mais rápido aprendizado. É um processo social, ainda que aconteça individualmente.

Mas é na escola que realmente se registram os primeiros avanços que a criança realiza na aquisição da leitura e da escrita, por isso cabe a ela e somente a ela, realizar atividades diversificadas, levando em consideração toda a bagagem que os alunos trazem de seus anos anteriores. Portanto, deve-se partir desse conhecimento para concretizar a ação de ensinar.

Saber reconhecer alguns aspectos que envolvem a vida familiar do aluno também é fator fundamental, pois muitas vezes eles são responsáveis pela dificuldades de aprendizagem dos(as) alunos(as). Reconhecer e ajudar a superar os problemas extrínsecos à sala de aula pode evitar que algumas dificuldades de aprendizagem se proloquem até os anos finais do ensino fundamental I.

Os(as) alunos(as) precisam estar em contato direto com materiais diversos (livros didáticos e paradidáticos, jornais, revistas, almanaques, folhetos, cartazes), bem como materiais escolares básicos (cadernos, lápis, borracha, apontador, caneta). Precisam ter as condições necessárias para o desenvolvimento das atividades que lhe são propostas, coisas simples como boa iluminação da sala, ambiente acolhedor e interativo. Os professores, por sua vez, devem proporcionar momentos diários de leitura e de prazer.

Quanto mais acesso/contato com a leitura e a escrita, maior será a capacidade que o educando terá de interagir/expressar-se, compreender e passar gradualmente por etapas que o levem à alfabetização plena. De acordo com Soares,

A cada momento, multiplicam-se as demandas por práticas de leitura e de escrita, não só no papel, mas também através dos meios eletrônicos. Se uma criança sabe ler, mas não é capaz de ler um livro, uma revista ou um jornal esse sabe escrever palavras e frases, mas não é capaz de escrever uma carta, ela é alfabetizada, mas não letrada. (SOARES, 2000).

O(a) professor(a) precisa estimular o prazer pela leitura e pela reflexão do lido, trabalhando com os(as) educandos(as) a capacidade de ouvir, opinar, questionar e produzir textos de diversos gêneros.

Todo esse processo deve acontecer de forma sistemática, com objetivos a serem atingidos ao final dos bimestres e do ano letivo em que o(a) educando(a) encontra-se.

O processo de aquisição da leitura e da escrita envolve uma série de fatores. Não é tão simples quanto parece. O(a) professor(a) precisa compreender as hipóteses e lançar desafios que possibilitem o conflito (oscilação) e o avanço na apropriação da forma convencional de escrita.

Para escrever rapidamente e de modo legível, há técnicas específicas para isso, que envolvem um modo adequado de segurar no lápis ou na caneta e movimentos específicos para grafar letras e estabelecer ligações entre elas. Para desenvolver essas técnicas, não precisamos de um período especialmente destinado ao trabalho com a psicomotricidade, pois essa dimensão ligada à escrita pode ser desenvolvida quando se desenha, quando se organizam objetos na exploração de conhecimentos matemáticos e, mais importante, quando se escreve e se lê. (BRASIL, 2008, p.22-23)

O(a) educando(a) pode utilizar-se de vários meios para aprender, de maneira significativa, partindo do todo para as partes; das partes para o todo; ouvindo, opinando, questionando, fazendo-se ouvir, registrando pictoricamente ou grafando de forma espontânea, dirigida etc.

Com essa turma do quinto ano, a professora realizou uma avaliação diagnóstica com os 23 alunos para analisar o desenvolvimento da leitura, escrita e desenho e fez também um questionário socioeconômico.

Após a avaliação diagnóstica, percebemos que 05 alunos não estavam alfabetizados. Dois encontravam-se na fase pré-silábica e 03 silábicos com valor sonoro. As dificuldades apresentadas por estas crianças são: falta de estímulo, insegurança, falta de concentração, baixa autoestima, falta de apoio familiar, entre outros.

Feita esta sondagem, foram desenvolvidas atividades de interesse dos alunos como jogos, contação de histórias, leitura de imagens, relatos trazidos pelos alunos, textos ilustrativos, brincadeiras que despertassem o interesse deles, jogos cooperativos, escrita e desenhos espontâneos, produções da própria fala, pesquisa e trabalhos com jornais e fôlderes diversos.

O resultado da pesquisa socioeconômica nos deixou preocupados, pois as condições e assistências a essas crianças eram precárias.

Entre os 23 familiares que responderam o questionário, a renda familiar de 13 crianças era de 1 a 3 salários mínimos para, no mínimo, 6 pessoas. Os pais tinham em média 8 anos de estudo, ou seja, concluíram apenas o ensino fundamental.

Percebemos que as condições familiares e a falta de assistência prejudicavam o(a) educando(a) em diversos pontos fundamentais relacionados à vida escolar, como o auxílio nas tarefas de casa, no estímulo para estudar, com a ausência nas reuniões de pais ou nas convocações enviadas pela escola.

Essas famílias, de acordo com o questionário, vivem em uma comunidade precária, sem estrutura para favorecer grandes avanços para essas crianças ao longo da escolaridade.

O trabalho foi iniciado partindo da roda de conversa para o levantamento dos conhecimentos prévios e a leitura de mundo. Foi realizado o levantamento dos níveis de leitura, escrita e os conhecimentos prévios dos alunos e o planejamento foi elaborado a partir das dificuldades apresentadas na avaliação diagnóstica.

Uma das atividades realizadas com estes alunos foi entregar uma folha de sulfite para que eles pensassem em uma brincadeira, passeio, viagem, evento e desenhassem. Após o desenho estar pronto, eles deveriam apresentar à professora e contar a história.

Em seguida foi pedido a cada educando(a) individualmente que escrevesse os nomes de cada objeto ou figura da própria produção. Com isso, além de usar a imaginação e resgatar a memória, fizeram leitura de imagem, de palavras e expressaram-se oralmente. Em outros momentos a mesma produção foi usada na produção de frases e textos.

As práticas foram desenvolvidas por meio da socialização entre o grupo e pela leitura de diversos gêneros textuais, considerando-se o ciclo de desenvolvimento humano, ou seja, a faixa etária dos alunos – pré-adolescentes. Este trabalho realizado, com auxílio e dedicação de todos(as), promoveu avanços significativos que ora compartilhamos.

Todas as atividades buscaram promover o interesse pela leitura, escrita, desenhos, por meio do contato cotidiano com livros, revistas, histórias em quadrinhos, escuta de textos lidos pelo professor, escolha de livros para ler os textos e as imagens.

Dificuldades de aprendizagem são causadas por diferenças no funcionamento cerebral e na forma pelo qual o cérebro processa a informação. Os problemas de aprendizagem são complexos, suas manifestações podem ser sintomas de uma infinidade de fatores que se expressam de diferentes formas e afetam distintas competências, sendo muito difícil observar as dificuldades de maneira isolada. Cada criança é única, as formas nas quais os problemas de aprendizagens se manifestam estão relacionadas com a individualidade de quem aprende, portanto, não existem nem causas únicas, nem tratamentos iguais. (GÓMEZ; TÉRAN, p.7/p.95).

Baseando-se na citação acima, parte-se do princípio que é preciso conhecer as crianças, criar laços, mostrando que elas são importantes e isso é construído dia a dia. Precisamos tornar as atividades prazerosas, uma descoberta nova; por isso as mais simples podem criar suspense, fazendo um mistério e tornando um desafio, sem cair na rotina. Isso se faz com dinâmicas engraçadas, com alegria.

Observando as expectativas dos educandos é possível traçar um caminho que permita eliminar dificuldades. Quando eles começam a falar, participar, fazer perguntas é porque estamos no caminho certo.

Os avanços são muitos, às vezes não aparecem de imediato na escrita, mas percebemos um ser humano transformado, capaz de acreditar em si mesmo.

Não existe receita pronta, sendo assim cada caso é um caso. Portanto, partimos das dificuldades apresentadas individualmente em suas origens. As maiores dificuldades encontradas são crianças com problema na fala e que muitas vezes são tratadas com descaso pelos familiares, e a falta de assiduidade ou evasão.

Para realizar um trabalho prazeroso é preciso demonstrar afeto autêntico pelos(as) alunos(as), tanto no acolher como no ensinar, ser entusiasta e conseguir transmitir isso, aceitá-los como são, seus sentimentos, necessidades afetivas e os valorizar. Ser aberto e flexível e promover oportunidade de expressão.

O(a) professor(a) deverá ser cooperador, ter confiança nas habilidades dos(as) alunos(as), valorizar a diversidade entre o grupo, criar um ambiente integrador, acolhedor, alfabetizador e harmonioso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A não alfabetização de crianças ao final do 5º ano é um problema que a escola tem a responsabilidade de resolver. É preciso proporcionar à criança, principalmente nas séries iniciais, uma relação individual com o conhecimento e, acima de tudo, que ele seja significativo.

Durante o ano letivo foi realizado este trabalho com carinho e dedicação e no final do ano os(as) educadores(as) perceberão que o trabalho foi bem aceito, pois houve avanço na alfabetização dos(as) educandos(as). Possibilitou a eles saírem da escola lendo e produzindo textos com coerência, além de conseguirem expor suas ideias, fazendo relações com temas/assuntos vinculados à sua realidade.

A alegria foi percebida até na postura dos(as) educandos(as), que demonstram mais segurança e vivacidade no olhar.

Foi extremamente significativo, tanto para os(as) educandos(as) quanto para os(as) docentes, pois perceberam que ao ensinar também aprenderam.

LITERACY OF CHILDREN FROM “FIFTH YEAR”¹ OF ELEMENTARY SCHOOL: BUILDING NEW DIRECTIONS

ANA MARIA FERNANDES CARNEIRO

ABSTRACT

This article aims to show the processes that contribute to the literacy of students from 9 and 10 years focusing on the aspects and activities that have been developed satisfactorily and qualitatively emphasizing how their difficulties were resolved, without leaving aside the plans goal of national education aimed at children literacy in the first five years of school life.

PALAVRAS-CHAVE

Literacy. Elementary education. Students.

¹ Elementary school is one of the stages of basic education in Brazil. It lasts nine years, for all children aged 6 to 14 years old.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de metas compromisso todos pela educação**. Guia de Programas. Brasília: MEC, 2007.

_____. **Pró-Letramento**: programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental – alfabetização e linguagem. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BARDANACHVILI, Eliane. Entrevista/Magda Becker Soares: 'Letrar é mais que alfabetizar'. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 26 nov. 2000. Educação & Trabalho, p. 1-2. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_12&PagFis=24733>. Acesso em 30 jun. 2013.

GÓMEZ, Ana Mara Salgado; TERÁN, Nora Espinosa. **Dificuldades de aprendizagem**: detecção e estratégias de ajuda. Adriana de Almeida Navarro (Trad.). São Paulo: Grupo Cultural, 2009.

ESCOLA, HUMANIZAÇÃO E CIDADANIA NAS SÉRIES INICIAIS

ANTÔNIA EUNICE JACOB DA MATA

Antônia Eunice Jacob da Mata atua como professora na rede municipal de ensino de Osasco.

RESUMO

Este artigo é resultado de uma pesquisa-intervenção que procura estabelecer uma visão crítica e reflexiva acerca do enfrentamento, da convivência no espaço escolar, onde são manifestadas situações de crises, conflitos e antagonismos no cotidiano escolar. Tentamos apreender quais atitudes e ações são praticadas de forma mais latente e relevante neste contexto. Buscamos verificar se os alunos utilizam ou não o diálogo, o respeito ao direito do outro, aos valores éticos para a solução dessas crises, conflitos. E em que medida esses alunos conseguem se perceber como atores principais na tentativa da construção de uma conduta humanizadora na prática de cidadania, estabelecendo um diálogo aberto entre pais, professores e demais segmentos escolar e proporcionando uma experiência democrática de participação coletiva, de maneira que as relações interpessoais na escola e fora dela exerçam um exemplo prático de cidadania, na procura de consolidar a vivência da ética e seus valores.

PALAVRAS CHAVES

Cidadania. Escola. Valores. Éticos. Democracia.

INTRODUÇÃO

A necessidade é urgente em promover uma educação motivadora, que possa fortalecer o pleno desenvolvimento da personalidade humana, assegurando direitos fundamentais como tolerância, respeito de gênero, de cultura e de etnia. Faz-se preciso verificar como a escola pode desenvolver ações e atitudes que expressem desde a infância uma consciência cidadã, coletiva e subjetiva.

A convivência humana tem seus padrões e valores e a escola influencia de forma significativa a construção do papel da cidadania.

Esse tema foi proposto observando no cotidiano de uma escola de ensino fundamental a dificuldade de muitos alunos em utilizar valores éticos humanos para a convivência entre seus pares.

O homem é um ser social e histórico. Transforma o meio e por ele é transformado. Estabelece relações com o mundo servindo-se nele e no seu grupo sociocultural. Constrói sua individualidade a partir de sua interação com o outro (NASPOLIN, 1996, p.189).

A escola como *locus* importante de interação social deve oferecer aos seus alunos uma educação em valores éticos para poder responder a questões coletivas e subjetivas no cotidiano escolar.

O discurso que a escola apresenta deve estar em consonância com sua prática.

A escola democrática precisa viabilizar uma educação em prol do coletivo, onde não haja espaço para o individualismo, a competitividade exacerbada, a desigualdade.

A escola que se diz pública e democrática precisa romper com o isolamento, o afastamento com a neutralidade da realidade de sua comunidade.

Autonomia não significa uniformização. A autonomia admite a diferença e por isso supõe a parceria. Só a igualdade na diferença e a parceria são capazes de criar o novo. Por isso a escola autônoma não significa isolada, mas em constante intercâmbio com a sociedade (GADOTTI, 1997, p.261).

Promover valores éticos para o processo de humanização é ter a escola preparada para trabalhar hábitos, conceitos e atitudes na atuação de sua prática.

Considerar que todos os segmentos dentro da escola educam através de exemplos, falas, atitudes, ações e gestos.

A eficiência na construção da cidadania passa efetivamente pelo compromisso individual e coletivo dos segmentos que estão no interior da escola e da sua comunidade.

Para cumprir sua tarefa humanizadora a escola precisa mostrar aos seus alunos que existem outras culturas além da sua. Por isso a escola tem que ser local no seu ponto de partida, mas tem que ser internacional e intertranscultural como ponto de chegada. Autonomia da escola significa isolamento, fechamento numa cultura particular. Escola autônoma significa escola curiosa, ousada, buscando dialogar com todas as culturas e concepções de mundo (GADOTTI, 1997, p.282).

É importante que a concepção de mundo do grupo possa levá-los a demonstrar práticas diferenciadas em ações e atitudes, práticas que não estejam pautadas na ideologia da aparência e dos valores financeiros, em que o ter e o possuir passaram a se legitimar em detrimento do ser humano, que está visceralmente exposto a essa ideologia da aparência.

O esvaziamento dos valores éticos e humanos em nossa sociedade atual é uma problemática que deve ser focada em todos os segmentos de nossa sociedade, e a escola em sua função institucional de ensino deve possibilitar condições para a busca pelo conhecimento crítico e reflexivo, priorizando a educação em valores humanos.

Os próprios conteúdos escolares já têm introjetados esses valores e práticas, pois não existe conhecimento que não esteja articulado com o uso social que é feito dele.

Torna-se impossível isolar a escola dessa tarefa.

A eticidade conota expressamente a natureza da prática educativa enquanto prática formadora. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino do conteúdo não pode dar-se alheio à formação moral do educando (FREIRE, 1997, p.37).

A escola democrática e autônoma precisa se orientar e se organizar para elaboração de projetos em valores humanos, para que todos os envolvidos em educação, pais, alunos, professores, secretaria de educação, possam pensar de forma mais consciente e coerente sobre a realidade que se põe imperativa na busca por profundas mudanças para os problemas que assolam a sociedade, a escola – a falta de valores éticos humanos.

METODOLOGIA

Para a elaboração dessa pesquisa-intervenção foram observados 60 alunos entre 8 e 9 anos de idades que frequentam o 3º ano do ensino fundamental de uma escola localizada no município de Osasco em São Paulo.

Essa pesquisa-intervenção aconteceu no período de agosto de 2012 à dezembro de 2012.

Os alunos vivem em um bairro da periferia no entorno da escola.

Os instrumentos utilizados para a realização dessa pesquisa-intervenção foram:

A – Pesquisa em documentos escolares

Ficha de caracterização dos alunos contendo:

- Identificação dos alunos
- Renda familiar

- Nomes dos responsáveis pelos alunos
- Existência ou não de atividades culturais, esportivas, lazer, no uso de equipamento público no bairro ou proporcionado pela família
- O gosto ou não dos alunos pela escola e o porquê
- Quais as atividades praticadas, realizadas pelos alunos nos finais de semana
- O que os alunos fazem em casa após as aulas
- Se algum aluno apresenta ou não problemas de saúde e, se afirmativo, qual o tratamento
- Qual a percepção que esses pais têm em relação ao lugar onde moram e como isso pode afetar a vida de seus filhos.

B – A observação dos alunos

Neste estágio da pesquisa nos envolvemos com a observação dos alunos dentro da sala de aula e nos demais espaços da escola.

Durante o processo de observação foram elaborados relatórios descritivos, registrando de forma imparcial conflitos e crises quando ocorriam.

C – Aplicação de questionários

Foram aplicados aos pais e responsáveis pelos alunos um questionário quantitativo aberto, onde os pais e responsáveis deveriam apontar quais os valores éticos que a escola deveria promover para melhorar as relações interpessoais, convivência entre os alunos e, ao mesmo tempo, apontar também o porquê de suas escolhas, suas justificativas.

Valores	Número de pais (porcentagem e total)	Justificativas apontadas
Respeito	25% (15)	Aprender a ter deveres e como consequência saber utilizar e buscar seus direitos
Justiça	20% (12)	Não aceitar injustiça com seus semelhantes e também não praticar injustiça, em qualquer situação
Tolerância	10% (06)	Não aceitação de preconceitos de gênero, étnico e cultural
Honestidade	15% (09)	Formação de um bom caráter
Solidariedade	10% (06)	Saber se colocar no lugar do outro e ajudá-lo praticando o voluntariado

Valores	Número de pais (porcentagem e total)	Justificativas apontadas
Igualdade	15% (09)	No espaço escolar, serem tratados com os mesmos direitos, independente de cor, sexo, local de nascimento, moradia ou condições financeiras
Sem justificativas	5% (03)	
Total de respostas	100% (60)	

Quadro 1 - Resultados do questionário: quais os valores éticos que a escola deveria promover para melhorar as relações interpessoais.

RELATOS DA APRESENTAÇÃO E SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS LEVANTADOS

Observação dos documentos escolares

A caracterização dos alunos revelou que, em sua maioria, eles têm uma renda familiar de um salário mínimo, outros até menos que esse valor.

Essas crianças não possuem equipamento de lazer e têm dificuldade de acessar os diferentes espaços sociais de cultura, como museus.

Alguns desses alunos são expostos a situações de violência, preconceito, falta de apoio familiar e outros não convivem com a família.

Durante o tempo de observação dos alunos em sala de aula, e em outros espaços da escola, verificamos a existência de atitudes de disputa pelo uso de material escolar entre os alunos.

Na formação em grupos ou duplas na sala de aula para algumas atividades específicas havia a necessidade de escolher os alunos para a formação desses grupos. Os alunos seguiam o critério dos pares semelhantes, alunos com aparência mais favorecidas, buscavam fazer grupos ou duplas com alunos que tinham as mesmas características que as suas.

Em contrapartida, os alunos menos favorecidos são excluídos dessas escolhas, precisando sempre da intervenção da professora para serem incluídos nos grupos e duplas.

Da mesma maneira havia rejeição aos alunos menos favorecidos nas brincadeiras e jogos encabeçados pelos próprios alunos durante o recreio.

Após termos recebidos a devolutiva dos questionários pelos pais, encontramos os seguintes valores e justificativas sobre o trabalho da escola em valores éticos para cidadania.

Nas dinâmicas e brincadeiras

Crachá informativo

Cada aluno recebe um crachá em branco e deve preenchê-lo com seu nome, brinquedo favorito, cor favorita e o que o deixa mais feliz. Feito isso, os alunos circulam pela sala ao som de uma música. Cada aluno deve encontrar uma dupla, mostrar e explicar essas preferências descritas no crachá, de forma que no final da atividade todos tenham conversado entre si.

Minha imagem

Cada aluno deve desenhar a si mesmo numa folha de papel, sendo o mais fiel possível às suas características físicas. Após acabar o desenho deve escrever ao lado da boca duas coisas que gosta de falar às pessoas que quer bem e, ao lado da orelha, duas coisas que gosta de ouvir. Depois que acabar o desenho e a escrita, cada aluno vai apresentar seu desenho e suas escolhas aos colegas e, quando for preciso, explicá-las. Os alunos que ainda não escrevem podem ter o auxílio do professor.

Show de talentos

Os alunos escolhem o que acham que fazem de melhor, como dançar, cantar, contar piadas infantis, dramatização, contar histórias, a forma de expressão com que a criança se sinte mais à vontade para demonstrar. Os pais podem, se quiserem, participar na/da apresentação dos alunos. Fica claro que não há “competições” de melhores trajes ou apresentações, pois o objetivo é demonstrar suas habilidades e a de seus pares, bem como serem ao mesmo tempo reconhecidos pelo grupo.

O relato das apresentações e sistematizações dos dados mostra a necessidade urgente do trabalho em valores humanos. Nos dados que os pais trouxeram ainda percebe-se muito forte a marca da escola como local de recebimento de diferentes culturas, valores e trocas de identidade na formação plena para o desenvolvimento da personalidade.

[...] A diversidade deve ser reconhecida e compreendida como determinante na formação de identidades. Portanto, pensar a diferença na escola é fundamental para realizar um trabalho que reconheça a existência de diversos grupos culturais com manifestações específicas (visão de mundo, representações etc...), que sejam capazes de perceber influências sociais, culturais e étnicas presentes no cotidiano do aluno (NASPOLIN, 1996).

Segundo a devolutiva dos pais pelo questionário, notamos que eles percebem o valor da escola e creem que ela pode fazer a diferença quando apoiada por eles e pela comunidade.

Não existe um trabalho solitário da escola e em todos os instrumentos utilizados para a pesquisa pediu-se a participação dos pais, da família, da comunidade.

E é inerente ao existir no trabalho, a parceria é totalmente positiva no processo educativo dos alunos.

Ao apontar as justificativas para cada valor ético os pais desenham um quadro, mostrando como eles percebem a vida de seus filhos e o contexto em que vivem, as necessidades das práticas e as ações proativas nas relações interpessoais.

Esses pais acreditam que a escola tem condições privilegiadas para orientar seus filhos na prática dos valores éticos, pois é na escola que eles passam a maior parte do dia.

Nesse sentido, estamos falando de uma educação que desde as séries iniciais construa um conhecimento expressamente ligado aos valores éticos da vida, e que se teça também dentro das milhares de sala de aula no Brasil.

Dai a ideia de uma educação humanizadora como aquela que preserva pelo menos três fundamentos: a) ela constitui a pessoa como o seu ponto de origem e o seu lugar de destino e de plena realização; b) ela se destina a formar pessoas em sua máxima inteireza e para a realização máxima de experiência de personalidade única e irrepetível; c) ela se destina a quem aprende sob uma crescente abertura do eu ao outro, logo, ao diálogo como lugar da pessoa entre outras pessoas (BRANDÃO, 2008).

O educador Brandão apoia a visão de que pais, familiares e comunidade têm do relevante papel da escola na construção de valores éticos para a cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo dessa pesquisa está em perceber se os alunos utilizam ou não na escola em crises, conflitos e antagonismos os valores éticos humanos, nessas relações interpessoais, com seus pares.

O contexto escolar onde aconteceu nossa pesquisa-intervenção foi uma escola de periferia de Osasco, no estado de São Paulo, com alunos do entorno da escola.

Temos que ter cautela ao identificar e afirmar as respostas encontradas. Trata-se de um campo reduzido de pesquisa e não traz um tema exclusivo.

Porém, diante da análise dos instrumentos de pesquisas, ao menos com essa pequena parcela, os alunos não têm o hábito de utilizar valores éticos, como respeito, solidariedade, tolerância entre crises, conflitos e antagonismos.

Infelizmente não se percebem como atores principais para a construção de uma conduta humanizadora.

Os relatos dos instrumentos de pesquisas identificam que a escola não deve fugir do seu papel de humanização e com os valores éticos.

E mostra o quanto se espera da escola como alavanca para intervir positivamente em favor dos valores éticos.

Os valores citados pelos pais, respeito, justiça, tolerância, honestidade, igualdade, não estão na consciência dos alunos. Eles precisam de parâmetros de comportamento social.

A escola hoje, para conseguir esse objetivo da educação em valores, necessita dentro dos espaços educacionais formais ou não da colaboração de pais, familiares, comunidade e outros segmentos da sociedade. Construir valores é para toda a vida, é capaz de tornar a sociedade melhor para se viver.

O inacabamento de que nos tornamos conscientes nos fez seres éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não conceder uns aos outros (FREIRE, 1997, p.66).

SCHOOL, HUMANIZATION AND CITIZENSHIP IN THE EARLY GRADES

ANTÔNIA EUNICE JACOB DA MATA

ABSTRACT

This article is result of a research-intervention which seeks to establish a critical and reflective view around the facing, living together in the scholar space, where are manifested situations of crises, conflicts and antagonisms in school life. We try to apprehend what attitudes and actions are practiced more latent and relevant in this context. We seek to verify whether or not students use dialogue, respect for the rights of others, ethical values for the solution of these crises, conflicts. And to what extent these students are able to realize themselves as key players in an attempt to build a humanizing pipeline in the practice of citizenship, establishing an open dialogue between parents, teachers and other school segments and providing a democratic experience of collective participation, so that the interpersonal relationships in school and beyond it exercise a practical example of citizenship, seeking to consolidate the experience of ethics and its values.

KEYWORDS

Citizenship. School. Values. Ethic. Democracy.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Minha Casa, o Mundo**. Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** – saberes necessários à prática escolar. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

NASPOLIN, Ana Tereza. **Didática do português: tijolo por tijolo** - leitura e produção escrita. São Paulo: FTD, 1996.

A ECO PEDAGOGIA E A SUPERACÃO DO DESCASO COM O MEIO AMBIENTE

DANIELE THOMAZ OLIVEIRA

Daniele Thomaz Oliveira é formada em Pedagogia pela Universidade de Sorocaba e atua como professora nas redes municipais de ensino de Osasco e São Paulo. Contato: daniele-thomaz@hotmail.com.

RESUMO

Esse artigo registra um processo educativo voltado para a formação de uma consciência planetária no espaço escolar. O trabalho teve como finalidade observar e descrever o desenvolvimento de ações pedagógicas em uma turma de educação básica, com alunos/as de oito e nove anos. Essas práticas foram planejadas com base na Ecopedagogia e tiveram como referência o documento Carta da Terra. Após análise e caracterização da turma e da realidade em que estavam inseridos, foram planejadas e desenvolvidas ações pedagógicas que proporcionaram o desenvolvimento de atitudes mais conscientes e comprometidas com uma relação harmoniosa com o planeta. As intervenções realizadas foram mais além do que se propuseram, pois permitiram um envolvimento maior e um novo olhar da coordenação pedagógica em relação à ecopedagogia, o que resultou na proposta de inserção da mesma no Projeto Eco Político Pedagógico (PEPP) da unidade escolar.

PALAVRAS CHAVES

Ecopedagogia. Consciência planetária. Ações pedagógicas.

A ECOPELAGOGIA COMO PROPOSTA NO PROCESSO EDUCATIVO

Nosso planeta está enfrentando diversos problemas, como o desflorestamento, o deslizamento de encostas, a poluição da água e do solo e o esgotamento dos recursos naturais, que afetam o meio ambiente, muitos deles consequência direta da intervenção humana, causando assim um desequilíbrio e comprometendo a qualidade de vida dos seres vivos. Pelo fato de existir uma grande concentração de pessoas, os problemas urbanos acabam sendo mais conhecidos.

Esses problemas referem-se não somente ao desequilíbrio ambiental, mas às múltiplas situações que afetam nosso planeta e que estão relacionadas aos mais diversos aspectos, como o econômico (condições de vida), social (indicadores sociais), ambiental (convivência, qualidade de vida, valores etc.), político (movimentos organizados) e cultural (diversidades, acesso aos espaços e eventos culturais, valores), o que nos remete à ideia dos princípios educativos freirianos, que buscam a integralidade na formação do indivíduo, considerando a vida humana nas suas diversas dimensões. Nesse sentido, é preciso educar *mentes e corações*:

Numa época de convergência de crises, com o advento do aquecimento global e de profundas mudanças climáticas, a ecopedagogia tem tudo a ver com uma educação para a sustentabilidade. Como afirma Gro Harlem Brundtland no prefácio do Relatório das Nações Unidas Our Common Future, “a menos que sejamos capazes de traduzir nossas palavras em uma linguagem que atinja as mentes e corações das pessoas, velhas ou novas, não poderemos executar as extensas mudanças sociais necessárias para corrigir o curso do desenvolvimento”. (GADOTTI, 2009, p.2).

É preciso tratar o planeta como um ser vivo e manter com ele uma relação de harmonia. Percebeu-se que é de suma importância a realização de um trabalho, na educação formal, com o objetivo de despertar a consciência crítica em seus educandos. Sendo assim, este artigo trata de uma temática essencial para a educação do século XXI e foi proposto a partir da seguinte questão: “Diante do descaso com o meio ambiente, de que forma os princípios da ecopedagogia podem promover uma proposta de mudança na prática pedagógica?”.

Utilizar a ecopedagogia como proposta no processo educativo cria a possibilidade do contato com a natureza, consigo mesmo e com o próximo, culminando assim numa mudança ética e de valores e na formação de uma cidadania planetária, estabelecendo com nosso planeta uma relação harmônica, através de nossas ações cotidianas. E como afirmam Francisco Gutierrez e Cruz Prado, na obra Ecopedagogia e Cidadania Planetária:

Essas novas relações têm a ver com o respeito e a cooperação; com a harmonia biológica e cultural; com a confiança e o prazer da convivência; com o afeto, a doçura e o amor; com a participação, a flexibilidade e a solidariedade; com a admiração pela beleza e o mistério da vida, com a união e a veneração pela natureza; com criatividade, o conhecimento intuitivo e a dimensão espiritual do ser humano. (GUTIÉRREZ; PRADO, 2008, p.84).

Esse trabalho tem o objetivo de relatar as atividades propostas e desenvolvidas com uma turma de 3º ano, do ensino fundamental I, formada por 31 alunos/as, com faixa etária de oito e nove anos, de uma escola da rede municipal de Osasco.

A metodologia utilizada para a realização deste trabalho envolveu pesquisa socioeconômica, avaliação diagnóstica, análise bibliográfica e documental. A partir daí, realizamos sínteses e trabalhos com diversos textos, utilizando músicas, filmes, rodas de conversas, produções individuais e coletivas e intervenções ambientais, que tiveram como objetivo tornar o desenvolvimento das atividades mais produtivas e prazerosas.

Trabalhar a ecopedagogia para a formação de uma consciência planetária foi um desafio que nos trouxe significativas aprendizagens, por isso consideramos que deve fazer parte de todo e qualquer currículo que se proponha a contribuir para a melhoria da qualidade socioambiental da educação nas dimensões local e global.

A NECESSÁRIA MUDANÇA DE ATITUDE E VALORES DOS ALUNOS

O trabalho de intervenção realizado surgiu da necessidade de mudanças de atitudes e valores apresentados por alunos de uma determinada escola municipal. Notou-se que os mesmos não apresentavam uma boa relação de convivência, afetividade e respeito entre eles e que estas eram questões que precisavam ser melhor trabalhadas, assim como a relação com o ambiente em que estavam inseridos. Buscou-se, então, utilizar a ecopedagogia como componente curricular e princípio básico para o desenvolvimento do referido trabalho.

A ecopedagogia está se desenvolvendo, seja como movimento pedagógico, seja como abordagem curricular... Ela só tem sentido como projeto alternativo global, em que a preocupação não está apenas na preservação da natureza (ecologia natural) ou no impacto das sociedades humanas sobre os ambientes naturais (ecologia social), mas num novo modelo de civilização sustentável, do ponto de vista ecológico (ecologia integral), que implica em uma mudança nas estruturas econômicas, sociais e culturais. Ela está ligada, portanto, a um projeto utópico: mudar as relações humanas, sociais e ambientais que temos hoje. Aqui está o sentido profundo da ecopedagogia. (GADOTTI, 2008, p.65-66).

As atividades realizadas buscaram estimular e proporcionar situações em que os alunos refletissem sobre suas atitudes, com o objetivo de estabelecer uma relação harmoniosa com todos os seres e que, a partir desses momentos, criassem uma nova consciência e desenvolvessem, assim, a *cidadania planetária*, ou seja, que eles se percebessem como parte de algo maior, que é o planeta Terra, e que estabelecessem com ele uma atitude de respeito e uma recuperação harmoniosa, que trouxessem um olhar para o planeta pautado em valores como igualdade social e de gêneros, promoção da cultura a partir de dimensões éticas e aceitação da biodiversidade.

Cidadania planetária é um termo que vem sendo usado para exprimir valores, princípios, atitudes e comportamentos que expressam um novo olhar para o planeta Terra, como uma única comunidade:

Faz-se necessário inserir nos atos educacionais, que visam a formação de cidadãos, a noção de cidadania planetária, entendendo que cidadania planetária é uma expressão que abarca um conjunto de princípios, valores, atitudes e comportamentos e demonstra uma nova percepção da Terra como uma única comunidade. (GADOTTI, 2008, p.30).

Tomou-se ainda como alicerce para o trabalho desenvolvido o documento *Carta da Terra*, lançado oficialmente em 2000, com a concepção de firmar uma base ética e sólida para a sociedade e contribuir para a construção de um mundo sustentável, baseado no respeito à natureza, à justiça econômica, nos direitos humanos e numa cultura de paz. A Carta da Terra nos incita a fazer uma autoavaliação em relação aos nossos valores e a procurar um novo caminho, buscando uma ética global e compartilhada com pessoas de todo planeta.

Já que a proposta do presente trabalho pressupõe justamente a mudança de valores e atitudes, em busca de uma consciência planetária, num momento em que devemos colocar a educação à serviço de um desenvolvimento sustentável, para a sustentabilidade¹, a Carta da Terra torna-se essencial, pois oferece um instrumento educacional muito valioso.

Estamos diante de um momento crítico na história da Terra, numa época em que a humanidade deve escolher o seu futuro. À medida que o mundo torna-se cada vez mais independente e frágil, o futuro enfrenta, ao mesmo tempo, grandes perigos e grandes promessas. Para seguir adiante, devemos conhecer que, no meio de uma magnífica diversidade de culturas e formas de vida, somos uma família humana e uma comunidade terrestre com um destino comum. Devemos somar forças para gerar uma sociedade sustentável global baseada no respeito pela natureza aos direitos universais, na justiça econômica e numa cultura de paz. Para chegar a este propósito, é imperativo que nós, os povos da Terra, declaremos nossa responsabilidade uns para com os outros, com a grande comunidade, e com as futuras gerações. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2002, no prelo).

Nesse sentido, a professora do 3º ano (da escola mencionada), começou a observar e a ponderar sobre o comportamento e os valores apresentados por seus alunos frente a diversas situações cotidianas, como o lixo jogado no chão, ruas e rios, a separação do lixo orgânico do reciclável, o consumismo exagerado,

¹ Sustentabilidade: termo que ganhou repercussão na Rio 92, A Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente e Desenvolvimento Sustentável, realizado no Rio de Janeiro. Sustentabilidade pode ser definida como a capacidade do ser humano interagir com o mundo, preservando o meio ambiente para não comprometer os recursos naturais das gerações futuras.

a alimentação inadequada, nada saudável, o desperdício de alimentos, as relações sociais que não aconteciam de forma respeitosa e o cuidado com o ambiente em que estavam inseridos, ou seja, situações que andam na contramão da sustentabilidade. Percebeu que não adiantaria um trabalho relacionado a um único tema, como a socialização ou então a coleta e reciclagem do lixo, mas teria que realizar um trabalho muito mais amplo, que englobasse todos os aspectos importantes e necessários para uma convivência harmoniosa, não só com o outro, mas com o planeta. Surgiram então alguns questionamentos:

- De que forma proporcionar um espaço que ofereça a possibilidade de práticas das mais diversas, como respeito a si e ao outro, respeito à diversidade, acesso à cultura etc.?
- Como auxiliar os alunos na elaboração e construção de uma consciência planetária?
- Que situações proporcionar para que os alunos estabeleçam uma relação harmoniosa com o planeta?
- Como proporcionar a aprendizagem de uma cultura ambiental a partir da vida cotidiana dos alunos?.

Considerados estes questionamentos, iniciou-se um trabalho de pesquisa, através de questionário elaborado com a intenção de conhecer um pouco mais sobre as relações estabelecidas entre seus alunos, a família e a comunidade em que estavam inseridos. Os questionários foram preenchidos por 90% das famílias. Além da pesquisa com as famílias, foram realizadas ainda atividades diagnósticas, como produções de textos e registros com a técnica do grafismo, através das quais percebeu-se que a ecopedagogia poderia promover o desenvolvimento de um trabalho voltado para a formação de cidadãos conscientes, participativos e formadores de uma comunidade sustentável. “As propostas que interessam em Ecopedagogia são as diretamente relacionadas com o desenvolvimento sustentável, a formação da cidadania planetária e a promoção da cultura da sustentabilidade.” (GUTIÉRREZ; PRADO, 2008, p.30).

O sociólogo e filósofo francês Edgar Morin (1995) aponta que “a escola, em sua singularidade, contém em si a presença da sociedade como um todo”. Essa afirmação deixa o desafio mais estimulante, já que Morin, crítico da fragmentação do conhecimento, propõe o desenvolvimento do pensamento por meio do ensino transdisciplinar, capaz de tornar a educação, em suas mais diversas linguagens, um caminho único para a formação de cidadãos planetários, solidários e éticos, aptos a enfrentar as respostas dos tempos atuais.

Iniciou-se assim um trabalho a partir da transdisciplinaridade² relacionando as disciplinas com o objetivo de articular as inúmeras faces de compreensão do mundo, procurando alcançar assim a unificação do saber. Entre as atividades realizadas, algumas tinham como objetivo aproximar a família da comunidade escolar, fosse pela participação direta ou até mesmo ao conhecer o trabalho realizado, opinando e dando sugestões para enriquecer os mesmos.

Começamos com um trabalho voltado para o bom relacionamento do grupo e deste com os outros segmentos (funcionários, outras turmas, professores etc.), através da mudança de atitudes, exemplos e conscientização. Começaram fazendo pequenas reuniões, para as quais o grupo levava para a pauta de discussões problemas relacionados a comportamentos e atitudes consideradas inadequadas. Esses assuntos eram discutidos sempre reforçando que ninguém estava em julgamento e que o objetivo era tornar a convivência de todos mais harmoniosa. Após as discussões e argumentações, buscávamos as soluções, bem como o estabelecimento de regras para as questões em pauta. O grupo tinha de forma clara que, para cada contribuição, deveria existir uma justificativa ou argumentação, não era permitido respostas como *sim* e *não*. Nestes momentos, exerciam seu papel de cidadã/ão, ao refletir, opinar, buscar soluções, ouvir e respeitar a opinião do outro, repensando, assim, seus valores e atitudes. Tudo era registrado no *caderno de reuniões*, sendo este assinado por todos que participaram, como um ato de comprometimento com o que havia sido decidido.

O grupo realizou ainda atividades voltadas para a mudança de atitudes e em relação ao consumo, com o intuito de torná-lo consciente e sustentável. Os familiares foram envolvidos em pesquisas e mudanças de atitudes, como na hora de fazer a compra no supermercado, a necessidade de diminuição do consumo (da água e de energia), tratando também das diferentes fontes de energia e dos impactos ao meio ambiente decorrentes de sua produção, da importância do compromisso em diminuir o consumo de água e energia em casa, trazendo para a sala de aula as experiências e atitudes realizadas fora da escola. Os alunos tiveram ainda a iniciativa de produzir cartazes para conscientizar a comunidade escolar em relação ao conhecimento construído.

Atividades relacionadas à alimentação saudável e à diminuição do desperdício também foram desenvolvidas pela turma, considerando as consequências que os hábitos alimentares provocam, desde a produção até o transporte dos alimentos consumidos. A escola, que desenvolve um Projeto Horta, auxiliou na informação e conhecimento dos alunos e dos pais em relação a esse tema, incentivando-os a produzirem pequenas hortas em suas casa, garantindo assim uma participação mais efetiva da família e da comunidade.

Trabalharam os 3 "R"s (reduzir, reutilizar e reciclar), verbos utilizados para representar ações de suma importância na melhoria da nossa relação com o planeta,

2 A transdisciplinaridade é uma abordagem científica que visa à unidade do conhecimento. Desta forma, procura estimular uma nova compreensão da realidade articulando elementos que passam entre, além e através das disciplinas, numa busca de compreensão da complexidade. (Rocha Filho, 2007)

aos quais inseriram mais um “R”, relacionado à palavra *reeducar*, objetivo a que o grupo se propôs colocar em prática, tendo como alvo a comunidade escolar, as famílias e a comunidade (entorno). Utilizaram como material a cartilha e os panfletos que foram disponibilizados pela Fundação Arcelor Mittal Brasil – Responsabilidade Social, que tinha como tema *Ideias para Sustentar o Mundo – Como construir juntos um planeta sustentável?*

A transformação dos padrões de consumo atuais é uma responsabilidade de toda a sociedade:

O tema consumo sustentável não é preocupação exclusiva de professores e pedagogos, visto que tem inquietado organizações, como a de consumidores mais conscientes e atuantes, que perceberam o impasse em que a sociedade se encontra: ou altera os padrões de consumo ou não haverá recursos naturais para garantir o propalado direito das gerações futuras a uma vida saudável. (LOPES, 2010, p.25).

O grupo teve o entendimento de que à medida que suas atitudes com o planeta foram se tornando mais conscientes e reflexivas, tornaram-se também mais harmoniosas em relação ao mesmo. É possível afirmar, então, que as crianças perceberam que suas atitudes têm consequências para muito mais além do que para o lugar onde vivem, bem como perceberam o impacto que essas consequências podem causar em nosso planeta. Constataram isso através de situações simples, como ter a consciência de que, se poluirmos o ar, a probabilidade de adoecermos é bem maior, da mesma forma que se tivermos ações voltadas à conservação e preservação da natureza, teremos uma vida mais sustentável e saudável, ou seja, somos seres interdependentes. De acordo com Gutiérrez e Cruz Prado:

A lógica do sentir, da percepção, do bem-estar nos conduz à interdependência e relação harmônica com os outros seres e nos revela o verdadeiro sentido do que é o ser humano e de quais são suas funções dentro do conjunto dos outros seres. (GUTIÉRREZ; PRADO, 2008, p.81)

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO PARA O EXERCÍCIO DA CIDADANIA PLANETÁRIA

O presente estudo teve como finalidade observar a necessidade de uma formação voltada para a cidadania planetária e descrever de que forma a ecopedagogia pode ser utilizada como uma importante alternativa, estabelecendo entre os objetivos a que se propõe e a prática pedagógica um caminho único. Dessa forma, foi possível acompanhar o trabalho realizado durante o período de um ano letivo, podendo os resultados serem identificados e reconhecidos através das ações e das atitudes dos alunos, pois melhoraram muito em suas relações pessoais e em suas relações com o ambiente, estão mais conscientes das consequências que

suas ações podem ter, estão mais prontos a estabelecer ações que mobilizam a comunidade escolar, em prol de uma relação de respeito mútuo.

Foram cumpridos os planos previstos, contando com a participação da comunidade escolar e das famílias dos educandos. Tratou-se de atividades de análise da realidade e da busca de soluções para as situações que de alguma forma traziam desequilíbrio, fosse esse social ou ambiental.

Conforme as intervenções aconteciam, promoviam um repensar e a busca de estratégias, que serviam de motivação para o desenvolvimento do trabalho. A elaboração de combinados/regras para uma boa convivência, aos poucos começou a apresentar progressos, que puderam ser percebidos na melhoria das relações sociais, na alimentação que começou a ser mais saudável, na redução do consumo de energia e água e em atitudes mais conscientes e sustentáveis.

Os resultados revelam que se trata de uma grande contribuição à área da educação incluir a ecopedagogia no processo de aprendizagem dos alunos e das alunas. É possível planejar e desenvolver ações pedagógicas que apresentem resultados positivos no que diz respeito ao seu objetivo principal que é formar cidadãos conscientes, planetários e aptos a relacionarem-se de maneira harmoniosa com o planeta do qual fazem parte. Uma das primícias deste trabalho foi a de oportunizar o envolvimento não só das famílias, mas da comunidade em geral, situação que ficou evidente na última reunião de pais. Nela estavam presentes, quase em sua totalidade, os alunos/as acompanhados/as de suas famílias, até porque a proposta era diferente das reuniões realizadas nos bimestres anteriores. Não foi uma reunião de pais, mas sim uma reunião de familiares e alunos, em que os mesmos tiveram uma participação ativa, com a incumbência de relatarem todo o trabalho realizado e os conhecimentos adquiridos durante aquele ano letivo. O resultado desse momento foi positivo, pois os familiares puderam se assegurar do trabalho realizado e contribuir com depoimentos, contando ao grupo como perceberam a mudança de atitudes e valores dos filhos em casa e na relação deles com a família e com a comunidade. Contaram como as crianças mostraram, através de pequenas atitudes no cotidiano, nova consciência e preocupação com o planeta.

O resultado da pesquisa realizada mostrou que, por meio da ecopedagogia e das intervenções propostas, foi possível identificar e reconhecer o processo de mudança efetiva de comportamentos e atitudes em prol de uma relação mais harmoniosa com o planeta.

THE ECOPELAGOGY AND OVERCOMING THE DISREGARD FOR THE ENVIRONMENT

DANIELE THOMAZ OLIVEIRA

ABSTRACT

This article records an educational process aimed at the formation of a planetary consciousness in the school. The study was aimed to observe and describe the development of pedagogical actions in a class of basic education, with students / the eight-nine years, these practices, which were designed based on ecopedagogy and were based on the document "Charter Earth" After analysis and characterization of the class and the reality in which they were inserted, were planned and developed pedagogical actions that led to the development of attitudes more aware and committed to a harmonious relationship with the planet. Interventions were beyond what was proposed, because they enabled greater involvement and a new look pedagogical coordination in relation to ecopedagogy, which resulted in the proposed inclusion of the same in *Eco-Political-Pedagogical* Projects (EPPP) of the school unit.

KEYWORDS

Eco-pedagogy. Planetary consciousness. Pedagogical actions.

REFERÊNCIAS

GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade**: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2008. (Série UniFreire; 2). Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/3080>>. Acesso em 30 jun. 2013.

_____. **Ecopedagogia, Pedagogia da terra, Pedagogia da Sustentabilidade, Educação Ambiental e Educação para a Cidadania Planetária**. São Paulo: Centro de Referência Paulo Freire, 2009. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/3397>>. Acesso em 30 jun. 2013.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. Sandra Trabucco Valenzuela (Trad.). 4 ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2008. (Guia da escola cidadã; 3).

LOPES, Claudemira Vieira Gusmão. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. 1 ed. Curitiba: Fael, 2010.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Eloá Jacobina (Trad.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Carta da Terra**. [S.l.], 2002. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/_arquivos/carta_terra.doc>. Acesso em: 30 jun.. 2013.

A ECOPEdagogIA NA FORMAÇÃO DE ALUNOS MULTIPLICADORES DA CIDADANIA PLANETÁRIA

DÉBORA CAYRES JULIANI

Professora efetiva do município de Osasco desde junho de 2002. Formada em Pedagogia com habilitação em Orientação Educacional no ano de 1996 pela Faculdade Teresa Martin – São Paulo/SP. Pós-graduada em Currículo e Prática Docente pela Faculdade de Mauá/UniFreire.

RESUMO

Este artigo apresenta o resultado de um projeto de pesquisa que realizou uma Leitura do Mundo que retratou a necessidade de formação da comunidade para que pudesse haver uma maior atenção e cuidado com o entorno escolar, no que diz respeito à conservação das vias públicas, do meio ambiente e da importância da escola para a mesma, refletindo nos atos dos alunos/as. Com base nos fundamentos da ecopedagogia, pretende-se apresentar a mudança de comportamento dos alunos, despertada a conscientização ecológica, bem como a nova visão deles em relação ao meio ambiente e à multiplicação dessa aquisição com pessoas do seu convívio, além de desenvolverem valores como tolerância, respeito, igualdade social, cultural, de gênero e aceitação da biodiversidade, fazendo-os se perceberem como sujeitos coletivos que fazem parte de uma sociedade e de um planeta, cujas ações influenciam direta e indiretamente os mesmos. Destaca-se a ação multiplicadora das crianças, que adotaram efetivamente durante o projeto novas posturas e desafios para uma vida sustentável, a partir de seus cuidados com o meio ambiente, com a vida em sociedade, com a vida do planeta.

PALAVRAS CHAVES

Ecopedagogia. Cidadania planetária. Projetos. Sustentabilidade.

CUIDADOS NECESSÁRIOS COM O MEIO AMBIENTE

Este artigo é resultado do projeto de pesquisa desenvolvido com alunos/as do 5º ano do ensino fundamental, com faixa etária entre 9 e 11 anos, de uma escola do município de Osasco – SP, que seguiu, principalmente, as orientações didáticas contidas no livro *Ecopedagogia e Cidadania Planetária*, de Francisco Gutiérrez e Cruz Prado (2008). Segundo estes autores, a dimensão pedagógica do processo educativo:

[...] deve ser interpretada como um afazer que nasce na cotidianidade em quatro momentos diferenciados: a) sentir a necessidade e perceber o problema; b) objetivar a realidade para conhecê-la e atribuir-lhe significado; c) analisar as causas e consequências; d) propor os elementos de satisfação. (GUTIÉRREZ; PRADO, 2008, p.52).

O projeto foi realizado com base na *Leitura do Mundo*, que retratou a necessidade de formação da comunidade para que se pudesse ter uma maior atenção e cuidado com o entorno escolar – principalmente da parte dos vizinhos, dos familiares dos alunos e frequentadores da escola – no que diz respeito à conservação das vias públicas, do meio ambiente e da importância da escola para a comunidade. Este problema reflete-se nos atos dos alunos com relação à limpeza e conservação, bem como nas manifestações de desrespeito em relação ao patrimônio público (no caso, a escola e seus materiais). Isto mobilizou e exigiu da professora-pesquisadora um momento maior de reflexão sobre as ações dos alunos e sobre quais encaminhamentos seriam necessários, pois conscientizar, verbalmente, com *lições de moral*, parecia insuficiente.

Objetivava-se a construção de uma consciência crítica, do exercício da cidadania planetária, de uma cultura que valoriza a sustentabilidade. A aquisição destes valores e as novas atitudes foram decorrência da participação e intervenção efetiva dos alunos/as no planejamento e realização das ações que aqui apresentamos.

Visava-se a mudança de comportamentos – visto que a experiência no primeiro ano de trabalho com a turma estava longe de ser satisfatória (com casos frequentes de indisciplina, desinteresse, desrespeito e agressividade) – despertando neles a consciência ecológica e, posteriormente, a multiplicação dessas novas atitudes em relação ao meio ambiente com pessoas de seu convívio, desenvolvendo valores como tolerância, respeito, igualdade social, cultural, de gênero e aceitação da biodiversidade, fazendo-os se perceberem como sujeitos coletivos que fazem parte de uma sociedade e de um planeta, cujas ações influenciam direta e indiretamente os mesmos. Nossa utopia impulsionava para a construção de um novo mundo possível.

Segundo Padilha (2007) tem-se a necessidade de uma educação com qualidade sociocultural e socioambiental:

Se queremos uma educação para a vida, para a satisfação individual e coletiva, que nos ajude a ter um contato sensível e consciente com o belo e, ao mesmo tempo, que nos ensine a cuidar do planeta em que vivemos

de forma sustentável, temos, então, de falar não simplesmente de qualidade de educação, mas, como prefiro chamar, de qualidade sociocultural e socioambiental da educação. Trata-se, nesse caso, de trabalharmos na perspectiva eco-político-pedagógica, que nos remete à formação ampla e integral das pessoas, visando à recuperação da totalidade do conhecimento, dos saberes, dos sentimentos, da espiritualidade, da cultura dos povos e da história da humanidade em íntima conexão com todas as formas de vida no nosso ecossistema. (PADILHA, 2007, p.22).

O projeto de pesquisa, aqui sistematizado, foi desenvolvido no decorrer do ano letivo de 2012 e sua continuidade está prevista para os locais de convivência do aluno. No processo desta experiência, que permitiu o trânsito por novos caminhos, os alunos demonstram a capacidade de compreender, recriar, relacionar, sentir e expressar o respeito e a necessidade de construirmos um novo contexto socioambiental.

DESAFIOS INICIAIS: UM ANO DIFÍCIL

Na atribuição de classes para o ano letivo de 2011, a professora-pesquisadora escolheu de forma aleatória, sem prévia consulta à lista, um 4º ano. Nas duas primeiras semanas de aula tudo ocorreu como de costume: dinâmica de acolhimento, caracterização da turma, revisões. No entanto, no decorrer do primeiro bimestre, os alunos mais entrosados começaram a manifestar comportamentos indesejados: excesso de barulho, falta de limites, episódios frequentes de agressão física e verbal. Apesar de nossas intervenções, não conseguíamos sucesso. A turma passou a ser reconhecida, pelos outros profissionais, como a pior sala da escola. Isso nos fez lembrar a afirmação de Paulo Freire, quando ele diz que:

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também ainda que de forma diferente nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. (FREIRE, 1975, p.30).

Aquele foi um ano bastante crítico e não havia muita esperança de que teria um fechamento satisfatório. Almejávamos a mudança de atitudes, o respeito ao outro, mas como consegui-lo? Foram realizadas atividades fora do ambiente da sala de aula, ocupando todo o espaço possível da escola, criando uma atmosfera de proximidade da professora com os alunos e com a unidade; trabalhamos com textos reflexivos, conforme as problemáticas que surgiam com a turma (mentira, agressão, preguiça, desrespeito); haviam combinados com professores especialistas (Educação Física, Arte, Inglês e Informática) para trabalhar intensamente o lúdico

em aula (gincanas, desafios, músicas, interpretações), conforme a participação e comprometimento com os estudos.

Contudo, encerrou-se o ano letivo com pequenos avanços, pois poucos alunos que antes não participavam passaram a ter registros mais completos, a expor com mais clareza suas ideias e dúvidas, a realizar os trabalhos pedidos e a participar com mais efetividade das atividades individuais e coletivas. Infelizmente ainda havia a resistência de grande parte dos educandos que estavam em situação de descaso.

Com a crença na possibilidade de grandes mudanças, e com a certeza de que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p.67), resolvi dar continuidade ao trabalho com a turma, mesmo diante de tantas atribulações, repensando o nosso papel como educador na construção de um mundo melhor. Freire (1992) fala sobre como enfrentar o medo, sentimento presente nesse momento, e transformá-lo em coragem para seguir em frente:

Partimos de que o medo é uma espécie assim de pecado ou de defeito. E se o medo é pecado ou é defeito, o que eu tenho que fazer é esconder o medo e não vivê-lo plenamente. Por que só na medida em que eu vivo o meu medo plenamente, eu sou capaz de criar a coragem.

A coragem não é uma categoria que vive fora do medo. A coragem não é uma categoria que está posta, esperando, parada, inquieta no amanhã, por mim, para que eu saia caminhando e descubra numa quarta-feira qualquer em que amanhã, a coragem me espera e eu assumo a coragem.

Não! A coragem está embutida no meu medo. Só explode comigo na medida em que eu rompo com o medo. Eu não posso romper com o medo, se eu não o assumo. Há primeiro que assumir, para depois ir mais além... (FREIRE, 1992).

O CURRÍCULO E OS PROJETOS DE TRABALHO

O ano letivo de 2012 começou e, como já nos conhecíamos, iniciamos com uma roda de conversa, explicitando as expectativas para o ano, manifestando o desejo de desenvolver uma prática baseada no desenvolvimento de projetos.

Segundo os autores Hernández e Ventura (1998, p.61):

[...] a função do projeto é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento de informação, e 2) à relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses, facilitando aos alunos a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio.

Nesse sentido, conseguiu-se estabelecer um ótimo diálogo inicial, com novos combinados para levarmos adiante o ano que se iniciava. Com isso, as aulas começaram a ser mais tranquilas e prazerosas. Problemas surgiam, mas eram resolvidos com base naqueles princípios, que agora todos conheciam. No entanto, um problema persistia: o descaso dos alunos com o ambiente escolar e o seu entorno.

Propôs-se o desenvolvimento de um projeto que considerasse os problemas da cotidianidade da escola e do entorno buscando a construção de uma consciência planetária. Esta consciência pressupõe o exercício da cidadania planetária que deve ter como foco, nas palavras do professor Moacir Gadotti (2008, p.32-33, grifo do autor), “a superação das desigualdades, eliminação das sangrentas diferenças econômicas e a integração intercultural da humanidade, enfim, uma cultura de **justipaz** (a paz como fruto da justiça)”.

Hernández e Ventura (1998, p.64) destacam, por sua vez, que “o princípio da aprendizagem por descoberta, [...] por parte dos alunos é mais positivo quando emana daquilo que lhes interessa e aprendem da experiência daquilo que descobrem por si mesmos”.

Ou seja, partindo dessa perspectiva, desenvolveu-se uma aprendizagem conectada aos interesses dos alunos, dando sentido ao conteúdo que eles iriam aprender, fazendo com que investigassem, indagassem e observassem a relação social e ambiental do seu cotidiano.

Utilizou-se como base para o projeto o que Gutiérrez e Prado (2008, p.61-72) chamam de *Chaves Pedagógicas*, ou seja, princípios pedagógicos sobre os quais se fundamenta a aprendizagem cotidiana: *faz-se caminho ao andar* (p.61); *caminhar com sentido* (p.62); *caminhar em atitude de aprendizagem* (p.64); *caminhar em diálogo com o entorno* (p.66); *no caminhar a intuição é prioritária* (p.67); *o caminhar como processo produtivo* (p.69); *caminhar re-criando o mundo* (p.70); *caminhar avaliando o processo* (p.72).

O nosso primeiro instrumento do projeto foi o *Jogo da Cidadania* (distribuído às escolas pela Secretaria de Educação do Município de Osasco), que vem acompanhado de um jogo de trilha e dois livros. Com este jogo exploramos as relações sociais, discutindo alguns valores como tolerância, respeito, responsabilidade, perseverança, dedicação, amor. A sala foi dividida em grupos. Cada um leu um capítulo do livro e, após a leitura, foi aberto um debate. Na discussão as crianças pronunciavam o que elas já faziam e o que poderiam fazer para mudar o mundo. Para finalizar, os alunos jogaram o jogo de trilha (incluído no *kit*) que trabalhava esses valores em forma de missões a serem alcançadas. Foi muito divertido e foi nítida a aquisição da aprendizagem proposta pelo jogo.

Essa aquisição, após interiorização dos valores, exigiu deles uma nova pronúncia, que vai ao encontro das palavras de Freire (1975, p.93):

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles nova pronúncia.

As crianças assumiram a tarefa de relatar nossos diálogos com suas famílias e jogar com eles (os alunos levaram o jogo para casa). Como resultado dessa intervenção em casa, os responsáveis e os alunos tinham que fazer um relatório contando a experiência de vivenciar o que estavam aprendendo:

Aluna: “No começo eu li os livros para a minha mãe e nós fizemos o debate sobre os temas, e os meus pais deram exemplos do cotidiano, ou seja, do dia a dia [...]”.

Mãe: “[...] Fico muito feliz, ou melhor, minha família está feliz, em contribuir ao menos um pouco para melhorar nossa sociedade. Afinal, altruísmo não custa nada, não dói e não leva muitas horas para ser praticado, basta querer! [...]” (informação verbal)¹

Como disse Freire (1975, p.93), “a existência [precisa nutrir-se] de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo”.

Para a continuidade dos trabalhos utilizou-se a proposta do projeto Belgo². Fizemos a leitura do material (pôster com atividades relacionadas à sustentabilidade) e realizamos as atividades sugeridas, além de elaborarmos um piquenique sustentável com os alunos, promovendo um momento de lazer, com práticas conscientes e sustentáveis.

O projeto da Secretaria Municipal de Educação de Osasco, *Cápsula do Tempo*, também agregou valor ao nosso projeto de trabalho, incentivando nas crianças a ansia por mudanças de comportamento, após serem destacadas atitudes inadequadas dos cidadãos perante o planeta Terra. Pequenos grupos discutiam os 5 tópicos propostos pela Secretaria (convivência humana, saúde, educação, trabalho e meio ambiente) e como eles gostariam de ver a situação de cada tópico comentado daqui a 5 anos (no caso, em 2017). Depois, eles discutiram quais atitudes eles deveriam acrescentar às suas vidas para que esses desejos fossem alcançados. A Carta da Terra, documento elaborado pela Organização das Nações Unidas (ONU), estabelece desafios para a sustentabilidade social e ambiental dentro do âmbito da educação:

Desafios Para o Futuro

A escolha é nossa: formar uma aliança global para cuidar da Terra e uns dos outros, ou arriscar a nossa destruição e a da diversidade da vida. São necessárias mudanças fundamentais dos nossos valores, instituições e modos de vida. Devemos entender que, quando as necessidades básicas forem atingidas, o desenvolvimento humano será primariamente voltado a ser mais, não a ter mais. Temos o conhecimento e a tecnologia necessários para abastecer a todos e reduzir nossos impactos ao meio ambiente. [...]

¹ Informação fornecida pela aluna Ana e sua mãe Karla durante a devolutiva sobre o Jogo da Cidadania.

² Projeto Belgo é um projeto desenvolvido pelo Grupo ArcelorMittal que distribui aos alunos de alguns municípios materiais lúdico-pedagógicos com temáticas ambientais. No ano de 2012, o tema foi Ideias para sustentar o mundo.

PRINCÍPIOS

[...] **14. Integrar, na educação formal e na aprendizagem ao longo da vida, os conhecimentos, valores e habilidades necessárias para um modo de vida sustentável.**

a. Oferecer a todos, especialmente a crianças e jovens, oportunidades educativas que lhes permitam contribuir ativamente para o desenvolvimento sustentável.

b. Promover a contribuição das artes e humanidades, assim como das ciências, na educação para sustentabilidade. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2002, grifo do autor).

Sabe-se o quanto é importante a vivência das situações de aprendizagem. Assim, numa outra atividade desenvolvida no projeto, a turma foi dividida em dois grupos: meninos e meninas. A tarefa proposta solicitava que eles fizessem um passeio por Osasco. O grupo das meninas deveria registrar através de fotos alguns pontos destruídos pelo próprio ser humano. O dos meninos registraria o que há de bom na cidade de Osasco.

Esta atividade extraclasse teve um êxito bem notável na aprendizagem e aquisição de valores. Como os alunos já vinham desenvolvendo uma posição crítica em relação à conservação do meio ambiente e da sustentabilidade dentro da escola, eles começaram a cobrar uma ampliação desse trabalho para além do muro da unidade, pois no percurso casa-escola-casa visualizavam coisas que, agora, estavam lutando contra, pois destoavam da aprendizagem que adquiriram nas aulas. Foi então que, juntos, pensamos nessa atividade após um longo debate sobre o tema, levantando em lousa os locais de visitação de interesse dos alunos.

Com a mediação da professora, e após a divisão dos grupos por local de visitação, eles ficaram responsáveis de explicar a atividade e seu objetivo aos familiares, incumbindo-os de acompanhá-los e registrar tudo através de fotos. Ou seja, a atividade teve a efetiva participação da família, pois foi ela quem acompanhou as crianças nessa aventura, compartilhando suas alegrias (ao verem coisas boas) e suas angústias (ao verem coisas ruins). Em sala de aula socializamos toda experiência vivida, e elaboramos, para serem socializadas na escola, poesias e frases com propostas de conscientização e intervenção.

O trabalho ganhou uma notoriedade tão grande entre os alunos e familiares que foi escolhido pela coordenação da escola para participar de uma parte da Exposição *Osasco 50 anos* que estava sendo realizada na Estação de Trem de Osasco, assim como em outros pontos da cidade. Outros alunos da rede municipal, além dos alunos da nossa escola, passaram pela exposição. Essa foi uma atividade cultural realizada pelo município de Osasco que envolveu a Secretaria da Educação.

Em outra situação, já no início do 2º semestre do ano letivo, observou-se que o intervalo entre aulas estava bastante tumultuado e com constantes cenas de discussões e agressões, sem contar o excesso de lixo pelo chão do pátio, refeitório e banheiro. Como dito anteriormente, os alunos pensavam sobre algumas situações com mais criticidade e com essa não foi diferente. Discutindo o problema,

propusemos e intitulamos o projeto *Recreio Consciente*, onde 5 ou 6 crianças por dia, identificadas com um colete, assumiam a função de orientação, evitando correrias, desperdícios de comida, lixo no chão. Próximo ao final do intervalo, muitas vezes, a cena vista era os alunos ajudando as serventes de escola a recolher os lixos espalhados pelo pátio. A princípio houve resistência, mas no decorrer do semestre outras turmas foram adquirindo essa atitude e, com o passar do tempo, isso foi diminuindo, não por exaustão do projeto, mas sim porque a conscientização dos alunos com a limpeza já estava fazendo parte da rotina dos mesmos.

Acrósticos e paródias também foram criados para que o projeto ficasse mais interessante. Aproveitamos a afinidade da turma com a música, que sempre estava presente nas aulas. Cantamos, dançamos e nos divertimos. Utilizamos das múltiplas linguagens musicais promovendo um trabalho interdisciplinar misturando língua portuguesa, ciências e artes. Com a temática *Sustentabilidade*, realizamos a exploração do gênero textual acróstico. E dentro do tema *Meio Ambiente* os alunos escolheram músicas de sua preferência, fizeram uma paródia e coreografaram, tendo que expor ao restante da turma suas composições.

Diante destas experiências e projetos, as crianças assumiram-se novamente como multiplicadores, socializando o conhecimento construído, propondo novas posturas e desafios para uma vida sustentável. Nas reuniões, as famílias nos relatavam as preocupações das crianças com relação aos cuidados com o meio ambiente, com a vida em sociedade, com a vida do planeta. Criou-se então o *Projeto Jornal: ideias para sustentar o mundo*.

O jornal trazia fotos dos próprios alunos agindo de forma correta para um futuro mais feliz: crianças escovando os dentes com a torneira fechada, plantando árvores, varrendo a calçada ao invés de lavar, reaproveitando água da chuva e imagens trazidas por eles que transmitiam a importância de se construir um mundo sustentável. Além disso, algumas frases, criadas por elas, para desencadear a reflexão do leitor:

O meio ambiente está muito triste porque as pessoas não têm se preocupado com ele, podemos ver os rios e mares poluídos. Podemos ver também muito lixo na rua que pode ser transformado. [...] Eu estou fazendo minha parte, plantei uma árvore e também recolhi umas latinhas na rua [...]. (informação verbal)³

Após isso, um mês e meio foram dedicados à confecção de um calendário para o ano de 2013 com temas, fotos e frases criadas pelos alunos sobre todo o processo de aprendizagem sobre o *Meio Ambiente*:

Janeiro de 2013 – Planeta Terra: “No Planeta Terra a convivência humana está quase sem esperança, pois a união não tem mais razão, nós não cuidamos do meio ambiente e também não nos empenhamos, ajudando

³ Frase criada pelo aluno João Vitor, acompanhada no jornal de duas fotos suas, uma plantando uma muda e outra dele com uma sacola, recolhendo latinhas.

*a preservar e reciclar. Conscientizem os seus amigos, familiares e conhecidos para agirmos de forma correta, pois, caso contrário, o fim está por chegar!” (informação verbal)*⁴

Próximo ao final do ano, realizamos um debate sobre o filme *O Lorax: em busca da tréfula perdida*, seguido de confecção e exposição de cartazes e de relatórios individuais, auxiliando na reflexão sobre a exploração desenfreada dos recursos naturais, atingindo as crianças como um alerta sobre os riscos que o progresso tecnológico pode trazer à natureza e ao nosso futuro se o conhecimento produzido não for colocado a serviço do bem comum.

A apoteose do projeto se deu durante o mês de novembro. Trabalhamos as mensagens transmitidas pelas músicas *O sal da terra*, de Beto Guedes, e *A paz*, do grupo Roupas Nova. Também foi exibido o vídeo *Carta 2070*, que trata da problemática do consumo excessivo, poluição em geral, lixo e sobre todo o possível sofrimento que a sociedade poderá sofrer se não melhorar seu relacionamento com o meio ambiente. Também foi objeto de estudo e reflexão o *videoclipe Heal the world*, de Michael Jackson, que pede à população um olhar mais consciente e crítico para a cura do planeta.

Para finalizar, os alunos fizeram um relatório sobre as fases do projeto e a professora-pesquisadora criou um vídeo com cenas do desenvolvimento do projeto durante o ano e este foi apresentado às famílias no encerramento do ano letivo. Após a exibição do vídeo, as crianças cantaram, com o apoio de músicos convidados, as músicas citadas, deixando emocionados todos os presentes (pais, responsáveis, professores, funcionários de apoio e gestão escolar).

APRENDIZAGENS: EMOÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO

Foram dois anos de trabalho árduo. No primeiro, problemas de indisciplina, excesso de barulho, concentração, falta de limite, de comprometimento, falta de entrega de trabalhos e lições, baixo rendimento na participação e episódios frequentes de agressão física e verbal. A participação da família era longe de ser a ideal, acontecendo a parceria com um número pequeno de pais e responsáveis.

Mesmo utilizando-se de novos recursos (recompensas, leituras ao ar livre, reuniões extras com os pais dos alunos mais indisciplinados, combinados com professores especialistas), buscando a mudança de atitudes, tanto dos alunos como dos responsáveis, houve pouca melhora. Tinha-se a “pior sala da escola”.

No segundo ano, em 2012, a esperança da mudança. Uma conversa séria no início do ano e novos princípios de convivência, elaborados com a participação efetiva dos alunos, resultaram numa melhora geral no comprometimento com os estudos.

⁴ Frase criada pelos alunos Rayane, Horácio e Gabriela para ilustrar o mês de Janeiro de 2013, acompanhado de uma foto deles debruçados sobre um mapa-múndi.

Discutir os problemas do entorno escolar e, principalmente, conscientizá-los de que eles também tinham parte naquilo e de que a mudança poderia partir deles, foi importante para despertar esse desejo de “fazer diferente”. O projeto *Meio Ambiente* os ajudou a ampliar sua consciência planetária, analisando quais valores eles traziam da sua existência e quais valores eles poderiam agregar. Mais importante ainda foi quando a família passou a ter parte dentro do projeto, seja realizando os jogos junto com os alunos ou acompanhando-os em atividades extraclasse.

Destaca-se que a todo o momento trabalhou-se com a interdisciplinaridade, pois em todos os conteúdos curriculares a questão do meio ambiente era estudada via textos, músicas, redações, gráficos, espaços geográficos, tabelas, o presente, o passado, o futuro etc. Além dos múltiplos materiais produzidos que explicitaram todo esse trabalho: acrósticos, paródias, jornal, cartazes, calendário...

Da finalização do projeto não se poderia esperar mais que um grande momento que transbordasse emoção. Cada lágrima, sorriso e abraço de gratidão que aconteceram naquele momento foram cruciais para afirmar que todo o esforço, perseverança e empenho dedicados a um projeto imenso, árduo e, por que não, criticado e visto como utópico, valeram a pena.

THE ECOPELAGOGY IN THE FORMATION OF PLANETARY CITIZENSHIP MULTIPLIERS STUDENTS

DÉBORA CAYRES JULIANI

ABSTRACT

This article presents the result of a research project that held a reading of the world that portrayed the need for training of the community so that he could have a greater attention and care with the school environment, as regards the maintenance of public roads, the environment and the importance of the school to the same, reflecting in acts of students. Based in the foundations of ecopedagogy, we intend to submit the students behavior change, aroused ecological awareness, as well as the new vision of them in relation to the environment and the multiplication of this acquisition with its people, as well as develop values such as tolerance, respect, social equality, gender, and cultural acceptance of biodiversity, making them if they feel as collective subjects that are part of a society and of a planet, whose actions directly and indirectly influence the same. Stands out the multiplier action of children, that have adopted effectively during the project new postures and challenges for a sustainable lifestyle, from their care with the environment, with the life in society, with the life of the planet.

KEYWORDS

Ecopedagogy. Planetary citizenship. Projects. Sustainability.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Madalena e Paulo. Dois olhares reinventando a escola. In: PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. **Paixão de Aprender**. Porto Alegre: SMED, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Educar para a Sustentabilidade**: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. 1ª ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e Cidadania Planetária**. 4ª ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire/Cortez, 2008. (Guia da Escola Cidadã; 3).

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A Organização do Currículo por Projetos de Trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Carta da Terra**. [S.l.], 2002. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/_arquivos/carta_terra.doc>. Acesso em: 13 mar. 2013.

PADILHA, Paulo Roberto. **Educar em Todos os Cantos**: reflexões e canções por uma educação intertranscultural. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2007.

DO LIXO AO LUXO

alfabetização para a cidadania planetária

DÉBORA DA SILVA FERREIRA

Débora da Silva Ferreira atua como professora na rede municipal de ensino de Osasco.

RESUMO

O projeto investiga a formação de novos hábitos em relação à utilização dos recursos naturais e promove uma reflexão sobre as diferentes formas de coleta e destino do lixo e sobre materiais educativos como forma de auxiliar no processo de alfabetização. O artigo busca transformar o lixo em objeto de conhecimento de modo a tornar-se catalisador do processo de construção da cidadania planetária.

PALAVRAS-CHAVE

Lixo. Reciclagem. Educação socioambiental. Cidadania planetária.

MEIO AMBIENTE, NOVAS ATITUDES, NOVOS HÁBITOS

Este projeto tem como objetivo estimular a mudança de atitudes e a formação de novos hábitos com relação à utilização dos recursos naturais; favorecer a reflexão sobre a responsabilidade ética do ser humano com o próprio planeta; conscientizar-se sobre as diferentes formas de coleta e destino do lixo na escola, casa e espaços em comum; criar materiais educativos com lixo reciclado como forma de auxiliar na alfabetização em sala de aula; e, assim, responder à questão: De que forma podemos transformar o lixo em objeto de conhecimento, instrumento educativo que auxilie na alfabetização/educação dos alunos do 1º ano do ensino fundamental, para exercerem a cidadania planetária?

Muitas vezes pequenas mudanças de comportamento podem contribuir para a melhoria da relação homem-mundo e assim melhorar o meio ambiente. Nesse sentido, a relação da humanidade com o planeta precisa ser motivo de reflexão:

A sobrevivência do planeta Terra depende da consciência socioambiental e a formação da consciência crítica depende da educação. Assim como nós, este planeta, como organismo vivo, tem uma história. Nossa história faz parte dele. Nós não estamos no mundo; nós somos o mundo. (BOFF; ARRUDA; BRANDÃO; GADOTTI; GUTIERREZ; PRADO; MORIN; SANTOS apud PADILHA, 2011, p.28).

A reciclagem, além de ser um ato simples que possibilita a conscientização da preservação dos recursos naturais, é um meio de ensinar e conscientizar o cidadão para a preservação do meio aonde vive e assim criar e cultivar uma cultura sustentável como forma de trabalhar constantemente a reflexão crítica das suas próprias atitudes.

A questão do lixo é um caso muito sério e complexo, pois será uma herança que ficará por muitos anos para nossos filhos e familiares. Observando a situação do planeta, constatamos diariamente o consumo excessivo e o aumento dos produtos descartáveis, que atingem diretamente toda a população. Além do excesso de lixo em lugares pela cidade que causam poluição, doenças e enchentes, estão acontecendo profundas mudanças climáticas e o aquecimento global.

Por esses motivos, acreditamos que a escola em que desenvolvemos o nosso trabalho e a nossa pesquisa está inserida em um contexto social que deve receber uma atenção diferenciada, assim como educação socioambiental, pois a escola pode colaborar para a criação de uma cultura da sustentabilidade. Segundo Gadotti (2008, p.39),

(...) a sustentabilidade é um conceito poderoso, uma oportunidade para que a educação renove seus velhos sistemas, fundados em princípios e valores competitivos, e introduza uma cultura da sustentabilidade e da paz nas comunidades escolares, a fim de serem mais cooperativas e menos competitivas.

Para isso, no projeto que desenvolvemos, objeto de nossa pesquisa, foi utilizado um questionário contendo 4 perguntas abertas e fechadas, o qual foi aplicado a um grupo de alunos da escola de diferentes faixas etárias para saber sua opinião sobre a reciclagem e sua contribuição para deixar o ambiente limpo. Além desse material de pesquisa, fizemos também fotografias das ações realizadas, pesquisas na *Internet* como forma de saber significados para os símbolos da reciclagem, também localizando filmes educativos sobre a reciclagem, desenhos e produções de textos dos alunos, além da criação do espaço sustentável para reafirmar os resultados obtidos.

Concluimos que é possível criar materiais que favoreçam a alfabetização dos alunos em prol de uma cidadania planetária, que visem ao aprendizado com a natureza, tendo como foco a consciência ambiental, que visem ao pensar e ao refletir sobre como podemos conviver com ela sem destruí-la e assim criar uma cultura sustentável para nossa vida.

RECICLAGEM NA ESCOLA: CONSTATAÇÕES E MUDANÇAS

Analisando a situação do planeta Terra percebemos a urgência de agir deliberadamente para, ao menos, amenizar a constante destruição que o próprio homem vem causando ao meio ambiente por conta da vida moderna.

Fazendo uma Leitura do Mundo em uma escola na Grande São Paulo e no local aonde a mesma está inserida, percebemos a necessidade de um trabalho que envolvesse pais e alunos com o intuito de reduzir o consumo praticado pelas famílias e construir o hábito de dar destinação adequada aos resíduos.

De que forma podemos transformar o lixo em algo educativo e que auxilie na alfabetização/educação dos alunos/as para uma cidadania planetária? Com o intuito de responder a essa questão, o presente projeto assumiu como objetivos: estimular a mudança de atitudes e a formação de novos hábitos com relação à utilização dos recursos naturais; favorecer a reflexão sobre a responsabilidade ética do ser humano com o próprio planeta; conscientizar sobre as diferentes formas de coleta e destino do lixo, na escola, casa e espaços públicos; e, ainda, criar materiais educativos com lixo reciclado como forma de auxiliar na alfabetização em sala de aula.

Partimos do pressuposto de que o professor, além de mediador, é problematizador do processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido é necessário que o mesmo crie situações que promovam atividades e vivências desafiadoras e de reflexão, sempre tendo o diálogo como meio de atingir o objetivo traçado.

Nesse sentido, não basta introduzir nos sistemas educativos o tema da sustentabilidade sem refundar as disciplinas sob outra racionalidade, uma racionalidade comunicativa e emancipadora, e sem mudar as práticas vividas nesses espaços. (GADOTTI, 2008, p. 88).

A escola pesquisada é muito antiga no bairro e até o ano de 2010 atendia alunos do 6º ao 9º anos, supletivo e EJA. Em 2011 começou a atender ao ensino fundamental I.

Analisando os documentos da escola (PDE e portfólio), constatei que o projeto apresentado oferece ações que contribuem para a execução da *missão* descrita no documento que é: *“Nossa escola tem como missão oferecer um ensino de caráter motivador, que prima pela excelência e que garanta a **construção de ferramentas necessárias de transformação social**, com igualdade de oportunidade e justiça traçada e poderá contribuir em ações.”*. A escola tem como objetivo desenvolver trabalhos pedagógicos que possibilitem diariamente a reflexão e mudanças de atitudes de forma a contribuir para a mudança e criação de uma cultura sustentável.

No início do mês de fevereiro, foi realizada uma pesquisa na ficha dos alunos e um esboço da visão preliminar dos alunos do 1º ano em relação ao campo de conhecimento e vivência.

Foi constatado que a maioria dos alunos são moradores próximos do bairro, alguns moram no bairro de Osasco que faz divisa com Barueri, em que as famílias se caracterizam por um nível socioeconômico baixo, sendo que muitas pessoas da família procuram diferentes mercados de trabalho fora do bairro. A turminha iniciou o ano com 25 alunos, sendo 17 pré-silábicos, 7 silábicos sem valor sonoro e 1 silábico com valor sonoro.

No mês de março foi realizada uma roda de conversa, a partir de uma visita para observação do ambiente escolar proposta aos alunos/as do 1º ano. Foram visitadas salas de aula, secretaria, salas da coordenação e da direção e pátio após os intervalos, tendo como objetivos refletir sobre a quantidade de material que vai para o lixo da escola/sala e para propor mudanças.

Na observação exploratória foi realizado o registro das condições das dependências da escola após o uso, por meio de registro fotográfico e realização de desenhos e textos.

Através das observações realizadas e registradas por fotos e rascunhos, os alunos fizeram várias produções em forma de desenho ou escrita sobre como podemos mudar a situação do lixo na escola.

Em algumas produções foi possível observar a maneira como cada aluno registra os detalhes da escola. Em roda de conversa os alunos expuseram o que produziram e falaram sobre suas sugestões de mudanças.

Após a exploração do ambiente escolar e do registro em forma oral e desenho pelos alunos, foi feito um levantamento de sugestões que contribuíssem para mudanças da situação do lixo e para o fortalecimento da interação e integração das demais salas com o projeto.

O aluno Kaique Marley, em seus comentários, expressou que *“precisamos mudar isso limpando tudo”*. Aproveitei a oportunidade para questionar a turma de que forma faríamos para mudar a situação do lixo na nossa escola e algumas crianças falaram em *“jogar no lixo que o caminhão vem pegar na escola”*. Perguntei aos alunos quem já ouviu falar sobre a reciclagem e o aluno Kaique Marley falou que *“reciclagem é transformar uma coisa em algo que a gente quer”*. Após essa exploração teve início a pesquisa sobre o que é reciclagem e como podemos realizá-la.

Utilizamos a sala de multimídia, *data show* e *notebook* com *Internet* sem fio para fazer as pesquisas e saber o que poderia ser feito com o lixo.

Surgiu também a ideia de saber de alguns alunos das turmas dos 2º, 3º, 4º e 5º anos sobre o que eles sabem sobre a reciclagem e o que eles fazem para diminuir o volume de lixo na sala de aula. A partir dessa ideia foi elaborado um questionário contendo 4 questões objetivas para que fosse coletada a opinião de mais alunos da escola. Foram distribuídas e tabuladas 30 cópias do questionário e, assim, levantados os conhecimentos prévios sobre a reciclagem, a reutilização e colaboração de cada um, e como isso tudo deixa o nosso espaço limpo.

De acordo com os questionários que tabulamos junto aos alunos, as informações que analisamos apontam resultados de forma a compreendermos um pouco mais a situação.

Com base nos dados sobre 1 - *Você sabe o que é reciclagem?*, 2 - *Você colabora para deixar a sua escola limpa?* e 3 - *Você já fez brinquedos com sucata? Se sim, quais?*, veja os resultados da coleta de dados sobre as questões abordadas sobre o tema *Você sabe o que é reciclagem?*:

- Na questão 1, dentre os 30 alunos, 24 sabem o que é reciclagem e 6 não sabem o que é reciclagem

- Na questão *Você colabora para deixar a sua escola limpa?*, foi observado que somente 1 aluno colabora para deixar a sua sala limpa, 17 não colaboram e 12 às vezes. Esses dados mostram os hábitos diários dos alunos sobre deixar um ambiente organizado ou não.

- *Você já fez brinquedos com sucata? Se sim, quais?*: dentre os 30 alunos, 26 já fizeram algum brinquedo com material reciclável e 4 alunos não fizeram. Dos 26 alunos que dizem ter feito brinquedos com sucata, 25 alunos escreveram já fizeram carrinho e 11 alunos escreveram que já fizeram boneco com tampinha.

Com base nos dados podemos inferir que há necessidade da escola trabalhar com ações reflexivas sobre a conservação do ambiente escolar, a necessidade da reciclagem e a criação de objetos a serem feitos com material reciclado.

Para enriquecer mais o nosso projeto fizemos a leitura e a interpretação oral de dois livros sobre a reciclagem: *Carta da Terra para Crianças* (NÚCLEO DE AMIGOS DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA, [2003?]) e o *Livro do Planeta Terra*, do autor Todd Parr (2010).

Aproveitamos a oportunidade e assistimos o filme da *Turma da Reciclagem e a Turminha da Limpeza* e fizemos uma reflexão sobre o que devemos fazer para colaborar para o planeta Terra.

Na explanação das ideias iniciais, definimos a localização do espaço para iniciar a arrecadação do material reciclável e então iniciar a construção da casinha que levou o nome *construindo um sonho*. Durante a arrecadação de material reciclável contamos com a participação de alunos voluntários do 1º ao 9º anos do ensino fundamental, de familiares, alunos da EJA, professores, direção e funcionários da escola.

Com a iniciativa de arrecadação dos materiais reciclados surgiu a ideia de fazer oficinas para aprender a transformar material reciclável em objetos úteis para os

alunos. Foram realizadas oficinas para confecção de tijolos para a casinha, oficinas para a confecção de um banco/*puff* com garrafa PET (que teve como objetivo o manuseio dos materiais reciclados para a construção de novos materiais de uso).

De acordo com Gadotti (2009, p.2):

A educação para a cidadania planetária implica uma revisão dos nossos currículos, uma reorientação de nossa visão de mundo da educação como espaço de inserção do indivíduo não numa comunidade local, mas numa comunidade que é local e global ao mesmo tempo. Educar, então, não seria, como dizia Emile Durkheim, a transmissão da cultura 'de uma geração para outra', mas a grande viagem de cada indivíduo no seu universo interior e no universo que o cerca.

Com base na elaboração do espaço sustentável, os alunos do 1º ano estudaram os rótulos de diversas embalagens, montaram palavras com sílabas coladas em tampinha de garrafa e aprenderam a contar e fazer continha com tampinha de garrafa.

Além das produções de palavras, textos, contagem, resolução de operações (adição e subtração), elaboração e leitura de gráfico e desenhos dos alunos, foi criado o momento de trabalhar os órgãos dos sentidos e um autorretrato feito com boneco de jornal/embalagem de leite que expressasse os aspectos artísticos dos alunos em relação ao seu próprio eu.

Nesse trabalho de produção do autorretrato do aluno, a família teve uma participação muito importante para a construção dos bonequinhos que foram iniciados na escola com as primeiras modelagens e concluídos em casa (para uma apropriação das famílias com relação ao projeto desenvolvido).

Logo em seguida foi elaborado pelos alunos um joguinho da memória utilizando rótulos e um brinquedo de movimento *balangandan*. Esse brinquedo foi confeccionado com folhas de revistas dobradas, barbante, tira de papel *crepon* e fita crepe/durex para fixar os materiais e criar o movimento de um pedalo entre o barbante e o peso dos demais materiais. Girando esse material o aluno reproduz e cria novos movimentos.

No decorrer dos trabalhos realizados com os alunos acontecia constantemente a conscientização da importância de se reciclar e que é possível “transformar o lixo em algo que a gente quer.” (Kaique, 6 anos).

Além das atividades de construção de materiais úteis, foram feitas visitas na horta da escola, na qual os alunos tiveram oportunidade de brincar em outro ambiente da escola, observar os estágios das plantas e os cuidados que devemos ter para cultivá-las.

A inclusão foi uma ação do grupo em prol de valorizar e respeitar as diferenças para transformá-las em valores, uma oportunidade e um direito. No grupo aprendemos a conviver com o outro e com esse difícil, mas ao mesmo tempo rico, aprendizado de lidar com as diferenças (diferentes ideias, concepções, sentimentos, desejos, querereres, culturas), ao invés de apenas procurar construir conhecimentos a partir do pensamento de uma única pessoa, individualmente.

Foi observado no decorrer da pesquisa que o trabalho foi importante: os alunos e as alunas expressaram-se sob a forma do interesse em participar das atividades propostas.

As atividades fizeram sentido para as crianças, o que é um pressuposto da ecopedagogia:

Encontramos o sentido ao caminhar, vivenciando o contexto e o processo de abrir novos caminhos e de caminhar. É, por isso, uma pedagogia democrática e solidária. (GADOTTI, 2008, p. 63).

FROM TRASH TO LUXURY: LITERACY FOR A PLANETARY CITIZENSHIP

DÉBORA DA SILVA FERREIRA

ABSTRACT

The project investigates the formation of new habits regarding the use of natural resources and promotes a reflection on the different ways of collection and disposal of garbage and on educational materials as a way to assist in the process of literacy. The article seeks to transform the waste into an object of knowledge in order to become a catalyst of the building process of planetary citizenship.

KEYWORDS

Garbage. Recycling. Social-Environmental Education. Planetary Citizenship.

REFERÊNCIAS

GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade**: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2008. (Série UniFreire; 2). Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/3080>>. Acesso em 30 jun. 2013.

GADOTTI, Moacir. **Ecopedagogia, Pedagogia da terra, Pedagogia da Sustentabilidade, Educação Ambiental e Educação para a Cidadania Planetária**. São Paulo: Centro de Referência Paulo Freire, 2009. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/3397>>. Acesso em 30 jun. 2013.

NÚCLEO DE AMIGOS DA INFÂNCIA E DA ADOLESCÊNCIA. **Carta da Terra para crianças**. Valéria Viana (Org.). [S.l.]: Instituto NAIA, [2003?].

PADILHA, Paulo Roberto et al. (Orgs.). **Educação para a Cidadania Planetária: Currículo Intertransdisciplinar em Osasco**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

PARR, Todd. **O Livro do Planeta Terra**. São Paulo: Panda Books, 2010.

RESÍDUOS SÓLIDOS E ORGÂNICOS NO COTIDIANO ESCOLAR: EDUCANDO PARA CONSCIENTIZAR

EDINA MARCIA JORDÃO DE LIMA

*Pedagoga pela Universidade UNIFIEO em Osasco –
São Paulo. Professora da Rede Municipal de Osasco desde 2000.*

RESUMO

O presente artigo aborda o tema dos resíduos sólidos e orgânicos na vida cotidiana da escola e as práticas realizadas pela comunidade relacionadas aos cuidados com o planeta. A relevância reside na necessidade de contribuirmos para o estudo desta temática, tão fundamental na contemporaneidade, como na nossa atenção às práticas cotidianas dos moradores da comunidade escolar de um bairro do município de Osasco, grande São Paulo, onde realizamos pesquisas e intervenções que enriqueceram as nossas reflexões e ações relacionadas aos problemas socioambientais locais, que acabam impactando o planeta Terra. Foram realizadas reuniões, debates, reflexões, palestra e apresentação teatral com a participação dos diferentes segmentos da escola, buscando inserir o desafio de estabelecer uma cultura de preservação do meio ambiente, reorientando a educação para a sua totalidade, implicando na reflexão sobre o papel do professor e da escola neste contexto globalizado. Embora tenhamos observado avanços diante das intervenções realizadas, constatamos também a existência de limites individuais e coletivos na compreensão e no trato com a questão ambiental, pelo que precisamos nos esforçar para mudar nossos valores consumistas, hábitos e comportamentos que favoreçam corretamente o meio e a vida sustentável no planeta e na comunidade onde vivemos.

PALAVRAS CHAVES

Capitalismo. Resíduos sólidos e orgânicos. Meio ambiente. Cidadania.

CONSUMISMO, RESÍDUOS E MEIO AMBIENTE: APROXIMAÇÕES INICIAIS

O presente artigo tem por finalidade abordar as práticas exercidas pelos habitantes da Terra e a função da educação neste contexto globalizado. Desde o seu aparecimento, há alguns bilhões de anos, até os nossos dias, o planeta Terra tem sofrido várias transformações. Grande parte delas foram provocadas por seus habitantes.

Observamos que a vida humana não sobreviverá por muito tempo se cada comunidade não se envolver, de forma consciente e responsável, nas suas atividades cotidianas, em projetos e pesquisas que construam novas possibilidades de relação entre a sociedade e a natureza. Para que isso ocorra, a comunidade deverá ser informada, educada e sensibilizada sobre a importância da qualidade de vida no planeta.

Um dos valores que se opõe à preservação do meio ambiente é o consumismo, um impulso incontrolável de possuir bens dispensáveis pelo simples prazer de ter.

O capitalismo aumentou mais a capacidade de destruição da humanidade do que o seu bem-estar e a sua prosperidade. As realizações concretas do socialismo seguiram na mesma esteira destrutiva, colocando em risco não apenas a vida do ser humano, mas de todas as formas de vida existentes sobre a terra. (GADOTTI, 2000, p.31)

O consumismo massifica a sociedade, fazendo com que os indivíduos busquem produtos oferecidos por habilidosos sistemas de propaganda, que manipulam as vontades de multidões, estimulando-as com fúteis necessidades.

O consumismo desenfreado não atinge somente a pessoa, impacta também o meio ambiente, que sofre graves danos. Resultado disso está em algumas indústrias que incentivam o desperdício, produzindo produtos programados para durar um curto período. Com o passar do tempo estipulado, o mesmo não funciona adequadamente, tornando-se obsoleto e seu conserto propositalmente caro, resultando na compra de outro e conseqüentemente na produção de mais resíduos sólidos e orgânicos, sem que haja tratamento adequado para os mesmos.

Entre as dificuldades do planeta destacam-se, justamente, tais resíduos, que não podem ser considerados, a *priori*, como lixo totalmente descartável, muito pelo contrário. O destino dos resíduos – que deve ser considerado conforme a sua natureza – tornou-se grande preocupação no mundo atual.

Os resíduos podem, segundo a sua origem, serem classificados como domiciliares, comerciais, hospitalares, agrícolas, industriais e de limpeza pública. Quanto a sua natureza, os mesmos podem ser sólidos secos (vidros, plásticos, fraldas descartáveis, papeis, pilhas etc.), e quanto a sua composição química os resíduos podem ser classificados como orgânicos (folhas, galhos de árvores, animais mortos, alimentos etc.) e inorgânicos (vidros, automóveis, computadores, celulares etc.).

Os resíduos orgânicos derivam de natureza animal ou vegetal, produzidos especificamente nas residências, comércio, indústrias e pela própria natureza. O processo de tratamento do resíduo orgânico exige cuidados especiais para não

causar danos ao meio ambiente. Quando realizado adequadamente contribui para a produção da energia (Biogás) – gerado do gás metano – como o adubo orgânico utilizado na agricultura através do processo de compostagem, uma vez que se não for tratado adequadamente provocará a produção de um líquido viscoso e de mau cheiro (chorume), contribuindo para a contaminação do solo e da água, de onde podem surgir graves doenças (o que torna necessário o depósito do resíduo em aterros sanitários seguindo normas do saneamento básico).

Os resíduos inorgânicos são resíduos gerados pela produção de bens, como automóveis, celulares, televisores etc. Sua maior produção ocorre nos centros urbanos, pelas residências, escolas, indústrias e construção civil. Muitos deles são compostos de materiais recicláveis e podem retornar à cadeia de produção.

A coleta seletiva e a reciclagem devem ser propostas concretas nas cidades. As que praticam também possibilitam gerações de empregos, lucros para as empresas e principalmente um meio ambiente mais equilibrado. Porém, jogando os resíduos inorgânicos – alguns altamente tóxicos (pilhas, baterias de celulares) – em aterros sanitários inadequadamente poderá acarretar em alta capacidade de toxicação do solo e da água.

No Brasil e no mundo, enfrentamos muitos problemas com os resíduos orgânicos e inorgânicos do contexto urbano. Exemplo disso é o aparecimento de doenças causadas pelo contato com ele e as constantes enchentes provocadas pelo depósito de resíduos sólidos e orgânicos em locais inadequados que acabam entupindo bueiros e impedindo o escoamento das águas da chuva, o que provoca as enchentes etc. Isso se complica se o Estado, em diálogo com a sociedade civil, não desenvolve uma política pública para o acompanhamento e tratamento, inclusive educativo, deste problema.

Uma conduta consumista, voltada ao desperdício, também produz muitos resíduos, cujos componentes nem sempre são biodegradáveis, permanecendo no meio ambiente por longos períodos.

Temos o exemplo das garrafas PET, pois quando estamos com sede e estamos fora de casa é inevitável irmos ao lugar mais próximo para comprar uma garrafa – plástica – de água bem gelada. Mas nem paramos para pensar para onde vão essas garrafas depois que matamos nossa sede. Cada garrafa de plástico descartada no lixo comum demora cerca de 200 anos para se decompor nos aterros sanitários – sem contar aquelas que são jogadas de forma incorreta na rua e acabam poluindo o meio e entupindo os bueiros. O ideal seria levarmos sempre na mochila/bolsa uma garrafa plástica limpa. Assim, quando bater aquela sede, basta encher a garrafa com água potável de um filtro ou bebedor. E quando a garrafa estiver velha vale a pena tentar dar uma nova utilidade a ela, antes de jogá-la na lixeira para reciclagem.

Portanto, diante da grande diversidade de problemas ambientais, assim como uma grande diversidade de propostas para estudá-los, cada vez mais os sujeitos estão sem perceber a necessidade de produções científicas confiáveis, de políticas públicas e de ações concretas relacionadas a estas questões, para que, processualmente, mediante processos educativos, a consciência ecológica, que é uma lenta conquista da humanidade, possa aos poucos ser incorporada à vida cotidiana das pessoas.

Os fenômenos ambientais estão ligados entre si e dependem uns dos outros, o que implica numa revisão da forma como nos percebemos no mundo. É fundamental pensar globalmente e agir localmente, ou seja, pensar de modo amplo e abrangente atuando sobre a realidade mais próxima.

Educar e educar-se em relação ao meio ambiente é tarefa de cada um, pois um ambiente saudável não é apenas um direito, mas dever de todos. Nesse sentido, cabe à escola e à comunidade promover ações que envolvam cidadãos e governantes, pais e filhos, professores e alunos, gestores etc.

A educação não é neutra, toda relação que os homens têm entre si e que estabelecem com a natureza, mesmo que de uma maneira simbólica, possibilita conhecimento e transformação na vida social. Nesse sentido, escolas e sociedade civil devem ser aliados na luta para refletir, conscientizar e criar espaços de discussão crítica e de exercício de cidadania, ou seja, escola e sociedade civil devem ser aliadas no processo de formação de sujeitos que estabeleçam novas relações com o mundo, mais respeitosas e solidárias.

O CONHECIMENTO COMO BASE PARA A TRANSFORMAÇÃO

A pesquisa realizada teve por objetivo descobrir como a comunidade estabelece a sua relação com o meio, as práticas cotidianas que executa, assim como o papel da educação neste processo, conscientizando e refletindo sobre práticas sustentáveis para melhoria da vida humana.

A partir das relações que os homens estabelecem entre si e com o meio em que vivem, são definidos padrões e comportamentos, saberes que lhes permitem assimilar e modificar os modelos valorizados em uma determinada cultura.

Sabemos que vivemos num mundo globalizado, em que uma nova ordem mundial impera e os seus reflexos influem na educação. Todo esse sistema capitalista implica em uma estrutura da economia, tecnologia, cultura e uma profunda transformação ambiental. Percebemos que surge como senso de urgência a necessidade de abranger a questão do planeta e sua sobrevivência. Segundo Vilmar Berna:

O grito de alerta já foi dado há algum tempo, na Rio 92. Na ocasião, foi estabelecida uma espécie de novo pacto social, que passou a incluir com real seriedade a questão ambiental. Dez anos depois, os governantes reuniram-se novamente em Johannesburgo, na África do Sul, para avaliar o que foi realmente realizado nessa década, além disso foram propostas soluções para tentar reverter algumas das tendências negativas e colocar a humanidade no caminho do desenvolvimento sustentável. (BERNA, 2005, p.9)

O termo sustentabilidade tem sido amplamente discutido, principalmente nos âmbitos escolares. Este termo é bem abrangente, pois está relacionado a uma teia de relações levando em conta o respeito às diversidades culturais, às políticas de longo prazo, à ética e à mudança de atitude. Por isso, não basta apenas organizar

a coleta seletiva de resíduos sólidos ou orgânicos. É preciso pensar na relação entre os indivíduos, refletindo sobre todos os aspectos que se referem ao cuidado com o que está ao nosso redor. As questões ambientais estão relacionadas às questões culturais da comunidade.

Quando o assunto é meio ambiente e espaço sustentável, é fundamental desenvolver processos educativos que provoquem a comunidade escolar a transformar suas atitudes, passando a praticar em seu cotidiano atitudes voltadas à preservação da natureza e seus recursos. Processos educativos desenvolvidos nessa perspectiva não devem se limitar somente aos adultos. Podem ser praticados desde cedo, ou seja, é imprescindível iniciar esse processo na educação infantil.

Uma forma verdadeira de se estruturar um projeto designado para a conscientização coletiva é buscar fundamento nas leis. No município de Osasco destaca-se a Lei Orgânica do Município de Osasco, que propõe, a partir do artigo 210, uma política de proteção ao meio ambiente, responsabilizando o município e chamando a população para a preservação, conservação, defesa, recuperação e melhoria do mesmo. Especificamente no artigo 212, salienta a necessidade de promover uma educação voltada para questões ambientais, objetivando a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel. Destaca-se no Artigo 212:

O Município, mediante lei, criará um sistema de administração da qualidade ambiental, proteção, controle e desenvolvimento do meio ambiente e uso adequado dos recursos naturais, para organizar, coordenar e integrar as ações de órgãos e entidades da administração pública direta e indireta, assegurada a participação da coletividade, com o fim de: XV – Promover a educação ambiental e a conscientização pública para a preservação, conservação e recuperação do meio ambiente.

Os programas e projetos elaborados devem respeitar e exigir o cumprimento da lei tratando de discussões e ações que abordem os principais pontos de reflexão, assim como o papel de cada um no espaço próprio de autonomia. E, no que diz respeito aos educadores, compete aos mesmos que empreendam um trabalho de educação ambiental, promovendo pesquisas, ações e parcerias a fim de conscientizar e transformar a comunidade escolar na dimensão de um melhor relacionamento entre o homem e o planeta. Conforme Berna:

Não basta estimular a participação dos cidadãos, se não forem garantidos alguns instrumentos de acesso à informação. Sem conhecimentos dificilmente o cidadão consegue se mobilizar e garantir canais de participação. Em educação ambiental é fundamental que haja uma pedagogia de ação. Não basta se tornar mais consciente dos problemas ambientais, é essencial se tornar também mais ativo, crítico e participativo. O comportamento dos cidadãos em relação ao meio ambiente é indissociável do exercício da cidadania. (BERNA, 2005, p.22)

Nesse sentido, para garantir o bem-estar da humanidade, são necessárias novas maneiras de pensar e de agir. Dar o primeiro passo é essencial para que o mundo seja mais justo e o meio ambiente equilibrado.

A escola, espaço de relações sociais e humanas, é um campo propício para discussões e ações educativas. As ações de cada um repercutem na família e em cadeia, na escola, no bairro, na cidade, no país e no mundo. As responsabilidades não são exclusivamente dos governos, das grandes empresas ou da escola, devemos considerar que cada um de nós compartilha a vida em um mesmo planeta e, portanto, devemos fazer o que estiver ao nosso alcance. O programa Município que Educa sugere que busquemos.

Potencializar as intencionalidades educativas dos diversos sujeitos sociais e fortalecer processos de gestão municipal integrada e participativa. Esta ênfase educativa favorece um desenvolvimento mais sustentável e inclusivo da municipalidade, o intercâmbio de saberes, a sensibilidade e a tomada de consciência criam condições para uma cidadania efetiva.

As parcerias devem potencializar situações educativas fundamentadas na realidade vivenciada, na participação da comunidade e no planejamento. O município deve propor iniciativas integrando de forma dialógica todos os diferentes setores: “Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade” (FREIRE, 1987, p.123).

A construção dialógica entre os sujeitos envolventes possibilita avanços quanto às estratégias para uma vida mais sustentável e a resolução de problemas criticamente levantados pelos participantes do processo.

Portanto, a saúde do planeta não compete especificamente a um setor, mas a todas as pessoas que estão engajadas numa transformação social, viabilizando um comprometimento ético e guiadas por valores de solidariedade e responsabilidade com o planeta; a educação não está fora deste processo, mas, juntamente com as demais esferas da sociedade, propor espaços de sistematização e ações de temáticas pautadas no diálogo, fazendo com que todos possam assumir o seu papel.

A presente pesquisa foi realizada na comunidade do município de Osasco, constituída por famílias de baixa renda que recebem, em média, um salário mínimo por mês e grande parte recebe Bolsa Família ou cesta básica.

No entorno da escola encontramos animais não comuns ao contexto urbano, que vivem livremente pelas ruas, tais como porcos, cavalos, cabras e até ratos. Há caçambas na frente da escola onde a grande parte dos moradores jogam lixo e entulhos.

Os professores, na sua maioria, são contratados e por isso há um rodízio constante de professores, dificultando projetos efetivos.

Durante o período de maio a novembro 2012 foram realizadas reuniões com pais e elaborados questionários para a pesquisa, respondidos por 11 pessoas de vários segmentos escolares: pais, gestores, professores e funcionários de apoio. A pesquisa teve como foco questões referentes aos resíduos sólidos, orgânicos e às práticas cotidianas dos entrevistados, possibilitando o mapeamento de pro-

blemáticas e elementos que contribuíram para a elaboração de ações educativas relacionadas à conservação da natureza, conscientizando os envolvidos quanto à importância do uso responsável de recursos e a redução da produção do lixo, e incentivando práticas que contribuam para a melhoria da qualidade de vida na comunidade escolar e conseqüentemente no planeta.

Foram realizadas atividades com o grupo *marsché*, que apresentou a peça teatral *O meio malamágico*, cuja temática aborda as questões ambientais e o exercício da cidadania desde a infância, desenvolvida em parceria com a Secretaria de Saúde – especificamente o posto de saúde mais próximo da escola – que também contribuiu com a apresentação da palestra sobre as doenças causadas pelo lixo com o intuito de conscientizar a população e transformar suas atitudes. O questionário foi elaborado com aproximadamente 30 questões abordando os aspectos sócioeconômicos e culturais e as práticas ambientais exercitadas por diferentes segmentos da comunidade. As perguntas tiveram respostas para assinalar, facilitando e incentivando a participação, pois muitos dos entrevistados mostraram-se receosos em respondê-lo. 100% dos entrevistados são do sexo feminino, maiores de 29 anos, com nível de escolaridade de ensino médio e superior, bem como residem no município de Osasco e têm uma breve noção do tema *meio ambiente* e o que é a educação ambiental. Quanto às suas práticas, poucas participam de discussões ou palestras sobre a preservação da natureza e 80% delas se acham responsáveis pela preservação dela, exercitando práticas referentes à reutilização dos resíduos.

No entanto, diante da pesquisa e observação dos comportamentos de várias pessoas, notamos que as mesmas possuem anseio para viverem em um ambiente saudável, porém necessitam de aprofundamento teórico sobre o tema, assim como exercer práticas de cidadania. Cabe à educação no contexto escolar o papel de proporcionar situações problematizadoras, que de fato façam os educandos e comunidade refletirem sobre os problemas vividos, passando a exercer sua cidadania transformando-se de seres biológicos em indivíduos sociais e transformadores.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: PARA CONSCIENTIZAR E TRANSFORMAR

Podemos dizer, no contexto pesquisado, que devemos elaborar projetos escolares que contribuam para ampliar conhecimentos que a população necessita para pensar criticamente e atuar em seu meio ambiente, proporcionando uma experiência coletiva de formação ética.

No município de Osasco – principalmente na área pesquisada – a questão do resíduo orgânico e resíduo inorgânico é um dos grandes problemas ambientais, que devem ser trabalhados no contexto escolar juntamente com o poder público, incentivando a formação de cooperativas de separação e reciclagem de resíduos, “possibilitando a geração de empregos e renda para a população mais carente e sem qualificação.” (BERNA, 2005, p.71).

As atividades desenvolvidas dentro da pesquisa buscaram criar oportunidade para maior participação da comunidade no processo, o que aconteceu na palestra sobre a saúde e o cuidado com a produção do resíduo orgânico e resíduo inorgânico, na apresentação da peça teatral abordando a relevância do exercício da cidadania desde a infância, na reunião com o Conselho de Gestão Escolar, elencando propostas e discussões de estratégias que armazenassem os resíduos de forma que os mesmos não ficassem espalhados em frente à escola.

Apesar da questão ambiental, especificamente resíduo orgânico e resíduo inorgânico, ter ganhado força na sociedade atual, em alguns pontos até interferindo na opinião, influenciando pensamentos e ideias de várias esferas da sociedade civil como ONGs, ambientalistas, associações e empresas que se veem na obrigação de medidas mais cautelosas com o meio, devemos ressaltar que se desejamos um planeta preservado de verdade, não basta somente colocarmos pontos de reciclagem de resíduos, nem lutar contra poluidores. Mas é indispensável acima de tudo mudar nossos valores consumistas, hábitos e atitudes, ou seja, nossas relações devem estar pautadas no exercício da cidadania.

Após as leituras realizadas e a análise apresentada no projeto de intervenção, notamos que, neste mundo globalizado, os modelos de vida não levam em conta a sustentabilidade. Sentimos que o planeta está mudando em virtude da ação do homem, principalmente em sua produção de resíduo orgânico e resíduo inorgânico, característica de uma sociedade voltada para o consumismo.

Concluimos que cabe à educação promover o acesso ao conhecimento, baseado em projetos que estejam fundamentados nas leis e concretizados em parcerias com o poder público, desenvolvendo nos educandos o senso crítico e o exercício da cidadania, de modo a preservar para si e para as futuras gerações o meio em que vivemos.

Sem educação não há pessoas conscientes de seus direitos e principalmente de seus deveres, ficando, muitas vezes, anestesiadas pelas duras realidades que afetam suas vidas. O que cada um pode fazer individualmente varia, mas o fato é que cada um pode fazer alguma coisa. Educar e educar-se para o meio é tarefa de cada um.

LOS RESIDUOS SÓLIDOS Y ORGÁNICOS EN LA ESCUELA TODOS LOS DÍAS: EDUCAR PARA LA CONCIENCIA

EDINA MARCIA JORDÃO DE LIMA

RESUMEN

Este artículo aborda el tema y residuos sólidos orgánicos en la vida cotidiana de la escuela y las prácticas de la comunidad relacionados a cuidar el planeta. La importancia radica en la necesidad de contribuir al estudio de este tema, tan fundamental en la contemporaneidad, como en la atención a las prácticas diarias de los residentes de la comunidad de la escuela de un barrio en la ciudad de Osasco, São Paulo, donde llevamos a cabo investigaciones e intervenciones que han enriquecido nuestro pensamiento y acciones relacionadas con cuestiones ambientales, que terminan por afectar el planeta tierra. Se celebraron reuniones , debates, reflexiones, Conferencia y presentación teatral con la participación de los distintos segmentos de la escuela, que buscan entrar en el reto de establecer una cultura de preservación de medio ambiente, reorientación de la educación para todos, lo que implica la reflexión sobre el papel del profesor y la escuela en este contexto globalizado. Si bien hemos visto avances frente a las intervenciones, observamos también la existencia de límites individuales y colectivos en la comprensión y abordar cuestiones ambientales, por lo que debemos luchar cambiar nuestros valores consumistas, hábitos y comportamientos que favorecen la vida media y sostenible en este planeta y en la comunidad donde vivimos.

PALABRAS-CLAVE

Capitalismo. Residuos sólidos y orgánicos. Medio ambiente. Ciudadanía.

REFERÊNCIAS

BERNA, Vilmar S. Demamam. **Pensamentos Ecológicos**: reflexões críticas sobre o meio ambiente, desenvolvimento sustentável e responsabilidade social. São Paulo: Paulinas, 2005.

FAVARÃO, Maria José; GADOTTI, Moacir. **Educação para uma Vida Sustentável, Educação como Direito Humano**: palestras e conferências. 1ª ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. 4ª ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Carta da Terra**. [S.l.], 2002. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/_arquivos/carta_terra.doc>. Acesso em: 13 mar. 2013.

OSASCO. Lei Orgânica (1990). **Lei Orgânica do Município de Osasco**. Osasco: Câmara Municipal, 1990.

PADILHA, Paulo Roberto; CECCON, Sheila; RAMALHO, Priscila. **Município que Educa**: múltiplos olhares. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org>>. Acesso em: 20 mai. 2013.

FORMAÇÃO DE LEITORES ATRAVÉS DO FANTÁSTICO MUNDO DA LITERATURA INFANTIL

ELAINE LOPES DE OLIVEIRA DA SILVA

Elaine Lopes de Oliveira da Silva atua como professora na rede municipal de ensino de Osasco.

RESUMO

O artigo trata do processo de desenvolvimento da formação de leitores por meio de contação de histórias. Ele mostra que a contação de histórias na educação infantil é importante porque narrador e ouvinte viajam juntos nas emoções da história. Ressalta que para contar história é preciso, antes de tudo, saber ouvir e envolver-se com a história contada, pois é ouvindo histórias que as crianças despertam diversos sentimentos como emoção, tristeza, raiva, irritação, medo, alegria e bem-estar, vivenciando profundamente tudo o que as narrativas provocam. Além disso, ouvir histórias é um recurso valioso e agradável para a predisposição à aprendizagem e para sua complementação. A atuação do professor/contador de histórias é também um dos pontos que será discutido nesse artigo.

PALAVRAS CHAVES

Contação de história. Formação de leitores. Literatura infantil. Leitura.

INTRODUÇÃO

A leitura é fundamental para o desenvolvimento e formação de todos os indivíduos, dentro ou fora da escola, pois facilita o crescimento intelectual do indivíduo.

A criança gosta de ouvir histórias porque mexe com seu imaginário, fazendo com que vivencie a realidade daquela história à sua maneira, por isso não se satisfaz em ouvir apenas uma vez. Para que as crianças sejam estimuladas a ler, o professor precisa conhecer a literatura infantil, levando em consideração não a quantidade de livros lidos, mas a intensidade com que ele faz as suas leituras e releituras, pelo modo com que ele trata as histórias e os livros.

O educador tem um papel decisivo na aprendizagem de seus alunos. Suas ações, concepções e intervenções são fatores determinantes para o sucesso escolar de seus alunos.

A leitura e a escrita estão presentes no cotidiano de todos e é importante para a vida de todo ser humano, por isso é fundamental desenvolver um trabalho voltado a esses interesses na educação infantil. Nessa fase, as crianças estão em pleno desenvolvimento e estimular a leitura, a escrita e a produção de textos é fundamental para motivá-las a perceber e ler o mundo em que vivem.

Grande parte dos educadores reconhece a importância da leitura para desenvolver a criatividade e os processos cognitivos tão essenciais ao bom desempenho escolar e social dos alunos. E ainda pode-se dizer que uma parcela expressiva dos pais reconhece a importância da aquisição e da manutenção do hábito da leitura para o futuro de seus filhos.

No entanto, há fatores que impedem a difusão do hábito da leitura, como o número insuficiente de bibliotecas escolares, a falta do hábito de leitura do próprio professor, entre outras. É preciso criar formas didáticas para que os alunos compreendam que a leitura é a porta de entrada para um mundo repleto de mistérios, imaginação e criatividade.

Portanto, investigar qual a contribuição da escola para estimular o aluno de educação infantil ao longo do processo de aquisição da leitura e da escrita foi um dos objetivos da pesquisa aqui relatada.

Incentivar os alunos desde cedo a serem leitores é papel dos pais e educadores, mas para que as crianças sejam estimuladas a ler o professor precisa conhecer a literatura infantil e é preciso saber o modo com que ele trata as histórias e os livros.

O CAMINHO DA LEITURA

Como toda arte, a de contar histórias também possui segredos e técnicas. O narrador deve estar consciente de que o importante da história é que ele conte o que aconteceu, emprestando vivacidade à narrativa, por isso há a necessidade de escolher bem o texto para recriá-lo na linguagem oral, sem as limitações impostas pela escrita.

Para Lajolo (2000, p.46), "o mundo da leitura tem muitas facetas", lê-se para ampliar os limites do próprio conhecimento, para obter informações simples e complexas; lê-se para saber mais sobre o universo; lê-se na busca de diversão e descontração.

Paulo Freire (2000, p.35), aponta para o reconhecimento de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura da palavra escrita implica na ampliação da possibilidade de leitura do mundo. Assim, o não desenvolvimento da leitura da palavra limita as possibilidades de leitura do mundo, da compreensão da realidade social e da intervenção do sujeito buscando a transformação da sociedade.

De acordo com as ideias de Abramovich (1989, p.63), as histórias são instrumentos privilegiados. São as histórias infantis que, além de desenvolver o interesse pela leitura, vêm também ampliar o universo vocabular, permitir o exercício da fantasia e da criatividade. Dar possibilidade à expressão desses pensamentos possibilitará um crescimento pessoal e social, por meio da interação com seus pares, que vivem fantasias semelhantes.

Para as crianças pequenas, por exemplo, as poesias, as rimas, o ritmo têm uma sonoridade divertida nas brincadeiras.

Abramovich (1989), relata que as histórias em quadrinhos carregam grandes possibilidades de trabalho, pois têm uma linguagem própria, aliando recursos de imagem e texto, apresentando histórias curtas e sendo muito atraentes para as crianças.

Antes da criança entrar na escola, ela já observa e questiona o mundo social e natural que a rodeia. Seu contato sistemático com o conhecimento acumula descobertas e informações para si mesma.

*É importante que ela, desde o início da escolaridade, possa ampliar, re-
ver e reformular as noções que construiu (e constrói) em seu dia a dia,
vindo a reformular, ampliar ou abandonar suas hipóteses e explicações.
(FERREIRO, 1999, p.35)*

Assim, podemos perceber que as crianças, quando estimuladas em sua curiosidade, alfabetizam-se mais rapidamente, pois aprendem a escrever como aprendem a falar.

Ao incentivarem a leitura, os professores motivam as crianças a lerem por prazer, desenvolvendo-lhes a capacidade de sonhar, viver a magia contida nos livros. Assim, a literatura infantil deve receber maior importância por parte dos professores, pois contribui para o desenvolvimento integral da criança.

O RELACIONAMENTO LEITOR-TEXTO

Nos contos de fadas, as crianças se identificam com os personagens e os dramas apresentados, influenciando a formação de sua personalidade.

De acordo com Bettelheim (1980), com os contos de fadas as crianças se espelham e relacionam-se com seus conflitos internos, auxiliando-os a resolvê-los.

A criança, internamente, fará a transposição para a sua realidade atual. E, em função de suas necessidades psíquicas momentâneas, vai reelaborando seus conteúdos internos através da repetição da história. É por isso que tão comumente vemos as crianças pedirem a seus pais que repitam a mesma história inúmeras vezes, que a contem novamente sem nenhuma modificação. Trata-se da referência que ela está usando para compreender-se, para elaborar suas angústias ainda não

resolvidas. Além disso, a repetição lhe dá uma confirmação do conteúdo que ela está processando e precisará dessa confirmação até que o conflito interno esteja solucionado. Só então deixará de solicitar aquela história.

Bettelheim (1980) afirma que quando os adultos leem para os pequenos estão auxiliando as crianças a exporem suas angústias e compartilhar suas soluções.

A literatura infantil é um elemento essencial para a introdução da leitura e da escrita no universo infantil, no entanto é possível estender seu campo de atuação a outros aspectos cognitivos. Através da literatura infantil é possível se trabalhar com diversos ambientes

Através da literatura infantil é possível se trabalhar com diversos ambientes, diversos personagens e diversas situações que abrem espaço para a discussão e reflexão de conceitos relacionados à ética, respeito ao próximo e tolerância. (ABRAMOVICH, 1995, p.40)

Segundo Ferreiro (1999, p.24), o desenvolvimento da alfabetização ocorre no ambiente social. Quando a criança chega à escola já tem conhecimento da escrita, sabe que ela é a representação da linguagem. Muitos professores ainda definem erroneamente o processo de alfabetização como sinônimo de aquisição de uma técnica.

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita. (FERREIRO, 1999, p.23)

As crianças são facilmente alfabetizáveis. São os adultos quem dificultam o processo de alfabetização.

COMO CONTAR HISTÓRIAS

Há várias maneiras de se contar histórias e mostrar às crianças a literatura infantil. Muitos professores se utilizam de vários métodos para atrair a atenção das crianças. O importante é que o contador prepare:

1. Uma história familiarizada e memorizada por ele
2. Que ele ressalte os pontos mais importantes da história a ser contada, valorizando o que quer ser trabalhado
3. Vivenciar e sentir a história junto com as crianças

4. Apresentar a história de forma prazerosa, modificando a entonação de voz e a dramatização de cada personagem apresentado
5. Deixar que as crianças participem da história em um espaço agradável para que todos possam interagir com o imaginário
6. Apresentar a história com entusiasmo e paixão, deixando transparecer a alegria e o prazer para que não se perca o interesse.
7. Segundo Abramovich, citado por Otte e Kovács (2013, p.6),

“O ouvir histórias pode estimular o desenhar, a musicalidade, o pensar, o imaginar, o brincar, o escrever, ou querer ouvir de novo. Afinal, tudo pode nascer de um texto!” A criança, ao ouvir histórias, vive todas essas emoções. Afinal, escutar histórias é o início, o ponto-chave para tornar-se um leitor.

RECURSOS PEDAGÓGICOS

O uso de recurso pedagógicos na hora de contar histórias para as crianças é muito importante, pois elas interagem melhor com os objetos apresentados na história.

Para Ramos (2003), ler é importante para o conhecimento e não importa a quantidade de histórias que lemos, mas sim como elas são apresentadas. Sendo assim, sugere-se como recursos pedagógicos na hora da literatura infantil:

- 1) Uso do flanelógrafo ou quadro magnético, onde os personagens são afixados de acordo com o desenrolar da história
- 2) *Slides* ou filmes projetados na parede
- 3) Fantoches para a encenação e dramatização
- 4) Massa de modelar para confeccionar os personagens antes e depois da história
- 5) Materiais recicláveis ou trazidos pelas crianças para auxiliar na contação de histórias
- 6) Preparar ou mudar ambiente para a hora da história.

Para o professor é muito gratificante ver seus alunos terem despertada a vontade da leitura e formar novos leitores criativos e críticos, capazes de ler e reler, analisar e interpretar qualquer tipo de texto.

Toda história que se conta para a criança faz com que ela desperte sua curiosidade. Os pensamentos e os sentimentos da criança estão em constante transformação, procuram respostas para seus medos e anseios.

Neste sentido, Fontana e Cruz (1997) enfatizam que,

Nos primeiros anos da infância, a garotada assimila mais facilmente enredos que tenham crianças como personagens ou animais com características humanas, como fala e sentimentos. Dos 3 aos 6 anos, as histórias devem abusar da fantasia com reviravoltas frequentes na trama. A partir dos 7, valem as aventuras e fábulas mais elaboradas.

Para Bettelheim (1980) os contos têm muito significado no desenvolvimento da personalidade das crianças. Eles ensinam que na vida real é diferente e que nem sempre estamos preparados para enfrentar as dificuldades. Assim a criança compreenderá que as histórias não são falsas, pois ocorrem de maneira parecida com suas vidas.

Contudo, os adultos ao contarem histórias para as crianças precisam estar atentos para descobrir as carências e as necessidades delas, auxiliando em seu desenvolvimento.

CONCLUSÃO

Pode-se dizer que a aprendizagem da leitura depende de alguns fatores. Entre eles, o mais importante é querer aprender a ler.

No mundo de hoje diminui cada vez mais o diálogo nas famílias e as oportunidades de desenvolvimento da imaginação infantil. O meio mais importante para atingir esse objetivo é a leitura e a contação de histórias, conduzidas num ambiente agradável para a criança.

É responsabilidade do professor criar e incentivar o gosto pela leitura. Ler e manusear diariamente livros de história em sala de aula e exercitar a imaginação da criança, abrindo as portas para o universo da leitura, pois assim eles se sentem como se estivessem em contato com as próprias personagens e isso diminui a distância entre o texto e o aluno.

FORMATION OF READERS ACROSS THE FANTASTIC WORLD OF CHILDREN'S LITERATURE

ELAINE LOPES DE OLIVEIRA DA SILVA

ABSTRACT

The child likes to hear stories because stirs your imagination making experience the reality of that story your way, so do not be content to listen only once. So that children are encouraged to read, the teacher needs to know children's literature, which does not assess the amount of books read, but the intensity with which he does his reading and rereading, by the way he treats the stories and books. This research aims to understand the development process of the formation of readers 2-3 years through storytelling. The storytelling in early childhood education is important because the narrator and listener traveling together in the emotions of the story. To count history is necessary first of all to listen. Before storytelling is necessary to have ears to learn and get involved, feel, and be moved by the stories, it is hearing stories that the children awaken many important feelings such as excitement, sadness, anger, irritation, fear, joy, insecurity and well-being, experiencing everything deeply narratives cause when they hear also hear stories is a valuable and enjoyable for the predisposition to learning and complementation. This research is based in literature, used as an instrument in the same interview with teachers from kindergarten aged 2-3 years.

KEYWORDS

Storytelling. Training of readers. Teachers storyteller.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil, Gostosuras e Bobices**. São Paulo, Scipione, 1989.

BETTELHEIM, Bruno. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. Edit. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1980.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARUSO, Carla. **A Importância da Literatura na Formação da criança**. Disponível em: <www.riobranco.org.br>. Acesso em: 30 jun. 2013.

FERREIRO, Emília. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**. 39ª ed. São Paulo, Cortez, 2000.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

OTTE, Monica Weingärtner; KOVÁCS, Anamaria. **A Magia de Contar Histórias**. Instituto Catarinense de Pós-Graduação. Disponível em: <<http://www.icpg.com.br>>. Acesso em: 30 jun. 2013.

RAMOS, Magda Maria. **A Literatura como Fruição na Escola**. Disponível em: <www.cce.ufsc.br>. Acesso em: 30 jun. 2013.

VYGOTYSK, Levy A. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

EU SOU DIFERENTE – E QUEM NÃO É?

ELIANE DOS SANTOS ORLANDO

Eliane dos Santos Orlando atua como professora na rede municipal de ensino de Osasco.

RESUMO

O presente artigo apresenta um breve histórico sobre a educação especial no mundo e no Brasil e o estudo realizado por professores da rede municipal de Osasco. Este estudo mostra divergências entre políticas educacionais e realidade escolar.

PALAVRAS-CHAVE

Educação especial. Políticas educacionais. Realidade escolar.

INTRODUÇÃO

Na sociedade atual a capacidade intelectual é grandemente valorizada. Alunos(as) com *déficits* intelectuais e limitação sensorial acabam sendo subestimados.

Para contribuir para a discussão dessa temática e oferecer um conjunto de diretrizes e orientações para qualificar o atendimento desses(as) alunos(as) foi criada a *educação inclusiva*, uma ação política, social, cultural e até mesmo pedagógica. No Brasil e em outros países a inclusão de alunos(as) com deficiência se dá de forma muito precária, sem a garantia de espaços, metodologias e estratégias adequados, demandando ações que efetivamente integrem esses alunos e garantam seu desenvolvimento intelectual e inserção social.

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada entre 07 e 10 de junho de 1994, na cidade espanhola de Salamanca, teve como resultado a Declaração de Salamanca, que trata de princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. A Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais foi promovida pelo governo espanhol em colaboração com a UNESCO. (UNESCO, 1994)

A inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino exige um novo pensar e a adoção de ações em nível nacional e em níveis regionais e internacionais. Em linhas gerais, as recomendações e propostas da Declaração de Salamanca são guiadas pelos seguintes princípios:

- Independente das diferenças individuais, a educação é direito de todos;
- A escola deve adaptar-se às especificidades dos alunos e não os alunos às especificidades da escola;
- O ensino deve ser diversificado e realizado num espaço comum a todas as crianças.

A Declaração de Salamanca repercutiu de forma significativa, sendo incorporada às políticas educacionais brasileiras.

Além da declaração, esse tema é tratado na legislação da seguinte maneira:

1. Constituição Federal de 1988, que traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos e quaisquer outras formas de discriminação” (artigo 3º, inciso IV). Define ainda, 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. O artigo 206, por outro lado, 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 (artigo 208); (BRASIL, 1988)

2. Estatuto da Criança e do Adolescente ECA, Lei nº 8069/90 – o artigo 55 reforça os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos e pupilos na rede regular de ensino”; (BRASIL, 1990)

3. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 – o artigo 59 preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtudes de suas deficiências; (BRASIL, 1996)

4. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE CEB nº 2/2001 – o artigo 2º determina que “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos; (BRASIL, 2001)

5. As convenções sobre os direitos das pessoas com deficiência, aprovadas pela ONU em 2006, estabelece que os estados devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão, adotando medidas para garantir que as pessoas com deficiências possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (artigo 24). (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2006).

Reconhecer que alunos com deficiência são capazes de desenvolver habilidades e podem avançar nas aprendizagens motoras e cognitivas, dentro do seu tempo e limite, é um pressuposto para uma prática pedagógica inclusiva, mas uma questão ainda nos aflige: Como estes alunos e alunas estão sendo avaliados?

DESENVOLVIMENTO

Para perceber como se dão as práticas de avaliação dos alunos e alunas com deficiência, tomou-se como ponto de partida a análise das práticas avaliativas das professoras da escola municipal de educação infantil e ensino fundamental – EMEIEF Messias Gonçalves da Silva.

O trabalho se deu por meio de observações, encontros, relatos, pesquisas e entrevistas com as professoras desta escola. Vamos nominá-las aqui como educadoras 1, 2 e 3.

A educadora 1 estava se lamentando sobre um aluno com necessidade educacional especial, dizendo que o mesmo não avançava nas aprendizagens. Ao ser questionada sobre como ela avaliava esse aluno e que conceito ela lhe atribuía, a educadora 1 respondeu que não tinha como ser satisfatório. Era sempre não satisfatório, pois ele não acompanhava os demais.

A partir daí foi sugerido que as educadoras começassem a pensar sobre a avaliação dos(as) alunos(as) com deficiência. Falou-se sobre as atividades, comportamentos e avanços.

A educadora 2 disse não saber o que fazer e costumava colocar um papel *kraft* e o aluno ficava rabiscando nos momentos em que os demais respondiam as atividades. Este aluno possuía deficiência física. Ficou claro que a professora não planejava meios para trabalhar as dificuldades educacionais específicas.

Uma tarefa é identificar constantemente as intervenções e as ações desencadeadas e/ou aprimoradas para que a escola seja um espaço de aprendizagem para todos os alunos. Isso exigirá novas elaborações no âmbito dos projetos escolares, visando ao aprimoramento de sua proposta pedagógica dos procedimentos avaliativos institucionais e da aprendizagem dos alunos. (MANTOAN, 2006, p.36)

Nos próximos encontros foi elaborado um questionário para as professoras com perguntas como:

1. Que tipos de deficiências estão presentes na sala?
2. Como e quais são as atividades para esses(as) alunos(as)? Eles fazem atividades diferenciadas?
4. Existe algum critério, de acordo com as limitações destes alunos, para avaliá-los?

As respostas da maioria das professoras foram:

1. Deficiência intelectual (DI); paralisia cerebral (PC); cadeirante com o cognitivo preservado; comprometimento físico, motor e intelectual e autista
2. Atividades de coordenação motora, atividades gráficas
3. Não fazem avaliação diferenciada, apenas de forma oral
4. Não, são avaliadas como as demais, apenas é dado conforme o que conseguem fazer.

Em outro encontro conversamos sobre as respostas e todos refletiram sobre os resultados.

O educador precisa ficar atento às necessidades do educando. Propiciar ambientes ricos em estímulos para que venham favorecer as evoluções das capacidades destes alunos. A prática de avaliação deve ser contínua, com estratégias específicas para o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Durante alguns relatos foi possível observar que as professoras se preocupam mais com a socialização dos alunos deficientes do que com a aprendizagem da leitura e da escrita. Mostraram ainda que quem deve acompanhá-los, para essas professoras, e realizar tarefas diferenciadas é a professora especialista do SAEE – Sala de Atendimento Educacional Especializado, como se fosse desta profissional a responsabilidade integral com o desenvolvimento cognitivo desses alunos. Para saber o que pensam as professoras especialistas foi realizada uma entrevista.

Ela explicou como era desenvolvido o seu trabalho. Disse que primeiro ela buscava conhecer a criança, fazer um diagnóstico, recolher a documentação do prontuário da criança, convidar os pais para conversar, conversar também com a professora da sala de aula e, a partir destes dados, iniciava o seu trabalho.

Não existia uma interação entre o planejamento da professora especialista e o das professoras da unidade. Faltava um trabalho coletivo, pois o aluno com necessidades educacionais especiais não pertence apenas à professora especialista ou à sala regular, mas sim a todos os envolvidos com a educação dentro da escola.

A professora especialista oferecia vários recursos aos alunos. Possuía ficha individualizada, se preocupava em avaliar cada aluno no seu cotidiano, o que demonstra um trabalho voltado para a necessidade do(a) aluno(a).

Todas as informações obtidas com as entrevistas das professoras da unidade educacional e com a professora especialista mostraram que a escola precisava mudar a sua visão e buscar formas de avaliar, para as quais o objetivo deveria ser investigar, refletir sobre as dificuldades dos(as) alunos(as), favorecendo o seu desempenho, tanto social como intelectual.

Ficou como sugestão reunir não só os professores, mas também a equipe pedagógica para refletir e repensar em novas ações para avaliar os(as) alunos(as) com necessidades educacionais especiais.

Incluir alunos(as) com deficiência não é apenas mantê-los na escola, mas promover a socialização e o respeito em todos os níveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi analisar as condições de avaliação dos alunos com necessidades educacionais especiais. As informações obtidas através de relatos, pesquisas, entrevistas e dos documentos estudados nos mostra que o educador deve atender os alunos com base no princípio de igualdade e garantir condições dignas e justas de aprendizagens a cada um.

Uma educação inclusiva só acontece quando os professores adotam uma postura educativa flexível, pois ela não se realiza através de ações padronizadas. Essa flexibilidade deve estar presente no planejamento e na avaliação.

Quando se trata de inclusão de crianças com deficiência, vemos que a escola precisa inovar, reconstruir, criar, sem medo de mudar. Alunos(as) com necessidades educacionais especiais precisam ser atendidos e compreendidos dentro dos seus limites e isso requer tempo e atenção.

I AM DIFFERENT AND WHO ISN'T?

ELIANE DOS SANTOS ORLANDO

ABSTRACT

The article presents a short history about special education in the world and in Brazil, and the study made by teacher of the municipal network of Osasco. This study shows variance between education policy and school reality.

KEYWORDS

Special education. Educational policies. School reality.

REFERÊNCIAS

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

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990. Retificado em 17 set. 1990. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=16/07/1990>>. Acesso em: 30 jun. 2013.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=289>>. Acesso em: 30 jun. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC, SEESP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em 30 jun. 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar** – O que é? Porquê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Disponível em: <<http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>>. Acesso em 30 jun. 2013.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 30 jun. 2013.

INTERVENÇÕES PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO: *como alfabetizar no 5º ano?*

ELVINA NONATA DAS NEVES

Elvina Nonata das Neves atua como professora na rede municipal de ensino de Osasco.

RESUMO

A necessidade de um trabalho cada vez mais bem sucedido exige do professor uma postura de pesquisador incansável. É necessário entender mais e mais as questões que envolvem a prática diária, bem como pensar e repensar nas relações educando/educador, inovar as práticas e propor soluções. Sendo assim, esse artigo tem como objetivo sugerir possíveis intervenções ou encaminhamentos de educandos para um grupo de profissionais da educação que atuam em sala de aula nas séries iniciais. Para tanto, relata o trabalho realizado junto a três educandos(as) do 5º ano com defasagem de aprendizagem, matriculados e frequentes no ensino fundamental de uma escola pública municipal de Osasco.

PALAVRAS-CHAVE

Alfabetização. Intervenções pedagógicas. Relação entre educador e educando.

INTRODUÇÃO

Muitas crianças chegam ao final do ciclo do ensino fundamental I sem conseguir fazer distinção entre letras e números. Crianças que só escrevem o próprio nome a partir de um modelo. Quadros assim fazem parte do cotidiano dos(as) professores(as), principalmente da rede pública, conforme noticiam os veículos de comunicação. Em Osasco, recentemente a secretaria de educação do município recebeu denúncia da secretaria de educação do estado que 70% dos educandos, ao ingressar no 6º ano, nas escolas estaduais, não sabem escrever.

Pode-se dizer que a escola pouco vem fazendo para garantir resultados mais satisfatórios. As reuniões pedagógicas, muitas vezes, são pouco aproveitadas para o enriquecimento das práticas e são pobres em novas propostas, restringindo-se a discussões muitas vezes banais, alimentando o senso comum. Não há uma discussão efetiva em torno do que se está ensinando nas salas de aula.

Essa situação exige que algo seja feito. Atualmente na rede de Osasco há a implantação da Reorientação Curricular do Ensino fundamental – RECEF (OLIVEIRA, 2011), que chegou em boa hora e é um excelente instrumento para orientar professores e gestores.

O trabalho aqui relatado tem como objetivo apontar intervenções que possam ajudar a desatar nós como estes que interrompem o sucesso da criança no processo da sistematização da leitura e escrita.

O projeto aqui descrito realizou-se no 2º semestre de 2012. Começou com uma proposta que resgatava a identidade de cada um dos indivíduos e suas histórias de vida. A sala de aula tinha a seguinte rotina: roda de conversa – diariamente avaliação da aula – diariamente e sempre no fim do trabalho as brincadeiras. Uma das brincadeiras foi: com um giz fiz um risco no chão e fui fazendo perguntas (por exemplo: quem tinha dez irmãos dava um passo a frente). Na sala havia uma aluna com catorze irmãos e tinha vergonha de falar para os colegas que tinha tantos irmãos, então eu disse a ela que eu também tinha quinze irmãos e que era muito legal ter muitos irmãos em casa, assim não faltaria gente para ajudá-la nas tarefas da escola e nem para brincar. Ela concordou, passou a faltar menos e estava sempre com a lição em dia. Com essa brincadeira da linha do giz, sempre que ficava só um ou dois alunos, eu sempre me colocava junto a eles para que eles percebessem que outras pessoas também já passaram por isso e estão aí lutando, que têm sonhos e que não se acomodaram. Houveram outras brincadeiras como forca, seis marias, brincadeiras de rodas e confecção de um caderno de brincadeiras feito pelos alunos. As brincadeiras não podiam ser repetidas e eram copiadas junto com as famílias, o que deu certo. As brincadeiras eram feitas sempre um dia após a devolução do caderno, ou seja, a criança levava o caderno na sexta feira, tinha até a quarta feira para devolver e colocávamos a brincadeira em prática na quinta feira. Assim o caderno estava liberado na sexta feira. No final do ano o caderno foi sorteado e ficou com uma criança que disse que iria guardá-lo com cuidado e carinho.

Outro recurso que foi muito usado foram os jogos. Nesta sala foi utilizado muito material dourado para trabalhar o raciocínio lógico, contar e calcular. Quebra-cabeça, jogo da memória, baralho, dados das sílabas e palavras, forca, dominó das sílabas e palavras etc.

Outro momento importante era a hora da avaliação, acontecia sempre de maneira dinâmica e descontraída e quem avaliava era sempre a criança. Eles avaliavam como a aula tinha transcorrido, o que eles gostaram, o que precisava melhorar, o que foi importante, o que eles já conheciam, fosse das brincadeiras ou dos conteúdos pedagógicos, e no final sempre um resumo em poucas palavras do que tinham aprendido. A avaliação se dava por meio de questionário. Cada educando tinha que elaborar suas respostas, incentivando assim a produção textual individual de cada aluno.

O 5º ano C era composto de 29 alunos, 09 meninas e 20 meninos. Destes, 01 tinha comprometimento e falta de equilíbrio nos membros inferiores e faltava-lhe coordenação motora fina. Seu comportamento sugeria ainda problemas neurológicos, no entanto, a família não apresentou laudo fornecido por especialistas. Este aluno não aceitava as regras da sala, era bastante impulsivo. Em alguns momentos, chegava a ser agressivo a ponto de agredir fisicamente professores e colegas.

Havia ainda pré-silábicos e os demais, embora estivessem alfabetizados, ainda liam com dificuldade.

As lições de casa quase nunca eram feitas, muitas crianças alegavam que os pais não tinham tempo para ajudá-las ou que tiveram afazeres domésticos em lugar das lições. Percebeu-se também que em casa não havia uma rotina de estudo. As famílias eram pouco instruídas, o que talvez pode ter contribuído para o desinteresse das crianças pelos estudos.

DESENVOLVIMENTO

Os alunos do 5º ano C eram moradores do bairro e/ou adjacências e possuíam conhecimento das intervenções humanas no ambiente em que vivem e já possuíam elementos para narrar os acontecimentos com clareza e propriedade. Também estavam se apropriando do conceito de “cidadania”. Já faziam suas reivindicações como, por exemplo, se servir no refeitório e frequentar a brinquedoteca, que só era permitido para os(as) alunos(as) do 1º ao 4º ano e, segundo eles, alunos(as) do 5º ano também eram crianças e tinham o direito de brincar.

Para entender melhor as dificuldades presentes na turma, segue o perfil dos três educandos(as) do 5º ano C, que apresentavam maior defasagem na aprendizagem.

A aluna A.C.P chegou em silêncio, cabeça baixa, voz baixa, tudo nela parecia baixo. Faltava apenas um mês para as férias de julho quando ela chegou. Veio retraída, assustada. Não abria a boca. Lembrava Macabéa, da Clarice Lispector. Ao fazer um elogio como “Nossa, como seu cabelo é lindo! Que caderno mais caprichado!”, ela quase sempre esboçava um sorriso, nunca uma gargalhada. Ela parecia não se sentir à vontade para fazer leitura e outras atividades na frente dos(as) demais alunos(as). Ao perceber que ela queria fazer atividades na quadra, foi elaborado um projeto de complementação das aulas no contra-turno que, apresentado aos gestores, foi prontamente atendido. O passo seguinte foi conseguir falar com a família, pois já no 3º bimestre não se conhecia ainda a família da garota.

Outro educando, o H.R.S, era um menino esperto, muito educado e tímido. Estava com a turma do 5º ano C desde o 2º ano, o que contribuía para com sua timidez, uma vez que os outros haviam conseguido se alfabetizar, enquanto ele ainda não tinha se apropriado da base alfabética. Ele era um menino com respostas curtas e com simples balanços de cabeças, para os sins e os nãoos. Desde o início do ano ele evitava a todo custo as rodas de conversas, nunca tinha nada para contar, fazia questão do anonimato.

R.S.F, outro educando desta turma, tinha um histórico de violência em sala de aula. Apresentava as mesmas características do H.R.S e A.C.P, ambos desmotivados, e também não se apropriara da base alfabética. R.S.F era vizinho e amigo do H.R.S e, quando soube que ele estava fazendo complementação das aulas no contra-turno, não teve dúvidas, pediu para fazer também.

Esses educandos, em sua maioria, podem só estar querendo um abraço ou que alguém confie e acredite neles, em sua capacidade de ser, criar, pensar, refletir e produzir. Os educandos observados, assim como os demais, por serem pouco maduros em função da idade, não percebiam que não era sua "culpa" o fato de não estarem alfabetizados.

As dificuldades destes(as) alunos(as), somadas ao interesse de participar de aulas adicionais no contra-turno, fez nascer um projeto de alfabetização. Dessa forma, após autorização das famílias e dos gestores da escola, iniciou-se o trabalho com a adoção de diferentes estratégias metodológicas, como trabalho com letras móveis, quebra-cabeças, ditado silábicos, jogos da forca, jogos da memória, bingo das letras, sílabas e outras atividades de caráter lúdico e de raciocínio lógico.

Junto aos recursos didáticos foi trabalhada a autoestima, os elogios e a valorização de cada progresso.

A brinquedoteca foi um ambiente rico em brincadeiras livres e dirigidas, onde as crianças podiam expressar emoções, criatividade, curiosidade. Nas brincadeiras dirigidas trabalhava-se o conhecimento de si, do outro, do mundo. Havia um cantinho na brinquedoteca onde tinha um mercadinho para trabalhar com o sistema monetário, através de venda e compra, pesquisa, preços das mercadorias, qualidade, higiene, alimentação saudável, configurando-se em um trabalho rico e transdisciplinar.

No parque, o trabalho com motricidade e circuito possibilitou desafios que estimulavam o raciocínio lógico, interação, atenção etc.

Houve, com este grupo de alunos(as), trabalho de laboratório ao ar livre, para que fossem observados cheiros, sons, sensações. Estes recursos tinham a finalidade de estimular a percepção visual, tátil e motora com objetos de diversas texturas.

O trabalho a partir da arte possibilitou o acesso à cultura, criatividade, leitura e releitura de obras e criação livre. Todas as áreas de conhecimento foram exploradas com o objetivo de promover um desenvolvimento global.

As avaliações eram diárias. Eles avaliavam a aula dizendo o que foi bom, o que precisaria mudar etc. Outro fato importante foi que descobri que eles tinham muitos sonhos. Havia uma criança toda introspectiva que queria ser paleontóloga.

Para um bom trabalho pedagógico é importante conhecer o histórico familiar da criança, fazer uma avaliação diagnóstica para levantar os conhecimentos prévios,

traçar objetivos de ensino com um plano individual dessa criança, sem esquecer que ela faz parte do coletivo, devendo ser contemplada no planejamento da sala de aula. A isso equivale dizer que essa criança deve sempre estar inserida nas atividades diárias e na rotina escolar.

CONCLUSÃO

Para realizar um projeto desta natureza é necessário, ao fazer o projeto eco-político-pedagógico - PEPP da escola, garantir as possibilidades para sua concretização e mudanças de rota, caso seja necessário. Há que se ter flexibilidade para elaborar um planejamento democrático e dialógico.

No tocante ao aspecto cognitivo, é importante utilizar vários recursos e descobrir como essa criança aprende. Para isso a didática e a metodologia caminham juntas. Sempre com um olhar diferenciado para o desenvolvimento emocional e social do(a) aluno(a).

É importante respeitar o tempo dessa criança, mas respeitar esse tempo não significa deixá-la à própria sorte. A criança deve ser constantemente desafiada e estimulada a sair de sua zona de conforto para construir novos saberes, novas descobertas. Para tanto, a escola deve abandonar de uma vez por todas o discurso de que cumpre seu papel, uma vez que ainda há crianças sendo punidas por indisciplina e outros motivos irrelevantes.

A parceria com os pais, com o trio gestor, com as Salas de Apoio Pedagógico – SAP, Salas de Atendimento Educacional Especializado – SAEE e encaminhamentos na área da saúde, quando necessário, também faz parte das atribuições da escola.

No processo de alfabetização a criança deve ter contato com diversos gêneros textuais, estar em agrupamentos por conflitos de hipóteses de escrita, contar histórias mesmo sem saber ler, ter um ambiente estimulador com cantinhos de leitura e projeto de leitura. Ter o(a) professor(a) como escriba, estar em contato com textos que sabe de cor para fazer a leitura visual e começar a utilizar estratégias de leitura para iniciar o processo de alfabetização (FERREIRO, 2011).

Adotar uma visão socioconstrutivista da construção do letramento e da linguagem escrita significa, entre outras coisas, repensar as relações entre as modalidades oral e escrita do discurso neste processo. Significa também afirmar o papel constitutivo da interação social para a construção da linguagem (letrada) e, logo, para os usos e conhecimentos dos objetos escritos construídos pela criança. (ROJO, 2005, p.121).

Fazer um trabalho de resgate de autoestima é o primeiro e mais importante passo do caminhar rumo à alfabetização dessas crianças. Para tanto não se pode economizar nas tentativas, nem tão pouco desistir diante dos empecilhos. Cada educador(a) precisa se ver como a última chance na vida de cada educando(a). Deve-se trabalhar a autoconfiança, para que ele não tenha medo de arriscar, de

ousar, entendendo que seu erro é sempre uma tentativa de acerto, por isso não deve ser encarado como um fracasso e sim como um desafio (FREIRE, 1970).

Ao final do ano letivo percebeu-se que, do ponto de vista das relações pessoais, a convivência com eles e entre eles foi muito satisfatória. Diminuíram-se as agressões físicas e verbais e percebeu-se respeito mútuo e companheirismo. Eles passaram a preocupar-se com o estado emocional dos colegas e praticavam atitudes solidárias, como dividir o lanche e o material quando necessário.

Para desenvolver ensino eficiente, uma escola necessita de recursos básicos que evoluem do conforto do mobiliário à existência de biblioteca, de uma bem conservada quadra de esportes a laboratórios diversos, mas, principalmente, de recursos humanos (de professores e funcionários) extremamente motivados e permanentemente atualizados. (ANTUNES, 2008, p.88)

Do ponto de vista cognitivo o avanço foi significativo, uma vez que os três educandos aqui observados no final do projeto já respondiam a estímulos e encontravam-se estimulados, mais participativos, formulando suas hipóteses de leitura e entendimento. Eram alunos que no começo não tinham consolidado ainda a base alfabética e saíram todos lendo e escrevendo pequenas frases, embora com alguns enganos ortográficos para serem corrigidos com leitura e produções no futuro. O diferencial para o sucesso do projeto foi trabalhar com esses educandos no contra-turno. Eles, que sempre estudaram pela manhã, não conheciam os educandos do período da tarde, então não se sentiam constrangidos, como ocorria todas as vezes que eram retirados da sala de aula para frequentar a SAP.

PRACTICAL INTERVENTIONS OF LITERACY: HOW TO LITERACY IN THE FIFTH GRADE?

ELVINA NONATA DAS NEVES

ABSTRACT

The necessity of a successful work requires an attitude of tireless from teacher. More and more it is necessary to understand issues related to everyday practices as well as to think and rethink the relationship between student/educator, innovate practices and propose solution. Hence, this paper intends to suggest potential interventions or to send learners to a group of educators who act in classrooms in initial year. In order to do so, this paper reports a work applied to three learners with learning discrepancy enrolled in the fifth grade of a public elementary school in the city of Osasco.

KEYWORDS

Literacy. Pedagogical interventions. Relationship between educator and student.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Uma Escola de Excelente Qualidade**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2008.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre Alfabetização e Educação**. 26ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Questões da nossa época; 6).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 18ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

OLIVEIRA, Marinalva de et al. (Orgs.). **Reorientação Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

ROJO, Roxane. **Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2005.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO NO CICLO I DO ENSINO FUNDAMENTAL

FABIANA DA SILVA LIMA

Pedagoga e pós-graduanda em Currículo e Prática Docente pelo Instituto Paulo Freire e Faculdade de Mauá e pós-graduanda em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade Brasil. Coordenadora pedagógica na rede municipal de ensino de Osasco-SP.

RESUMO

Este artigo relata a pesquisa realizada em uma unidade educacional com docentes que lecionavam para alunos(as) matriculados(as) no terceiro ano do ensino fundamental, objetivando intervenção nas práticas pedagógicas realizadas em sala de aula, para que, ao término do ano, os(as) alunos(as) tivessem se apropriado da leitura e escrita e aptos(as) a dar continuidade aos seus estudos.

PALAVRAS CHAVES

Alfabetização. Práticas docentes. Letramento. Situações didáticas.

INTRODUÇÃO

Quando se reflete sobre as práticas pedagógicas que favorecem a alfabetização no cotidiano escolar, se faz necessário compreender que o processo de alfabetização se inicia na vida social do indivíduo, às vezes muito antes dele frequentar a escola, e se efetiva nos anos iniciais em que passa a frequentá-la.

Alfabetização é a aquisição da representação escrita de uma linguagem, mas não basta saber ler e escrever, é necessário ao indivíduo saber interpretar as relações apresentadas em seu cotidiano.

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita. (FERREIRO, 1999, p.23)

Para que se desenvolva o processo de aprendizagem e haja alfabetização precisamos compreender que a leitura e escrita são códigos a serem desvendados.

Diante dessa compreensão é importante saber como está se dando esse processo nas unidades escolares, já que temos visto dados que apontam que crianças chegam ao ensino fundamental II sem adquirir o domínio da leitura e escrita.

Segundo César Callegari, secretário de educação do município de São Paulo, 27% dos alunos de 5º ano não estão plenamente alfabetizados, ou seja, é preciso colocar esforços adicionais para os anos finais do ensino fundamental.

Ao longo dos últimos cinco anos exercendo a função de coordenadora pedagógica em uma escola municipal de ensino fundamental na zona oeste de São Paulo, preocupou-nos o número elevado de alunos que, chegando ao final do ensino fundamental I, não se encontravam apropriados do sistema de leitura e escrita, ou seja, não haviam se alfabetizado. Educadores declararam lançar mão de inúmeras tentativas para que os(as) alunos(as) pudessem aprender e muitas vezes não conseguiam obter o resultado esperado. Resta saber, então, que práticas são essas, como estão sendo desenvolvidas, visto que pouco têm contribuído para a superação das dificuldades das nossas crianças.

O município de Osasco aderiu ao Plano de Metas do Compromisso Todos pela Educação, para que, na conjugação dos esforços da União, estados, Distrito Federal e municípios, em regime de colaboração com as famílias e a comunidade, se alcance a melhoria da qualidade da educação básica. Os sistemas municipais e estaduais que aderiram ao Compromisso devem se pautar em 28 diretrizes para que atinjam os resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes. A segunda diretriz desse compromisso é a alfabetização das crianças até, no máximo, os oito anos de idade. (BRASIL, 2007).

Recentemente aderiu também ao Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios, que tem o objetivo de assegurar

que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental I. Esse pacto proporciona formação direcionada aos professores das escolas públicas em todo o Brasil que estão atuando com esse público. (BRASIL, 2012).

A não aprendizagem das crianças não pode ser responsabilidade somente da escola, mas esta é a principal responsável pelo processo de alfabetização. Outras influências podem ser destacadas, que interferem nesse processo: falta de acompanhamento familiar, decorrente do trabalho excessivo dos pais ou por ser apenas um genitor, na maioria das vezes a mãe, o responsável pela manutenção do lar; crianças mais velhas em idade escolar cuidando dos irmãos mais novos e muitas crianças com responsabilidade nos afazeres domésticos ou exercendo função remunerada para colaborar com as despesas da casa, não sobrando tempo suficiente para os afazeres escolares. Freire (2000, p.30) dizia que a escola sozinha não transforma a sociedade, mas sem a escola a transformação não virá.

Assim, é necessário assumir o desafio de construir, coletivamente, reflexões sobre as práticas que podem contribuir para o desenvolvimento integral destas crianças por meio do domínio da leitura e da escrita e de outras aprendizagens.

DESENVOLVIMENTO

A proposta de uma educação crítico-transformadora de Paulo Freire exige a construção de uma escola pública e de qualidade que irá ajudar a formação de um indivíduo crítico, ativo e transformador na sociedade em que está inserido.

Para isso faz-se necessário direcionar o olhar para o currículo da unidade escolar, a fim de saber o que deve ser ensinado.

Conseqüentemente ocorre a necessidade da adequação do mesmo, que deve partir da leitura de mundo dos educandos, a fim de identificar elementos-chave que podem ser integrados. A escola deve adequar o currículo com temas relativos ao cotidiano do aluno, para que haja interesse, motivação e apropriação do conteúdo. A leitura de mundo nada mais é do que compreender que os sujeitos que estão na escola e em seu entorno têm contribuições que vão ajudar a construir esse currículo, potencializando a participação de todos os envolvidos, independente do segmento a que ele faça parte, mas cada um tem o necessário para essa construção conjunta.

Libâneo (2005) diz que educadores devem assumir o posicionamento sobre os objetivos e modos de promover o desenvolvimento e a aprendizagem de sujeitos inseridos no contexto sociocultural e institucional concretos.

No livro *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987), o autor afirma que a participação é condição para a construção da escola democrática.

Hoje, após oito anos de implantação da prática freiriana no município de Osasco, temos visto dia a dia uma grande transformação nas práticas pedagógicas dos docentes. Uma grande transformação demora anos para ser construída, mas essa construção já foi iniciada e é necessário que os educadores da rede se apropriem

dela, para que nossos(as) alunos(as) se transformem e transformem o contexto em que estão inseridos(as).

A proposta de refletir coletivamente sobre as práticas pedagógicas que podem contribuir para que essas crianças se empoderem do domínio da leitura e da escrita ao final dos oito anos de idade, através de um novo modelo de currículo, originou o projeto de intervenção que ora relatamos.

Este projeto tinha como objetivos observar e intervir, quando necessário, nas práticas docentes que estão ocorrendo dentro das salas de aula, buscando a transformação de forma espontânea das mesmas. Para isto foi preciso contagiar os(as) educadores(as), aguçando a vontade de novas estratégias e que estes também fizessem parte interagindo junto com os(as) educandos(as), não como meros transmissores de conhecimento, mas como mediadores deste.

Durante os últimos cinco anos acompanhando o desenvolvimento escolar percebemos que o número de alunos(a) não alfabetizados(as) ainda é muito elevado diante das práticas pedagógicas, materiais e recursos que estão sendo disponibilizados dentro do âmbito escolar, por isso a necessidade de reflexões acerca dessa temática.

Como educadora-pesquisadora, propusemos o desenvolvimento de uma pesquisa-intervenção junto aos professores regentes no 3º ano, a partir da identificação dos(as) alunos(as) que apresentavam dificuldades de aprendizagem.

Ao iniciar o ano letivo de 2012, foi realizado um diálogo com toda a equipe docente que iria atuar com os(as) alunos(as), visto que o nosso objetivo era concluir o processo de alfabetização ao final do ano letivo, conforme estabelecem as metas do Compromisso Todos pela Educação e PNAIC.

A pesquisa foi realizada em uma unidade escolar municipal do ensino fundamental I, na zona Oeste do estado de São Paulo, onde os sujeitos foram os(as) alunos(as) do terceiro ano e as intervenções foram realizadas junto com os docentes dessas turmas. Era um total de quatro turmas e em cada uma havia por volta de trinta alunos(as). Junto com a equipe de professores foi iniciado um trabalho de reflexão sobre o que é a alfabetização e como se dá o processo e como o(a) educador ou educadora pode facilitá-lo.

A escola é um espaço onde não só acontece a alfabetização dos indivíduos, mas também ocorre a transformação crítica, libertadora, dos mesmos para que possam se conscientizar de sua capacidade enquanto cidadãos capazes de transformar a realidade em que vivem. A escola deve ser um espaço de diálogo, onde educador(a) e educando(a) exercem papéis diferentes, mas indissociáveis onde todos têm o que ensinar e o que aprender.

Inicialmente, foi realizada uma sondagem com os(as) alunos(as), para identificação do nível da escrita de cada um (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986), a saber:

NÍVEL PRÉ-SILÁBICO

Na fase pré-silábica a escrita realizada pela criança não corresponde à palavra que deseja escrever. É caracterizado por apresentar símbolos e pseudoletas misturadas com letras e números. As crianças escrevem letras, bolinhas e números, acreditando que sabem escrever e que todos terão entendimento daquilo que deseja transmitir sem expressar preocupação com as propriedades sonoras da escrita. Nesse nível a criança explora tanto critérios qualitativos (varia o repertório das letras ou a posição das mesmas, sem alterar a quantidade) quanto critérios quantitativos (varia a quantidade de letras de uma escrita para outra, sem preocupação com as propriedades sonoras). Nesta fase, a criança acredita que a leitura e a escrita só são possíveis se houver muitas letras (mais de 3 ou 4), e letras diferentes e variadas.

Exemplo: FLT4MA6TO – GATO

NÍVEL SILÁBICO

Nesta fase, a criança descobre que a quantidade de letras que vai utilizar para escrever uma palavra pode ter correspondência com a quantidade de partes que se reconhece na emissão oral. Geralmente são as sílabas e, em geral, a criança faz corresponder uma grafia a cada sílaba. Inicia-se a fase silábica, que se desenvolve até chegar a uma exigência rigorosa. A criança passa a aceitar palavras escritas com uma ou duas letras, representando um salto qualitativo e superando a etapa da correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral atribuída.

Exemplo: A E O - CAMELO

NÍVEL SILÁBICO-ALFABÉTICO

Nesta fase existem duas formas de correspondência entre os sons e as grafias: silábica (sílaba é o som produzido por uma só emissão de voz) e alfabética (análise fonética e/ou análise dos fonemas, que são os elementos sonoros da linguagem e têm nas letras o seu correspondente). A criança passa a escrever parte da palavra aplicando a hipótese silábica, para a qual para escrever uma sílaba é necessária apenas uma letra. Geralmente faz uso somente das vogais, porque combina com várias palavras e não se pode repetir a mesma letra duas ou mais vezes numa escrita, pois assim o resultado será algo “não legível”. Nessa fase, a criança começa a acrescentar letras na primeira sílaba.

Essa fase também é chamada de *omissão de letras*, pois do ponto de vista de um adulto faltam algumas letras ou ocorre a troca de letras, mas com o mesmo som. Começa a descobrir que a sílaba pode ser escrita com uma, duas, três ou mais letras e que o som não garante a identidade de letras e nem a identidade de letras garante o som.

Exemplo: KSA – CASA

NÍVEL ALFABÉTICO

Fase caracterizada pela correspondência entre fonemas e grafias. Geralmente as crianças já conseguem ler e expressar graficamente o que pensam ou falam. Compreende a logicidade da base alfabética da escrita.

A criança já distingue letra de sílaba, palavra de frase e compreende que uma sílaba pode ter uma, duas, três letras, mas ainda apresenta confusão, se esquecendo de uma ou outra letra.

Exemplo: B + A = BA / L + A = LA – formando a palavra BALA.

Cada docente realizou atividades de sondagem para identificar os níveis descritos acima para, posteriormente, realizar o planejamento.

Várias discussões foram feitas em equipe e foi elaborado um projeto que seria desenvolvido ao longo do ano, mas que seria igualmente re-visitado e re-planejado constantemente para que contemplasse todos(as) os(as) educandos(as) na sua individualidade.

Foram enviados bilhetes aos pais e responsáveis desses(as) alunos(as) convidando-os para uma reunião esclarecedora acerca das atividades que seriam iniciadas.

O desenvolvimento do projeto de alfabetização iniciou com as quatro docentes que atuavam no período da manhã e com um diálogo com os(as) alunos(as). Neste diálogo foi possível identificar temas significativos à turma e de acordo com o conteúdo programático a ser desenvolvido com os educandos propostos no Plano de Trabalho Anual da unidade escolar.

Com base nas sondagens com os(as) educandos(as), duas vezes por semana os docentes desenvolviam atividades diferenciadas e significativas para cada grupo, de acordo com os níveis em que se encontravam.

Várias atividades foram construídas e realizadas como jogos de quebra-cabeça; construção de palavras, frases e textos coletivos; sarau de poesias; atividades de oralidade e construção de materiais recicláveis para uso nas atividades de quantificação e qualificação.

Durante todo desenvolvimento das atividades, os(as) educandos(as) participavam ativamente desde a discussão e reflexão até a finalização da atividade, que sempre propunha uma atuação através de uma peça de teatro, da construção de objeto a partir da utilização de materiais recicláveis e de pesquisas de acordo com o que era proposto pela turma e do que gostariam de realizar, cabendo ao(à) educador(a) mediar para que o conhecimento fosse alcançado de maneira prazerosa.

Foi também enviado um questionário socioeconômico aos familiares que visava colher dados socioeconômicos para subsidiar o planejamento de algumas práticas que considerassem as atividades da vida diária das crianças, enfim, práticas diferenciadas e com significação para cada um durante as futuras intervenções entre educadores(as) e educando(as).

Durante o ano letivo foi necessário retomar o diálogo com alguns responsáveis específicos por alguns alunos. Foi solicitada a presença dos pais na unidade escolar para conversa com a coordenadora pedagógica e com a professora em um horário que fosse possível para ambas as partes. Esse diálogo tinha como objetivo conhe-

cer mais o aluno além dos muros da escola, reapresentar aos pais o projeto que já estava em desenvolvimento com seu filho e consolidar parceria significativa e efetiva, para que os objetivos em comum fossem alcançados, visto que escola e família devem caminhar juntas.

Todos os relatos dos familiares foram importantes para rever e transformar os diferentes olhares e com isso rever algumas didáticas e posturas que estavam sendo aplicadas, mas que não contemplavam a todos(as). Entretanto, notamos que com algumas famílias o resultado foi abaixo do esperado, mas com informações relevantes e fundamentais que nos auxiliaram durante o processo. Alguns alunos são cuidados por parentes determinados, pelas autoridades na ausência dos pais biológicos, trazendo menos envolvimento dos mesmos na vida escolar do(a) educando(a), gerando um forte impacto na aprendizagem. Em alguns casos, o acompanhamento de profissionais específicos da área da saúde, tais como fonoaudiólogo, neurologistas, psiquiatras, psicólogos, pediatras e psicopedagogos são fundamentais para auxiliar o processo de desenvolvimento da apropriação da leitura e da escrita .

A escola é a principal responsável pela alfabetização da criança, mas o acompanhamento familiar é fundamental para que o processo de alfabetização aconteça dentro da idade prevista e sem causar prejuízo ao educando.

Após a pesquisa de intervenção, percebemos que os(as) alunos(as) que continuaram a apresentar baixo desenvolvimento na apropriação da escrita e da leitura, eram aqueles que, segundo as pesquisas realizadas, traziam para o âmbito escolar dificuldades sociais e familiares com familiares que não se envolveram no acompanhamento das crianças nessas atividades. Muitos deles, quando foram orientados sobre a necessidade de interação nesse processo, se recusaram, julgando ser responsabilidade das crianças tais tarefas e de obrigatoriedade somente para a escola, sem se conscientizar que parte dessa responsabilidade também lhes pertencia.

Alguns pais atribuem a não alfabetização de seus filhos ao desinteresse dos mesmos e à didática realizada em sala de aula pelo docente, não se dando conta de que este processo é coletivo e deve ser realizado em parceria com a escola.

CONCLUSÃO

Ao final do ano letivo houve avanço nos níveis de escrita, com a maioria dos(as) alunos(as) chegando na fase alfabética. Porém observou-se também alunos(as) que estagnaram e que até já apresentavam as mesmas dificuldades de quando iniciaram a sua vida escolar na unidade, possivelmente sendo necessários a ajuda e o acompanhamento de profissionais especializados nas questões de aprendizagem.

Ao indagar os(as) alunos(as) sobre o que eles gostariam que fosse transformado na escola, a resposta da maioria foi que ela já estava sendo transformada em um local agradável e acolhedor de encontro com amigos, mas que desejavam que seus educadores se utilizassem de outras estratégias de aula.

Durante a realização deste trabalho, pode-se comprovar que os conteúdos trabalhados em sala de aula devem estar relacionados com a vivência dos(as) alunos(as) para que haja significação e compreensão de tais atividades.

A escola precisa ser agradável e motivadora, não somente no espaço físico, mas também nas atividades desenvolvidas neste espaço.

A aprendizagem da criança ocorre espontaneamente no momento em que interage com o objeto estudado. Sendo assim, se faz necessário aos educadores ressignificar o desenvolvimento das aulas. No âmbito escolar não deve haver detentor de conhecimentos, tanto educador(a) como educando(a) têm o que ensinar e o que aprender.

PEDAGOGICAL PRACTICES OF LITERACY IN CICLE I OF ELEMENTARY EDUCATION

FABIANA DA SILVA LIMA

ABSTRACT

This research was conducted in an educational facility with teachers who taught to students enrolled in the third year of elementary school, aiming intervention in teaching practices carried out in the classroom so that the end of the year students had appropriated the process of reading and writing and able to continue in their studies.

KEYWORDS

Literacy. Teaching practice. Didactic situations.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de metas – Compromisso Todos pela Educação**. Guia de Programas. Brasília: MEC, 2007.

_____. Portaria nº 867, de 04 de Julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 05 jul. 2012. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=22&data=05/07/2012>>. Acesso em 30 jun. 2013.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. In: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko (Orgs.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. Campinas: Alínea, 2005. p.19-63.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio Revista Pedagógica**, Artes Médicas, 29 fev. 2004. Capa, p. 18.

TECNOLOGIA EDUCACIONAL: *o uso das TICs na educação pública*

FERNANDA BRANDÃO DE GODOY

Fernanda Brandão de Godoy atua como professora na rede municipal de ensino de Osasco.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar reflexões e experiências vivenciadas em um laboratório de informática educacional de uma escola da rede pública de ensino fundamental que utiliza como recurso as tecnologias da informação e da comunicação (TICs) para potencializar a alfabetização e o letramento, visando melhorar e incentivar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos que ainda não se alfabetizaram. Pretendemos, com essa reflexão, mostrar experiências que visam aprimorar o processo e também considerar o uso social das TICs na vida cotidiana de nossos alunos. Neste trabalho podemos observar também os desafios que os professores enfrentam com a mudança constante no currículo da escola e com o uso das novas tecnologias na educação, sendo esse um recurso de qualidade para uma educação qualitativa. Como resultado deste trabalho, podemos observar o importante papel desse recurso na educação pública tornando-a mais atrativa para os alunos.

PALAVRAS CHAVES

Tecnologia. Educação. Informática. Didática.

INTRODUÇÃO

Um grande desafio posto para a educação nos tempos atuais é formar sujeitos críticos capazes de interagir e viver ativamente em um contexto de globalização, dada a velocidade com que as informações são produzidas e disseminadas.

Neste cenário estão as tecnologias da informação e comunicação (TICs), que correspondem a todas as tecnologias que interferem e mediam os processos informacionais e comunicativos dos seres. “Ainda podem ser entendidas como um conjunto de recursos tecnológicos integrados entre si, que proporcionam, por meio das funções de *hardware*, *software* e telecomunicações, a automação e comunicação dos processos de negócios, da pesquisa científica e de ensino e aprendizagem” (WIKIPEDIA, 2013). Utilizadas em todo o mundo, elas *invadiram* o sistema educacional e estão presentes na prática pedagógica para potencializar e promover situações de ensino que contribuem para a aprendizagem de forma prazerosa e eficaz para os alunos. Por outro lado, não é possível esquecer os desafios que os professores têm que enfrentar, pois não basta incorporar o computador na escola, ele tem que ser uma ferramenta de qualidade que possibilite ao aluno uma educação qualitativa.

Paulo Freire não tinha dúvida do potencial destas tecnologias para qualificar o processo de ensino e aprendizagem. E chega a afirmar: “não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes das classes sociais chamadas favorecidas. Não foi por outra razão que, enquanto secretário de educação da cidade de São Paulo, fiz chegar à rede das escolas municipais o computador. Ninguém melhor do que meus netos para me falar de sua curiosidade instigada pelos computadores com os quais convivem”. (FREIRE, 1997, p.34)

Mesmo com tantas ferramentas disponíveis que podem enriquecer e melhorar as situações de ensino, as TICs são na escola um recurso a ser explorado por professores e alunos.

Na escola nos deparamos com um problema na sala de aula, os alunos muitas vezes recebem informações que não fazem parte de sua realidade e interesse e não conseguem filtrar as informações e transformá-las em conhecimento. O professor, por sua vez, na busca da mudança dessa realidade, usa as TICs para complementar seu trabalho.

É de relevante interesse compreender a busca por informações significativas nos dias de hoje, apresentadas a todo o momento em nosso dia a dia, além de uma constante cobrança da sociedade em atualizar o indivíduo no mundo globalizado.

O computador é uma ferramenta educacional importante e, se bem utilizado, possibilita ao aluno um avanço significativo na aquisição da leitura e da escrita e no letramento. Segundo Paulo Freire

É importante, aliás, que nos defendamos de uma mentalidade que vem emprestando à máquina, em si, poderes mágicos. É uma posição “ingênua”, que não chega a perceber que a máquina é apenas uma peça entre outras da civilização tecnológica em que vivemos. Para fazer girar as máquinas, com eficiência, e recolher delas o máximo de que são capazes, se faz necessária a presença do homem habilitado. Do homem preparado para o seu manejo. (FREIRE, 1959, p.128)

Contudo, os recursos tecnológicos devem ser utilizados de maneira consciente e relevante para a busca do conhecimento. O importante neste processo é saber utilizar o computador para adquirir informações importantes: o aluno precisa se conscientizar de que ser habilitado para o manejo da máquina diverge da busca aleatória de informações a partir deste recurso inovador, para buscar aquilo que é pertinente a sua necessidade, isto é, ter um computador de última geração não possibilita uma construção de conhecimento, uma comunicação ou uma informação precisas.

Como utilizar as TICs para potencializar a alfabetização e o letramento dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem no ensino fundamental?

Deparamo-nos com alunos que chegam ao 5º ano do ensino fundamental com uma defasagem significativa no processo de ensino-aprendizagem, por diversos fatores que se apresentam na vida escolar do aluno e que podem ser de ordem ou causa social, financeira, cultural, familiar e cognitiva.

Muitos professores buscam essas respostas na sala regular: Como alfabetizar seu aluno? Como despertar nele o interesse pela escola? Como se dá a aquisição da leitura e da escrita? Essas respostas podem estar no laboratório de informática, pois é um local da escola muitas vezes agradável e até mesmo mágico para muitos de nossos alunos.

Ao ser indagada sobre o ingresso das crianças de 6 anos na primeira etapa da escolaridade e sobre o trabalho a ser realizado no processo de alfabetização e letramento, Magda Soares afirmou, em entrevista ao *site* Salto para o Futuro, da TV Brasil, que a criança, na verdade, já deve ter sido colocada na situação de alfabetização e letramento na educação infantil, uma vez que não se pode pensar que a criança está iniciando seu processo de letramento e de escrita aos seis anos. (BRASIL, 2009).

Antes de chegar à educação infantil, ela está convivendo com leitura, material escrito, mesmo nas camadas populares, pois nós vivemos numa sociedade cercada de livros e escrita por todos os lados, é uma continuidade e não um momento de iniciação. Faz-se necessário verificar em que nível a criança está de apropriação, tanto do sistema de escrita quanto do processo de letramento, para dar início às situações em que esse processo tenha continuidade.

Referente ao conceito de letramento, Magda Soares expôs que o ambiente da entrevista oferecia variadas atividades de letramento de crianças que estão em fase de alfabetização, trabalhos de crianças desde a creche até o segundo, terceiro ano. São crianças em processo de alfabetização, de apropriação do sistema alfabético e ortográfico de escrita, mas elas estão se apropriando disso no

contexto de letramento, lendo livros de literatura infantil. A partir daí a professora cria mecanismos que ajudam no processo de alfabetização. Elas estão escrevendo em situações reais criadas pela professora. A literatura dá um apoio muito forte a esse letramento.

O que é o letramento? Para Magda Soares são as práticas de leitura e de escrita. Uma coisa é aprender o sistema de escrita, para poder ler e escrever. Mas isso não resolve o problema da entrada do indivíduo no mundo da escrita. É preciso saber fazer uso disso, saber escrever uma carta, saber escrever uma história, saber escrever uma fábula, um convite etc. Mas fazer isso numa situação contextualizada, saber para quem eu estou escrevendo, por que estou escrevendo, tendo motivação para escrever. A alfabetização e o letramento são articulados e, ao mesmo tempo, indissociáveis, chegamos ao momento da síntese, que não é isto ou aquilo, são as duas coisas ao mesmo tempo, articuladas, embora cada uma com a sua especificidade quanto à metodologia de trabalho.

Queremos mostrar com essa pesquisa que alguns procedimentos metodológicos de trabalho adotados na escola usando as TICs no laboratório de informática como aliadas ao processo de ensino-aprendizagem podem complementar o trabalho desenvolvido na sala de aula. Entendemos que o letramento digital é uma decorrência natural da utilização frequente das tecnologias, que devem ser introduzidas nas escolas públicas, segundo a UNESCO:

Na busca de soluções a essas questões, a UNESCO coopera com o governo brasileiro na promoção de ações de disseminação de TICs nas escolas com o objetivo de melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem, entendendo que o letramento digital é uma decorrência natural da utilização frequente dessas tecnologias. O ministério da educação tem a meta de universalizar os laboratórios de informática em todas as escolas públicas, incluindo as rurais. A UNESCO também coopera com o Programa TV Escola, para explorar a convergência das mídias digitais na ampliação da interatividade dos conteúdos televisivos utilizados no ensino presencial e a distância.

METODOLOGIA

A escolha dessa escola ocorreu por causa da lotação da pesquisadora na secretaria de educação da cidade de Osasco, onde presta serviços e é responsável pelo projeto de Informática da unidade escolar, na periferia da cidade, tendo como participantes os alunos matriculados e as professoras atuantes das salas regulares.

O laboratório de informática presta atendimento aos alunos de 19 salas regulares nos períodos da manhã e tarde.

A pesquisa se deu após algumas averiguações nas quais se constatou dificuldades dos alunos que chegaram ao 5º ano do ensino fundamental e que ainda estavam no processo de alfabetização. A pesquisa teve como objetivo utilizar as TICs para potencializar a alfabetização e o letramento desses alunos.

Foi observado durante as aulas no laboratório que os alunos do ensino fundamental apresentavam dificuldades para a utilização dos computadores, especialmente para o uso educacional. Muitas vezes eles não conseguem perceber que a máquina utilizada pode auxiliá-los em pesquisas, trabalhos e sistematização do conhecimento.

RELATÓRIO

O dia a dia na escola nos mostra uma realidade que muitas vezes não é a que gostaríamos. Vemos que nossos alunos enfrentam dificuldades diversas e que com isso a aprendizagem fica a desejar. O enfoque desse aluno está nesses problemas cotidianos, muitas vezes relacionados ao lado de fora dos portões da escola.

Foi realizado com os alunos um questionário socioeconômico e também uma atividade diagnóstica para constatar a hipótese de escrita.

Os alunos realizaram atividades de leitura e escrita utilizando as TICs no computador durante as aulas de informática.

Essas atividades envolvem música, jogos, escrita e leitura utilizando *softwares* educacionais *online*.

Durante as aulas ocorreram roda de conversas, círculos de cultura para escolher com as crianças temas geradores para as aulas, leitura de textos diversos, escrita dos temas e outros.

Em algumas aulas os alunos permaneceram com o seu grupo e outras vezes eles foram reagrupados de acordo com o tema de interesse. Outras vezes, ainda, em virtude de sua hipótese de escrita.

A pesquisa foi realizada durante os dois meses e algumas vezes as aulas foram interrompidas porque a pesquisadora teve que substituir outros professores da sala regular, o que dificultou um pouco a sistematização do trabalho. Este problema ocorre em todas as escolas da rede municipal e a falta de professores é um grande problema que precisa ser resolvido pelos governantes.

O planejamento da pesquisa aconteceu sempre após o último encontro com os alunos envolvidos. A partir da reação deles era replanejada uma nova ação.

A pesquisa pode nos mostrar que as TICs podem ajudar e muito neste processo de ensino/aprendizagem, pois elas incentivam os alunos, são uma forma lúdica, criativa, interativa, de fácil entendimento, auxiliam os alunos no reconhecimento dos próprios erros, conseguindo fazer as correções de uma forma eficaz sem que passem por situações desagradáveis, como apagar a metade de um texto ou não conseguir montar uma tabela com precisão. Ações que com o uso do computador estão facilitando o trabalho do aluno e a resolução de pequenos problemas.

Durante as aulas foram feitas várias propostas para os alunos com temas interdisciplinares, para que eles encarassem as TICs como um auxílio para seus estudos ou mesmo uma forma de complementar uma pesquisa, conhecer lugares diferentes por meio de mapas, criar gráficos, ouvir músicas, jogos educacionais e outros tantos recursos que estão ligados à tecnologia.

Utilizando os projetos da escola, a professora do laboratório de informática prepara as suas aulas em parceria com as professoras da sala regular tentando

mediar os assuntos já trabalhados na sala de aula. Muitas vezes os alunos visualizam este espaço como um local de diversão e jogos eletrônicos.

A professora do laboratório precisa mostrar aos alunos que este recurso pode possibilitar a ele novos conhecimentos.

Abaixo podemos observar diferentes situações onde o computador foi utilizado para aprimorar o conhecimento das crianças:

- A professora da sala regular pediu auxílio para a escrita dos poemas que os alunos estavam escrevendo para as Olimpíadas da Língua Portuguesa e, em uma das aulas, os alunos puderam observar o *site* que traz poemas escritos por outros alunos que ganharam no ano anterior, o que os fez constatar que também seriam capazes de escrever poemas tão bonitos quanto aqueles expostos ali no *site*;
- Outra atividade muito prazerosa no laboratório é quando os alunos chegam com um assunto que surgiu na sala de aula e que gerou o interesse ou uma dúvida. Após uma aula do PROERD, os alunos chegaram ao laboratório querendo ver e analisar a foto de um pulmão de uma pessoa que é fumante e o de uma pessoa que nunca fumou. Eles pesquisaram, leram sobre o assunto, viram as fotos e saíram da aula convencidos de que nunca serão fumantes e que querem que seus pais deixem esse vício;
- Juntamente com a professora do primeiro ano que estava trabalhando diversas parlendas, em especial a parlenda O Tempo, para auxiliá-los na aquisição da leitura e da escrita foi utilizada no laboratório a construção de um relógio digital e um analógico por meio de desenhos no *Paint* e em um outro momento eles utilizaram um *software* com o joguinho da Hora Certa. Com essa atividade no computador, os alunos puderam conhecer diferentes tipos de relógio observando fotos antigas e a história do relógio. Com tantas informações fica difícil o aluno não demonstrar o interesse em aprender as horas, que é tão importante para a sua vida em sociedade;
- Outro momento interessante no laboratório de informática foi passar para os alunos os direitos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) utilizando *slides* da Turma da Mônica, mostrando a eles com história em quadrinhos um assunto tão importante. Após a exposição dos *slides*, foram feitos debates sobre o assunto, questionando o que eles conhecem e se eles já souberam de fatos de violência contra a criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tecnologia na educação vem crescendo em grande escala e essa importante presença tem se apresentado como uma grande parceria no processo de ensino, facilitando e dando subsídios ao processo de aprendizagem.

Os alunos também encontram um desafio ainda maior quando se deparam com a explosão de informações, que devem ser filtradas. Diferenciar as informações é uma etapa importante do processo e eles devem questionar e saber buscar novas possibilidades para montar, desmontar e remontar essas informações de acordo com o contexto.

A informatização global vivenciada hoje pode nos proporcionar situações de aprendizagens eficazes, tendo em vista a inserção natural dos educandos neste meio informatizado e de interesse comum. Nesse sentido podemos utilizar as TICs como aliadas no processo de ensino-aprendizagem.

Os nossos alunos hoje em dia são considerados *nativos digitais* e nos mostram essa realidade. Mesmo aqueles que ainda não adquiriram a base alfabética, quando se deparam com essa ferramenta do mundo moderno, se identificam e conseguem promover uma mudança na sua realidade escolar, criando certa autonomia na hora da produção escrita.

Dentre tantos relatos, esses que foram apresentados no artigo nos mostram que as TICs auxiliam e potencializam a alfabetização e o letramento, incluindo também uma parte importantíssima que é a função social da leitura e da escrita. Aqui podemos observar que isso ficou muito forte: os alunos tiveram contato com os assuntos de âmbito social, muito além da leitura e da escrita.

TECNOLOGÍA EDUCATIVA: EL USO DE LAS TIC EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA

FERNANDA BRANDÃO DE GODOY

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo presentar reflexiones y experiencias en un laboratorio de computación de la escuela en una escuela pública como un recurso que utiliza las TIC para mejorar la alfabetización y la alfabetización, mejorar y fomentar la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes que aún no saben leer y escribir. Tenemos la intención de mostrar que los experimentos de reflexión que buscan mejorar el proceso y también considerar el uso social de las TIC en la vida cotidiana de los estudiantes. En este trabajo también observamos los desafíos que enfrentan los profesores con el cambio constante en el currículo escolar y el uso de nuevas tecnologías en la educación, por lo que un recurso de calidad para una educación de calidad. Como resultado de este trabajo, podemos ver la importancia de esta función en la educación pública, haciéndola más atractiva para los estudiantes.

PALABRAS-CLAVE

Tecnología. Educación. Informática. Didáctica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Magda Soares. **Salto para o Futuro/TV Escola**, Brasília, 21 set. 2009. Entrevistas. Brasília: MEC/SEED/TV Escola. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=57>. Acesso em: 30 jun. 2013.

CAVELLUCCI, L. C. B. **Elaboração de Projetos**: guia do formador. Lia Cristina Barata Cavelluci, Maria Elisabette Brisola Prado, Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida. 1ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 2009.

DOWBOR, Ladislau. **Tecnologias do Conhecimento**: os desafios da educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

POZO, Juan Ignacio. A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. **Revista Pátio**, Porto Alegre, ano VIII 31, 2004.

RIFKIN, Jeremy. **A era do acesso**. Makron Books, 2001.

UNESCO. **TICs na Educação do Brasil**. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/communication-and-information/access-to-knowledge/ict-in-education/>>. Acesso em: 30 jun. 2013.

WIKIPÉDIA. **Tecnologias da Informação e Comunicação**. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/TICs>>. Acesso em: 30 jun. 2013.

A CRIANÇA E AS DIFERENTES LINGUAGENS:

*o trabalho da arte no brincar que desenvolve a
dimensão global do aprender*

FERNANDA CRISTINA DOS SANTOS

*Fernanda Cristina dos Santos atua como
professora na rede municipal de ensino de Osasco.*

RESUMO

Este trabalho tem a intencionalidade de buscar informações sobre o desenvolvimento da criança no ensino de educação infantil mediante o trabalho realizado numa determinada escola do município de Osasco ao longo do desenvolvimento do currículo de arte e a sua relação com as brincadeiras que utilizam a coordenação motora, habilidades visuais, auditivas, cognitivas e corporais.

PALAVRAS CHAVES

Criança. Educação infantil. Arte. Brincadeira

INTRODUÇÃO

O currículo da escola de educação infantil baseia-se no fato de que aprender está interligado ao ato de brincar, que é desenvolvido em processos de ação cultural e atividades lúdicas com uma clientela que participa das integrações sociais.

Como professora da educação infantil e apaixonada pelo trabalho de arte para o desenvolvimento das crianças, posso afirmar que sempre se mostravam prontas em participar das “brincadeiras” de desenhar com contos ou qualquer instrução que se propunha para um trabalho de pintura, reprodução visual ou desenho livre.

Momentos divertidos que favorecem uma interação constante. O principal objetivo é aproximar a criança da arte, das brincadeiras populares e da surpresa, para que se sintam atraídas.

O importante é que cada um possa reencontrar o seu próprio canal expressivo: desenhar com as palavras, com a música, com as cores, com o gesto. E também se aventurar em outras linguagens, recriando seu espaço lúdico, afirmando-se como ser humano. (MOREIRA, 2012, p.80)

O objetivo está na discussão da importância da arte na educação como processo de criação. Valorizar a expressão artística, favorecendo a aproximação ao conhecimento das diferentes linguagens da arte.

Motivar o bom comportamento com a arte, levando à apreciação, ao pensar e à valorização de suas obras e de seus colegas.

O desenho é uma forte expressão, desperta a imaginação, transmitindo sentimentos, é uma obra de arte.

Desenhos que não são expressão de quem desenha não são nada, pois arte é sempre “linguagem carregada de significado” (POUND apud MOREIRA, 2012, p.22).

Era dada uma folha para desenhar e as crianças “rabiscavam”, rasgavam e até mesmo deixavam-na em branco.

Ficava uma indagação que não encontrava uma resposta certa nas minhas angústias que era: Criança desenha?

Assim foram proporcionadas situações significativas, trazendo elementos familiares e de seu relacionamento com o mundo. Pensei em trabalhar no interesse de despertar para a arte através do desenho. Um procedimento que sempre utilizo são as releituras de pinturas, esculturas, jogos e brincadeiras.

“O que é claro, hoje, é que nesta busca não existe nada definitivo e que a relação com as crianças e com o meu desenho precisa ser reinventada a cada dia” (MOREIRA, 2012, p.84).

Espero que este artigo contribua para que outros educadores percebam a possibilidade de uma ação pedagógica, intencional, deliberada para o desenvolvimento das crianças.

Vou relatar minhas atividades sob dois prismas:

- Desenvolvimento do ensino-aprendizagem por meio da educação infantil em arte

- Desenvolvimento do ensino-aprendizagem por meio da educação infantil em brincar.

ENSINO-APRENDIZAGEM POR MEIO DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM ARTE

Este trabalho visa relatar os dados obtidos por meio da realização de observação da professora com um grupo de vinte e quatro crianças na faixa etária de quatro e cinco anos, em uma determinada escola de educação infantil na rede municipal de Osasco. Com a finalidade de entender as linhas rabiscadas, a folha deixada em branco ou até mesmo amassada.

Figura 1 - O desenho é sua primeira escrita



Fonte: MOREIRA, 2012, p.20.

Diante da prática vivida e incorporada em trabalhar com arte e com brincadeiras na educação infantil e com o objetivo de ensinar numa perspectiva lúdica, verifico que a criança gosta de ser percebida nas atividades que desenha e nas brincadeiras que articula. Existe uma necessidade de elogios para sua segurança, ela sente-se orgulhosa em mostrar o que pode fazer a fim de ser retribuída com atenção e reconhecimento. Contudo é sabido que existe uma convivência com colegas críticos que tecem uma opinião contrária e que é capaz de gerar frustrações na criança.

Foram atribuídas algumas atividades, entre elas o relato. A biografia de Alfredo Volpi e suas obras "Casas" e "Bandeirinhas".

Na exposição da obra Casas, disseram o que viam, "é um castelo, uma janela, é uma rua de castelos", disseram suas cores e a desenharam.

Em Bandeirinhas relataram de imediato a ideia de "festa junina" e suas cores. Recriaram a obra através de recortes de bandeirinhas coloridas, colando-as uma a uma.

Construíram, através do desenho de memorização com tintas, a obra Bandeirinhas inteira.

"Pretender, porém, que a criança permaneça na garatuja, em função de preservar a espontaneidade do seu gesto é impedi-la de crescer" (MOREIRA, 2012, p.35).

Figura 2



Figura 3



Por causa desse fator, trabalhamos com as artes visuais, através das quais é possível expressar, comunicar e atribuir sentidos e sensações, sentimentos, pensamentos e realidades, por vários meios, dentre eles as linhas, as formas, os pontos.

Ainda estão presentes no dia a dia da criança formas bem simples, como rabiscar e desenhar no chão, na areia, em muros, com os materiais mais diversos, que podem ser encontrados por acaso e que, por fim, são linguagens.

“A garatuja assume, em seguida, um novo aspecto. Começa a adquirir o caráter de jogo simbólico. A criança desenha, então, para dizer algo, para contar de si mesma, para fazer de conta. É o início da representação” (MOREIRA, 2012, p.28).

Brincar pode parecer um ato simples e sem qualquer importância para uma criança. Através do ato de brincar, (...) a criança desenvolve sua coordenação motora, suas habilidades visuais e auditivas, e ainda exercita o cérebro e o corpo. Quando a criança brinca ela expõe seus sentimentos de angústias, seus medos e suas alegrias, desenvolve suas potencialida-

des durante as brincadeiras, compara, analisa, nomeia, mede, associa, calcula, classifica, compõe, conceitua, cria, deduz e, além disso, treina sua linguagem. (LOPES apud NIKODEM, 2013, p.11)

Para a criança ter uma vida completa em sua infância, precisa sair de casa, brincar em espaços abertos, conhecer outras crianças, fazer novas amizades. Para proporcionar prazer ao brincar nas crianças não precisamos de brinquedos caros, podemos dar-lhes brinquedos de sucata que também são divertidos e a criança até pode participar na hora de confeccionar, basta ter imaginação.

As brincadeiras de amarelinha, esconde-esconde também são divertidas, mas estão cada vez menos participando do dia a dia das crianças. As brincadeiras também são de suma importância para seu desenvolvimento mental futuro.

Irei mostrar esta questão nas brincadeiras de amarelinha, onde busquei construir a brincadeira com a intenção de analisar, criar, escrever, compor e recriar.

Isto se deve ao fato de que, nestes anos de trabalho junto a criança observando-a desenhar, pude constatar que as mesmas etapas do jogo se sucedem no desenho, pois o desenho é também uma forma de jogo (MOREIRA, 2012, p.25).

O jogo de amarelinha estimula a combinação de regras, números, formas, memória e observação.

No primeiro dia de atividade sentaram, deitaram ao lado da amarelinha e a desenharam, um desenho de observação. Depois que brincaram, jogaram amarelinha.

No dia seguinte foi desenvolvido o desenho de memorização, desenharam a amarelinha usando as imagens que estavam guardadas na mente.

O jogo da amarelinha estimula a consciência corporal, a observação e a memória. "O olho, que no começo segue a mão, passa a guiá-la" (JUNG apud MOREIRA, 2012, p.26).

CONCLUSÃO

Considero o trabalho com educação infantil muito delicado por se tratar do início da vida escolar e também do início da formação de crianças. Acredito que nesta fase da criança o educador deva buscar muito mais do que apenas aplicação de conteúdos, já que as crianças precisam se preparar para inúmeras situações da vida e a escola é um dos ambientes que deve proporcionar a entrada desses pequenos seres na jornada da vida.

Verifico que brincadeira é uma ação natural da vida infantil. No momento em que brinca a criança trabalha com diversos aspectos, como físico, motor, emocional, social e cognitivo, se constituindo um importante elemento para o processo de desenvolvimento e aprendizagem. Portanto, podemos ressaltar que a arte pode expressar uma dimensão significativa a ser explorada, como as minhas práticas demonstraram.

Acredito que o espaço escolar é um espaço para explorar e trabalhar os aspectos de arte e brincadeiras como foi feito com a questão dos jogos de amarelinha.

É essencial que este ambiente seja prazeroso e harmonioso para que a criança se envolva no processo de ensino-aprendizagem de maneira a se desenvolver plenamente, satisfazendo todas as suas expectativas, todos os seus anseios, enfim, toda sua vontade de aprender para interagir no mundo como cidadão capaz de interagir, pensar e criar.

Em minha visão devemos possuir brincadeiras livres, mas é de grande importância que em alguns momentos esta brincadeira seja direcionada para que eles possam ampliar sua capacidade de construir conhecimentos necessários ao seu pleno desenvolvimento.

A educação infantil deve se preocupar em desenvolver habilidades e capacidades do educando, levando o sujeito envolvido no processo educacional a buscar realizações, em assegurar a questão da afetividade e aprendizagem e acompanhar a questão do prazer em aprender.

Ressalto, em minha conclusão, que a escola de educação infantil deve considerar a questão de que o lúdico é um parceiro de utilização ampla e eficaz para ser utilizado nas ações pedagógicas, no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, como regra básica profissional de um educador consciente.

THE CHILD AND DIFFERENT LANGUAGES: THE ROLE OF ART IN PLAY THAT DEVELOPS GLOBAL DIMENSION OF LEARNING

FERNANDA CRISTINA DOS SANTOS

The mystery is not a wall where intelligence bumps, but an ocean where it dips (Gustav Thibon).

ABSTRACT

This paper is the intentionality of seeking information of child development in the Teaching of Early Childhood Education on the work done in a certain school in the city of Osasco made in the development of the curriculum of art and its relationship with the jokes that used motor coordination, visual skills, auditory, cognitive and body.

KEYWORD

Toddler. Preschool. Art. Play.

REFERÊNCIAS

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O Espaço do Desenho: a educação do educador.** 15ª ed. São Paulo: Loyola, 2012. (Coleção Espaço; 4).

NIKODEM, Michele. **A Importância do Brincar, do Brinquedo, do Jogo e da Brincadeira na Educação Infantil.** 2013. Monografia (Conclusão do curso) – AJES Instituto Superior de Educação do Vale do Juruena, Curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia e Educação Infantil, Primavera do Leste, MT. Disponível em: <http://www.biblioteca.ajes.edu.br/arquivos/monografia_20130905171914.pdf>. Acesso em 30 jun. 2013.

DIREITOS HUMANOS NA PERCEPÇÃO DE UM GRUPO DE PAIS E ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

IRMA DE CAMPOS COSTA PEREIRA

Professora e Pedagoga trabalha na Prefeitura Município de Osasco como Professora de Ensino Fundamental I, alfabetizadora. Email: irma.cpereira@gmail.com

RESUMO

Este artigo reflete a experiência de educação em direitos humanos vivenciada com pais e alunos de uma escola de ensino fundamental da rede municipal de Osasco, desenvolvida por meio de Círculo de Cultura. Apresenta os caminhos para a sua realização e alguns dos resultados obtidos. Realça a importância e a urgência histórica de uma pedagogia em direitos humanos para a escola pública brasileira, comprometida com a promoção da dignidade humana.

PALAVRAS-CHAVE

direitos humanos, dignidade, cidadania

INTRODUÇÃO

A temática dos Direitos Humanos continua sendo pouco abordada nos cursos de pedagogia e nos programas de formação continuada de docentes nas redes públicas de ensino, apesar da sua importância e urgência e especialmente pela prevalência, na sociedade, de uma visão preconceituosa em relação aos Direitos Humanos.

Enquanto professora no ensino fundamental, a exemplo das pessoas que participaram comigo do projeto de intervenção pedagógica que este artigo quer apresentar, eu também entendia a temática dos Direitos Humanos como algo que se restringia apenas às Instituições Prisionais ou a Fundação Casa, revelando entendimentos muito parciais. Processos de formação continuada vem me oportunizando novas compreensões e práticas educativas comprometidas com a educação em Direitos Humanos.

Foi nesse contexto que iniciei na unidade educacional em que leciono um movimento de estudo sobre a temática em questão, buscando entender o grau de conhecimento e compreensão que os familiares têm em relação aos Direitos Humanos, buscando com isso identificar possíveis estratégias para ações de educação em Direitos Humanos na escola.

Acredito que o papel do professor vai muito além de um profissional que transmite informações a um determinado grupo, devendo assumir-se sujeito atuante na transformação social por meio do convite à reflexão crítica sobre a realidade, por meio de trocas de experiências e diálogos, auxiliando a comunidade escolar a ser mais consciente de seu papel na sociedade.

“O poder do professor está tanto na sua capacidade de refletir criticamente sobre a realidade para transformá-la quanto na possibilidade de formar um grupo de companheiros e companheiras para lutar por uma causa comum” (GADOTTI, Moacir, 2003, p.73)

Os diálogos fomentados no interior da escola se deram fundamentados no pressuposto de que o homem é um ser pensante, o que o diferencia dos outros animais, dada a sua capacidade de interpretar, conhecer e refletir sobre o mundo que o cerca. E que nesse sentido, *“a educação é um processo social, é desenvolvimento, não é a preparação para a vida e a própria vida” (DEWEY, 1979, p.95)*. E ainda, o entendimento de que a partir de seu cotidiano, o ser humano é capaz de tomar consciência de si, da sua realidade e em comunhão com os seus semelhantes, aprender a agir, julgar, refletir, conhecer e a se superar.

DESENVOLVIMENTO

O grupo de pais e familiares participantes dos Círculos de Cultura sobre educação em direitos humanos foram, logo no início desse movimento, convidados a responder uma pesquisa a partir de questões problematizadoras específicas.

Distribuímos entre os participantes vinte e seis questionários. Dos vinte e seis questionários entregues, vinte e três participantes responderam a todas as questões, dois disseram não saber responder e apenas um não quis fazê-lo.

Os questionamentos foram: o que são Direitos Humanos pra você? No local onde você vive, quais direitos são negados ou violados? O que a comunidade pode fazer para lutar em favor desses direitos?

De um modo geral todos afirmaram que viver dignamente é um direito de todos e de uma forma espontânea e coloquial verbalizaram aquilo que fundamenta o princípio de dignidade ao caracterizá-la como algo próprio do ser humano.

[...] Qualidade intrínseca e distintiva de cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e qualquer ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e co-responsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos. (SARLET, 2002, p.62)

Sendo os participantes desse Círculo de Cultura, na sua maioria, moradores de uma área livre na periferia da cidade de Osasco, estão expostos ao precário acesso a direitos fundamentais como energia elétrica, esgoto, moradia, emprego, escola de boa qualidade, saúde, lazer, segurança etc.

Apesar de comunitariamente enfrentarem problemas e violações comuns, não conseguem se organizar e lutar juntos pela garantia desses direitos. A exemplo de outras periferias de grandes cidades, a população local investigada demonstra pouco conhecimento sobre os direitos fundamentais que a constituição federal lhes assegura e de como reivindicá-los. No máximo, recorrem a ajudas pontuais de entidades sociais que atuam na região, sem conseguirem uma maior mobilização social de luta por uma vida mais digna para todos.

Neste contexto é que compreendemos a importância da escola no fomento à educação em direitos humanos junto aos alunos e comunidade em geral.

Outro elemento fundamental na educação de Direitos Humanos é favorecer o processo de “empoderamento” (“empowerment”), principalmente orientado aos atores sociais que, historicamente, tiveram menos poder na sociedade, ou seja, menos capacidade de influir nas decisões e nos processos coletivos. O “empoderamento” começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social. O “empoderamento” tem, também, uma dimensão coletiva, trabalha com grupos sociais minoritários, discriminados, marginalizados, etc, favorecendo sua organização e participação ativa na sociedade civil. (CANDAU, 2007, p.406)

A escola pública brasileira ainda se encontra desafiada a construir uma pedagogia em direitos humanos que de fato potencialize a ação transformadora das crianças, jovens e adultos na comunidade, por meio de um projeto curricular que integre conteúdos escolares com aprendizagem e mobilização social. Nesse sentido, o exercício da cidadania desde a infância é um imperativo fundamental.

Para a Vida brotar em abundância, urge trazeremos a força transformadora do protagonismo e da participação ativa do sujeito criança, adolescente e jovem. É fundamental que suas vozes, ações e expressões, que seus projetos de vida, visão de mundo, desejos e sonhos não sejam silenciados por uma sociedade que, tradicionalmente, só reconhece o espaço e o tempo dos adultos (PINI & TOMCHINSKY, 2009, p.09)

Os profissionais da educação precisam compreender o conjunto de funções sociais atribuídas à escola e articulá-lo aos pressupostos da educação em direitos humanos, com vistas aos fortalecimento da luta pela democratização social, política e econômica no Brasil. E a sua atuação cotidiana junto a infância, por meio de experiências educativas que fortaleçam o gosto pela democracia, justiça social e solidariedade, são possíveis e fundamentais.

A sociedade do futuro será tanto mais valiosa e autêntica quanto mais favorecer o desenvolvimento integral da pessoa, o compromisso comunitário, a comunhão fraterna e o diálogo e o processo de participação popular [...] Quer dizer, é preciso passar do homem individualista, competitivo e destruidor, ao homem essencialmente comunitário. (GUTIÉRREZ, 1999, p.58)

Foi nesse contexto que, nos últimos encontros com o referido grupo de pais e alunos, nos desafiamos a construir “a árvore dos valores humanos”, onde cada um pode descrever princípios fundamentais para um viver comunitário comprometido com a luta e a defesa da dignidade humana, a saber, amor, fé, sinceridade, honestidade, felicidade, paixão, poder, tolerância, gratidão, respeito, segurança, coragem, realização, dignidade, moral, bondade, caridade, espiritualidade, generosidade, empenho, igualdade, justiça, liberdade, liberdade de expressão, responsabilidade, solidariedade.

CONCLUSÕES

Os diálogos construídos durante o Círculo de Cultura sobre direitos humanos inauguraram novos modos no interior da sala de aula e na participação dos pais com a escola. No caso das crianças, o sentimento de pertencimento comunitário ficou mais evidente nelas, levando-as a descobrirem e a estabelecerem relações menos egocêntricas e mais solidárias umas com as outras. No caso dos adultos, notou-se uma presença mais confiante dentro da escola, em substituição àquela típica timidez ante a retórica pedagógica das professoras, quase sempre pouco compreendida pelos pais.

A educação em Direitos Humanos é essencialmente a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através da promoção e da vivência de valores da liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da tolerância e da paz” (BENEVIDES, MARIA VICTÓRIA, 1996, p.231)

Nesse contexto observa-se a grande relevância do tema no local onde foi desenvolvido o trabalho, sendo sempre necessário a escola promover debates e reflexões para uma política emancipatória de direitos humanos que assegure direitos essenciais a todos os indivíduos.

HUMAN RIGHTS IN THE PERCEPTION OF A GROUP OF PARENTS AND STUDENTS OF BASIC SCHOOL I

IRMA DE CAMPOS COSTA PEREIRA

ABSTRACT

This article reflects the education experience in human rights lived with parents and students from a basic school of a municipal network of schools of Osasco, developed by Culture Circle. It presents ways for its achievement and some of the gotten results. It emphasizes the importance and the historical urgency of a pedagogy in human rights for brazilian public school, compromised with the promotion of the human dignity.

KEYWORDS

human rights, dignity, citizenship

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, Maria Victória. **O que é educação para a democracia**. Entrevista realizada por Sílvio Caccia Bava, Diretor da ABONG, em janeiro de 1996.

CANDAU, Vera Maria. **Educação em Direitos Humanos: desafios para a formação de professores**. Rio de Janeiro: Editora Novamerica, 1998.

_____. Educação em direitos humanos: desafios atuais . In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. Educação em Direitos Humanos : Fundamentos teóricos-metodológicos. João Pessoa : Editora Universitária. 2007, p.399-412

COSTA, Cândida. **Educação em Direitos Humanos na Educação Básica**. Disponível em: <[HTTP:// www.dhnet.org.br](http://www.dhnet.org.br)>. Acesso em: 30 de março de 2013.

DEWEY, John. **Como pensamos**. Trad. GODOFREDO, Rangel. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**. Rio Grande do Sul: Editora Feevale, 2003.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e Cidadania Planetária**. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

SARLET, Wolfgang Ingo. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição da República de 1988**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2002.

PINI, FRANCISCA R.O. & TOMCHINSKY, JULIA. **Sementes de Primavera: Exercícios de Cidadania desde a Infância**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

SOUZA, Ari Herculano. **Os Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: Editora Brasil, 1989.

CONSCIENTIZAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

JANETE SOUZA DOS SANTOS LOBATO

Professora Pedagoga; especialização em Administração Escolar pela Faculdade Integrada Campos Salles e Magistério com especialização em Educação Infantil; Trabalhando atualmente como gestora na Rede Municipal de Educação Infantil de Osasco.

RESUMO

Este artigo reflete sobre práticas de educação em direitos humanos vivenciadas no interior de uma unidade de educação infantil na rede municipal de Osasco. Faz referência ao Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos ao caracterizar os Círculos de Cultura de conscientização e mobilização social realizados com a comunidade escolar. Reafirma a educação como direito de todos.

PALAVRAS-CHAVE

Conscientização. Direitos Humanos. Cidadania. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como finalidade refletir sobre práticas escolares comprometidas com a educação em Direitos Humanos, tomando por base aspectos do cotidiano escolar observados numa unidade de educação infantil da rede municipal de educação de Osasco-SP. Através de Círculos de Cultura e de momentos de escuta de todos os segmentos escolares, articulados a debates e reflexões cotidianas, os participantes foram desafiados problematizarem sobre o acesso que tem ao conjunto de direitos básicos que historicamente são reconhecidos como constitutivos da dignidade humana.

O desconforto pessoal e relativo estranhamento dos envolvidos em relação ao tema dos direitos humanos é produto da própria sociedade brasileira que ainda não desenvolveu plenamente a cultura da participação, do diálogo, da reflexão crítica e da articulação comunitária para fazer valer a o pleno acesso de muitos direitos que são diariamente violados. Nesse sentido, este artigo parte do pressuposto de que é mais que necessário e urgente o desenvolvimento de processos educativos em direitos humanos no âmbito escolar, estimulando o exercício da cidadania desde a infância e favorecendo a formação do cidadão em todas as suas dimensões.

A escola também pode potencializar a conscientização de todos quanto aos direitos humanos que consciente ou inconscientemente violamos nas relações cotidianas que estabelecemos socialmente. Não podemos nos silenciar ou ser cúmplices das várias práticas sociais de violações dos direitos humanos existentes em nossa sociedade, ferindo a própria Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que reúne em torno de si um conjunto de preceitos inerentes à dignidade humana.

Apesar de identificarmos na história do Brasil práticas e movimentos de educação em direitos humanos desde o século XIX, foi em 2006, por ocasião do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que educar em direitos humanos passou a gozar, em certa medida, das prerrogativas de política pública, ao estabelecer prioridades para a sua efetivação no plano nacional.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos é fruto do compromisso do Estado com a concretização dos Direitos Humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada (BRASIL, 2007, p.9). Observamos que o Estado, como orientador das relações sociais, mostra sua fragilidade e sua incapacidade de proteger o cidadão e de efetivar e garantir os direitos ao mesmo tempo em que permite a violação de direitos.

Diante desse contexto em torno do desafio de efetivarmos no Brasil políticas e referencialidades metodológicas para a educação em direitos humanos, enquanto diretora de escola na cidade de Osasco-SP, iniciei um movimento de reflexão e estudo sobre direitos humanos junto a um grupo de pais da comunidade escolar em que trabalho, em coerência com nosso compromisso de fortalecer a parceria entre as famílias e a escola. Nesse sentido, nos propomos o desenvolvimento de Círculos de Cultura de conscientização e mobilização social quanto aos direitos fundamentais da população, a saber: educação de qualidade, Moradia digna, Saúde de qualidade, Segurança etc, formando e fortalecendo o grupo do Conselho de

Escola, em Osasco denominado Conselho de Gestão Compartilhada (CGC), para que se torne atuante, participativo e crítico nas decisões e ações necessárias para a melhoria do Bairro e da Escola e, ainda, para que sejam efetivamente respeitados em seus direitos.

Quando falamos de educação já não discutimos se ela é ou não necessária. Parece óbvio, para todos, que ela é necessária para conquista da liberdade de cada um e o exercício da cidadania para o trabalho, para tornar as pessoas mais autônomas e mais felizes. A educação é necessária para a sobrevivência do ser humano. Para que ele não precise inventar tudo de novo, ele necessita apropriar-se da cultura, do que a humanidade já produziu. Se isso era importante no passado, hoje é ainda mais decisivo, numa sociedade baseada no conhecimento [...]. (GADOTTI, 2011, p.25).

Este projeto de intervenção que tivemos a iniciativa de desenvolver foi realizada com dez pais da comunidade escolar. Essa comunidade está inserida num bairro de periferia, da zona norte do Município de Osasco, possuidor de uma área livre muito grande, com esgoto à céu aberto, casas de madeira em péssimas condições de moradia etc. A população convive com promessas antigas dos governantes locais de urbanização dessa área livre, bem como a construção de uma Creche e Emei, já que a única Cemei do bairro está instalada dentro de uma escola de ensino fundamental.

Essa situação, por si, evidencia o desrespeito ao direito à educação expresso artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, como condição determinantes ao desenvolvimento pleno da personalidade humana e liberdades fundamentais. “A conquista deste direito básico depende do acesso generalizado à educação básica, mas o direito à educação não se esgota com acesso, à permanência e a conclusão desse nível de ensino”, como afirma Moacir Gadotti (2011, p.25).

A dramaticidade das condições de vida dos moradores do bairro fica ainda mais evidente quando se observa a inexistência de áreas de convívio comunitário e de lazer público, com crianças brincando dentro do Cemitério Municipal Girassóis existente no bairro e que margeia a área livre que reúne as moradias de madeira. A falta de um posto de saúde também integra esse quadro.

Diante desse cenário é que ousamos promover Círculos de Cultura de formação para a cidadania, estimulando ao desenvolvimento, conscientização e a mobilização das famílias na luta pela garantia dos seus direitos fundamentais.

Nos referidos Círculos de Cultura, dentre várias manifestações de pais sobre os direitos humanos, tivemos:

Temos direito de expor as nossas ideias; liberdade de expressão, decidir sobre alguma ação que possa ser boa para nós ou para sociedade. As crianças precisam ser bem cuidadas, amadas e respeitadas e os adultos também.

A maioria das leis está somente no papel, são direitos que sabemos que existem, mas poucos é que fazem funcionar realmente, precisa de muita luta, para conquistar direitos já adquiridos. Devemos cobrar das autoridades adequadas para que funcionem essas leis. Se os Direitos Humanos não sair do papel, o Brasil perde muito.

As crianças precisam de diversão (parque, lazer) não tem no bairro, direito de ser criança brincar e não de trabalhar, ter um bom atendimento médico, de estudar numa escola de qualidade. Os governantes precisam investir mais na segurança na rua e dentro das escolas.

Precisamos respeitar o nosso próximo (idosos, crianças de inclusão e outras) ajudando os mais necessitados. A prefeitura precisa investir em políticas públicas e projetos para tirar as crianças e os jovens da rua e os viciados em drogas.

Temos direito á uma moradia digna e saneamento básico, direito de ir e vir com segurança e de mais transporte de qualidade e mais barato.

De um modo geral, os pais que participaram desse projeto reproduzem aquela ideia de que direitos humanos consiste em apenas beneficiar os presidiários e seus familiares ou ainda que os direitos fundamentais são dádivas dos governantes, apesar de a minoria dizer ter consciência que são sujeitos de direitos, em nível pessoal e coletivo.

DESENVOLVIMENTO

Os pais da comunidade escolar que participaram desse projeto possuem, em sua maioria, o ensino fundamental (1ª à 4ª série) incompleto, alguns poucos a antiga 5ª à 8ª séries incompleto, e uma minoria o ensino médio completo. A maioria das mulheres trabalha como diaristas, algumas em empresas nas proximidades do bairro e outras não trabalham. Alguns homens trabalham em transportadoras, depósitos de supermercados nas proximidades do bairro e outros como pedreiros ou ajudantes gerais, ganhando todos em média dois salários mínimos.

A importância de trabalhar este tema com este grupo está em promover conhecimentos e reflexões para ações mais conscientes de defesa dos seus direitos e de enfrentamento de uma certa apatia social que reproduzem, tanto pela falta de informação, quanto pela submissão ao populismo governamental local.

Não é possível existir o novo sem a superação das velhas formas de fazer política. Em vez de interagir com os mais jovens impondo a posição do adulto, é preciso percebê-los como sujeitos de direitos e lhes assegurar o direito de participar, de opinar e de construir coletivamente as regras na família, na escola, nos grupos sociais que frequentam. Cidadania se aprende desde a infância. (PINI; TOMCHINSKY, 2009, p.09).

Nesse sentido, entendemos fundamental favorecer desde a infância a formação de sujeito de direitos, promovendo ações conscientes com grupos sociais menos favorecidos, discriminados, marginalizados, proporcionando sua organização e participação na sociedade. Em relação a isso, Candau (2007, p.406) destaca que:

Outro elemento na educação de Direitos Humanos é favorecer o processo de 'empoderamento' ('empowerment'), principalmente orientado aos atores sociais que, historicamente tiveram menos poder na sociedade, ou seja, menos capacidade de influírem nas decisões e nos processos coletivos. O 'empoderamento' começa por liderar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social. O 'empoderamento' tem, também uma dimensão coletiva, trabalha com grupos sociais minoritários, discriminados, marginalizados, etc. Favorecendo sua organização e participação ativa na sociedade civil".

Sendo assim a educação em Direitos Humanos é essencial para a formação de uma cultura de respeito à dignidade humana através das vivências, dos valores éticos, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz, significa influenciar costumes, atitudes, hábitos e comportamentos.

Como a EDH se dá no dia-a-dia nas diversas situações e relações cotidianas, é preciso haver um compromisso com os Direitos Humanos e o desenvolvimento de uma prática pedagógica democrática. Da mesma forma é necessário que o educador não seja um mero transmissor dos conteúdos formais e sim que: a) acredite no que faz, pois sem a convicção de que o respeito aos direitos humanos é fundamental para todos, não é possível despertar os mesmos sentimentos nos demais; b) eduque com o exemplo, porque de nada adianta ter um discurso desconectado da prática ou ser incoerente exigindo aos demais determinadas atitudes que a própria pessoa não cumpre; c) desenvolva uma consciência crítica com relação a realidade de um compromisso como as transformações sociais, já que os propósitos deste tipo de educação é a de formar sujeitos ativos que lutam pelo respeito aos direitos de todos. (TAVARES, 2007 p.496).

A exemplo da autora, defendemos a ideia de que o exemplo educa mais do que os discursos, aumentando, dessa forma, a responsabilidade ética do educador, porque a escola é o primeiro espaço de socialização da criança, ao mesmo tempo em também se mostra potencializador da violação de direitos, exigindo de todos, vigilância e compromissos com uma educação comprometida com a dignidade humana, respeitosa e amorosa, como nos diz Paulo Freire.

A escola deve ser para todos, onde os educandos se sintam parte da escola para assim exercerem a sua cidadania de forma significativa. Segundo Gadotti (2010, p.09):

Quando a escola pública era para poucos, era boa só para esses poucos. Agora que é de todos, principalmente para os mais pobres, ela precisa ser apropriada para esse novo público, ela deve ser de qualidade socio-cultural. Isso significa investir nas condições que possibilitam essa nova qualidade que inclui transporte, saúde, alimentação, vestuário, cultura, esporte e lazer. Não basta matricular os pobres na escola. É preciso matricular com eles, também, a sua cultura, os seus desejos, seus sonhos, a vontade de ser mais.

Vivemos numa sociedade ainda com ranços antigo, uma dívida social alta em relação aos Direitos Humanos. A conscientização e a participação ainda é um processo, infelizmente, lento. Se educar nos direitos humanos é educar na tolerância, na humanização, na valorização da dignidade e dos princípios democráticos, não podemos mais nos distrair e sim assumi-la e reconhecê-la como um grande desafio de todos!

CONSIDERAÇÕES

O Brasil vive uma grande contradição entre aquilo que é escrito e aquilo que se é vivido. O direito a uma vida digna e sem violência está muito distante de muitas pessoas que experimentam em seu cotidiano diferentes formas de opressão. E a escola não pode omitir-se diante dessa realidade.

O que foi possível constatar, é que ainda é tímida a introdução da temática dos Direitos Humanos na formação de professores e educadores em geral, na formação inicial e continuada. Poucas são as organizações que trabalha sistematicamente nesta perspectiva. No entanto, trata-se de uma questão urgente, se queremos colaborar para a construção de uma cultura dos direitos humanos, que penetre as diferentes práticas sociais. Buscar estratégias, nesta perspectiva, é fundamental. (CANDAU, 2007, p.410).

Educadores comprometidos a dignidade humana e a transformação social insere em sua prática pedagógica os pressupostos da pedagogia em direitos humanos, buscando transformar certas concepções que excluem, discriminam, afastam o outro e não o aceitam como sujeito de direito. Ações de inclusão são fundamentais para transformação da educação e da sociedade.

Devemos nos conscientizar que precisamos mudar as nossas atitudes, sair da zona de conforto. Devemos ter compromisso ético com ações concretas, mesmo que pequenas, mas devemos ser perseverante, convictos que na caminhada outros serão contagiados para futuras mudanças.

CONSCIOUSNESS RAISING ON HUMAN RIGHTS

JANETE SOUZA DOS SANTOS LOBATO

ABSTRACT

This paper reflects on the practices of human rights education experienced inside an early childhood education school in the city Osasco. It refers to the National Plan for Human Rights Education to characterize the Culture Circles for consciousness raising and social mobilization conducted with the school community. It reaffirms the education as a right of everyone.

KEYWORDS

Awareness. Human Rights. Citizenship. Childhood Education.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de educação em direitos humanos**. Brasília: MEC, Ministério da Justiça/Secretaria Especial dos Direitos Humanos, UNESCO, 2007.

CANDAU, Vera Maria. Educação em Direitos Humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et. al. (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teóricos metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária. 2007, p. 399-412. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/23_cap_3_artigo_01.pdf>. Acesso em 30 jun. 2013.

GADOTTI, Moacir. Educação como direito humano. In: FAVARÃO, Maria José (Org.); GADOTTI, Moacir (Org.). **Educação para uma vida sustentável, educação como direito humano: palestras e conferências**. 1. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011. v. 1. Cap. 5, p. 25-29.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na Educação: Uma nova abordagem**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. (Caderno de Formação; 5)

PINI, Francisca R. O.; TOMCHINSKY, Julia. **Sementes de Primavera: exercícios de cidadania desde a infância**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

TAVARES, Celma. Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et. al. (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos: fundamentos teóricos metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária. 2007, p. 487-503. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/29_cap_3_artigo_07.pdf>. Acesso em 30 jun. 2013.

PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES:

relato de uma prática

JAQUELINE DE CAMPOS GAIGHER

*Jaqueline de Campos Gaigher atua
como professora na rede municipal de ensino de Osasco.*

RESUMO

Neste artigo é discutida a formação continuada de professores. O artigo é parte integrante do conjunto de atividades no curso de especialização em currículo e práticas docentes, oferecendo suporte à ação pedagógica dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa, propondo situações que incentivem a reflexão e construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente, desenvolvendo conhecimentos que possibilitem a compreensão da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE

Reflexão. Ação. Formação continuada.

INTRODUÇÃO

A formação continuada é uma atividade profissional no mundo atual, não podendo ser reduzida a uma ação compensatória de fragilidades da formação inicial. O conhecimento adquirido no início da formação se reelabora e se especifica na atividade profissional para atender a mobilidade, a complexidade e a diversidade das situações que solicitam intervenções adequadas. A formação continuada deve desenvolver uma atividade investigativa e reflexiva, tendo em vista que a atividade profissional é um campo de produção do conhecimento que envolve aprendizagens que ultrapassam a simples aplicação do que foi estudado.

A formação continuada de caráter reflexivo considera o professor o sujeito da ação, valoriza suas experiências pessoais, suas incursões teóricas, seus saberes da prática e possibilita-lhe que, durante o processo, atribua novos significados a ela, compreenda e enfrente as dificuldades com as quais irá se defrontar no dia a dia.

Em conformidade com Rios (2001, p.55), esta nos diz: "Fala-se muito que é preciso desenvolver nos alunos, hoje, a capacidade de aprender a aprender". Ora, nos cursos de formação de professores a tarefa dos docentes é ensinar a ensinar, isto é, responder a um desafio colocado continuamente.

Este trabalho é oriundo da minha pesquisa para o curso de pós-graduação em currículo e práticas docentes, que teve como objetivo geral refletir e auxiliar para contribuir positivamente para a ação-reflexão-ação na formação continuada dos professores da rede municipal de ensino.

Gadotti (2008, p.63) descreve que a qualidade da educação está centrada no conhecimento, não na informação. Por isso, é preciso formar o professor para ensinar o aluno a pensar. Uma das prioridades seria a formação da professora inicial, a alfabetizadora.

Para atender as deficiências de formação dos professores foram estabelecidas prioridades e compromisso de elevação dos níveis de escolaridade, instituindo programas de formação continuada, sob a perspectiva da educação continuada.

A reforma educacional brasileira a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) colocou indicadores e parâmetros para que se consiga uma educação de qualidade.

Para que os professores possam fundamentar suas práticas pedagógicas com teorização adequada eles têm sido sensibilizados a buscar sempre um aprofundamento sobre a formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, especialmente no que se refere à alfabetização e linguagem.

Se o ensino é uma prática social viva, é importante compreender a atividade docente em seus vínculos com a prática social na sua historicidade (Pimenta, 1994).

Defende-se a ideia de que a competência pode ser definida como saber fazer bem o que é necessário e desejável no espaço da profissão e não apenas buscar a formação continuada por causa de uma certificação para a evolução funcional. É necessário identificar as principais dificuldades e desafios a serem enfrentados na organização do trabalho pedagógico nos diferentes níveis do ensino fundamental sob o aspecto do ensino da alfabetização e linguagem.

Entende-se que a ação pedagógica mais adequada e produtiva é aquela que contempla, de maneira articulada e simultânea, a alfabetização e o letramento. Por outro lado, deixar de explorar a relação possível entre a formação já oferecida aos professores e a formação continuada durante o processo de crescimento profissional com os estudos e pesquisas na área da alfabetização e linguagem significa perder oportunidades de conhecer e desenvolver também experiências culturais ricas e importantes para a integração social e o exercício da cidadania.

PARTICIPANTES E LOCAL

A seleção da escola de formação continuada de professores onde o estudo foi realizado se deu por contato anterior com a direção e coordenação pedagógica responsável pelo programa de formação continuada de professores no município de Osasco, em virtude de pesquisas realizadas anteriormente.

Com isso, optou-se por desenvolver a pesquisa neste centro de formação continuada que pertence à rede municipal de ensino fundamental deste município da grande São Paulo, tendo como participantes as referidas tutoras do MEC do Programa Pró-Letramento Alfabetização e Linguagem e Matemática, atuantes em sala de formação continuada nas suas respectivas áreas. Na época de desenvolvimento da pesquisa, a sala oferecia formação a 25 cursistas por turma, sendo em sua maioria professores da educação infantil, pois os professores do ensino fundamental já haviam feito as formações em sua maioria, formando assim neste ano de 2012 duas turmas de Alfabetização e Linguagem e uma turma de Matemática.

INSTRUMENTOS

Para a coleta de dados foram lidos e analisados documentos oficiais relativos ao Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/ Séries Iniciais de Educação Básica. No período de intervenção, diversos textos de apoio foram utilizados para a discussão sobre o programa e, por fim, foi realizado o preenchimento do questionário sobre o programa, durante o percurso e no final dele.

O roteiro de observação foi elaborado para conduzir anotações de dados de campo durante a caracterização do funcionamento da sala de formação continuada e era composto dos itens: (a) horário de atendimento; (b) número de professor cursista; (c) condições físicas da sala; (d) existência e utilização de equipamentos de apoio pedagógico; (e) características gerais da população atendida, da atuação pedagógica e das atividades realizadas propostas pelo programa.

O roteiro para análise da proposta pedagógica de mapear o grau de relevância dos conteúdos a serem trabalhados ao longo do curso analisava: (a) a organização do tempo pedagógico e o planejamento do ensino; (b) organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura; (c) o lúdico na sala de aula: algumas

reflexões; (e) modos de falar, modos de escrever; (f) alfabetização e linguagem: fascículo complementar.

O roteiro norteador da entrevista foi construído, a fim de averiguar a compreensão da tutora e das professoras cursistas acerca do programa oferecido no centro de formação continuada, bem como identificar possíveis mudanças em seus relatos, após o percurso e o término do curso. O roteiro foi composto de duas questões abertas envolvendo alguns aspectos que podem ser sintetizados em: (a) expectativas em relação ao pró-letramento de alfabetização e linguagem e matemática; (b) após o término do Pró-Letramento, as expectativas em relação à formação. Era preciso ainda comentar, além de informar, a sua formação e o seu tempo no magistério.

Por fim os textos de apoio foram organizados, a partir da seleção de apostilas complementares oferecidas aos tutores durante a formação na Unesp Bauru (2012).

PROCEDIMENTO

Coleta de dados

A coleta de dados ocorreu durante o período de agosto de 2012 a dezembro de 2012. Durante o percurso e no final dele também.

No entanto, foi acordado que todas as respostas quanto às expectativas em relação ao Pró-letramento analisadas no início e no término do programa deveriam ser lidas e discutidas e que fariam parte do portfólio de atividades do curso.

As professoras cursistas no início do programa registraram suas expectativas positivas em relação ao Pró-letramento, analisadas no início e no término, que foram lidas e discutidas, complementando assim o portfólio de atividades do curso.

No início do curso as professoras cursistas responderam um questionário sobre as expectativas em relação ao Pró-Letramento de Alfabetização e Linguagem, enfatizaram o aprofundamento quanto aos conhecimentos em relação ao processo de aquisição da linguagem escrita e a importância do desenvolvimento da autonomia para elaboração das atividades de forma coerente em relação ao desenvolvimento das habilidades relacionadas ao processo de alfabetização. Quanto às expectativas, após o término do Pró-Letramento, as cursistas descreveram que as expectativas foram alcançadas, aprenderam muito com o curso e perceberam de imediato mudanças na prática pedagógica como professoras alfabetizadoras, enriquecendo todo o processo do aprender a aprender, possibilitando a construção de novos conceitos em relação à alfabetização e letramento.

O curso do Pró-Letramento Alfabetização e Linguagem permite uma ampla reflexão acerca do processo de alfabetização e letramento. O material estudado aborda todos os aspectos desse processo e esclarece dúvidas que permeiam esta temática, enriquecendo o planejamento pedagógico e as atividades elaboradas para serem aplicadas em sala de aula, estimulando a formação do professor pesquisador, contribuindo e enriquecendo positivamente para/com a prática docente. (BRASIL, 2008a, 2008b).

Análise dos dados

Da análise dos dados das entrevistas pode-se depreender que, muitas vezes, o professor cursista ainda tem dúvidas a respeito do Programa de Formação Continuada de Professores e a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/ escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. Sente dificuldades e, além disso, se vê inseguro com a responsabilidade de conduzir o processo educacional dos educandos, principalmente os educadores de creches e escolas municipais de educação infantil (EMEIs), que têm a pretensão, ao participar do programa, de se aperfeiçoarem para em um futuro próximo conseguirem se tornar alfabetizadores de fato.

Dessa forma, pode-se dizer que a intervenção através das respostas dos questionários foi efetiva ao promover um repensar da tutora e das professoras cursistas a respeito da sua atuação pedagógica ontem, hoje e amanhã, pois ser professor hoje não é nem mais difícil e nem mais fácil do que era há algumas décadas, é diferente diante da velocidade com que a informação se desloca, envelhece e morre, diante de um mundo em constante mudança. Seu papel vem mudando, a essencial tarefa de educar, pelo menos a de ensinar, de cuidar da aprendizagem e da sua própria formação vem mudando, se tornou continuada, em rede e à distância. Não se pode ser professor hoje como éramos há 100 anos. Não seria só difícil, seria muito sofrimento para esse profissional (GADOTTI, 2008, p.63).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor tem grande responsabilidade ao ensinar: ele não só ajuda na construção do conhecimento, como colabora para a formação moral e ética do aluno para que ele se torne uma pessoa emancipada e atuante na sociedade. Podemos afirmar que procuramos estabelecer um diálogo efetivo entre questões cruciais para o ensino no programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental e as condições de trabalho do professor cursista, contemplando um pouco da diversidade de formação e da realidade das escolas.

É importante que não se perca de vista a articulação entre formação e profissionalização na medida em que uma política de formação implica em ações efetivas, com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino, as condições de trabalho e ainda contribuir para a evolução funcional e o aprimoramento das competências dos professores.

É, portanto, de extrema importância os programas de formação como o Pró-Letramento, Mobilização pela Qualidade da Educação, oportunizando a todos os professores que estiverem em exercício nos anos/séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas um dos mais nobres ofícios do mundo.

O fio condutor de todo o trabalho é a ética como dimensão fundante de uma prática docente de melhor qualidade, uma prática docente voltada para a formação da cidadania democrática, tendo em vista a construção do bem comum da

felicidade - da felicidadania (RIOS, 2001).

A questão da qualidade está como algo sempre a frente, como um ideal, como uma utopia, propulsora da construção de uma prática docente individual coletiva compromissada com a democratização do ensino, com a aprendizagem de boa qualidade para todos.

É preciso ter em mente que a arte de ensinar e os talentos e as qualidades necessários para uma boa atuação docente são imprescindíveis na formação de um cidadão.

Por isso, a valorização da docência por meio de programas de formação continuada de professores que contemplem um pouco da diversidade e da realidade das escolas do nosso país, oferecidos pelo governo federal, estadual ou municipal são primordiais, oferecendo argumentos mais do que convincentes para a valorização desses profissionais que ocupam lugar incomparável na vida de cada um de nós e na estrutura social.

Para finalizar cabe pensar que espera-se da escola do século 21 as condições de aprendizagem, um ambiente formador, estético. Dizia Paulo Freire, na sua *Pedagogia da Autonomia* (1997, p.160), "ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria". Os professores são competentes, mas não têm condições de trabalho.

Espera-se da escola do século 21 que facilite a formação continuada de sua equipe de professores, que ofereça as condições para que eles possam refletir sobre a sua prática, construir seus projetos pedagógicos e que possam sentir-se bem na escola. Espera-se que a escola tenha um projeto pedagógico. Uma escola sem projeto não é uma escola, é uma fábrica de adestramento.

TEACHERS'S CONTINUING FORMATION PROGRAM: REPORT OF A PRACTICE

JAQUELINE DE CAMPOS GAIGHER

ABSTRACT

The article discusses the continuing education of teachers, is part of the same set of activities in the course of specialization in Curriculum and Educational Practice, supporting pedagogical action of teachers in the early grades of school year fundamental, helping to raise the quality of teaching and learning English, proposing situations that encourage reflection and knowledge construction as a continuous process of teacher training, developing skills that enable understanding of language and its processes of teaching and learning.

KEYWORDS

Reflection. Action. Continuing formation.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/fasciculo_port.pdf>. Acesso em 30 jun. 2013.

_____. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: matemática. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/fasciculo_mat.pdf>. Acesso em 30 jun. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997. (Coleção Leitura).

GADOTTI, Moacir. **Convocados uma vez mais**: ruptura, continuidade desafios do PDE. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

PIMENTA, Selma G. **O estágio na formação de professores** – unidade teoria e prática? São Paulo, Cortez, 1994.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

COMUNIDADE CIDADÃ

da opressão à transformação

JOÃO NOVAES NETO

Professor Titular de Educação Infantil e do Ensino Fundamental I da Rede Pública Municipal de São Paulo e da Rede Municipal de Osasco. É habilitado pelo Cefam e pelo Curso Normal Superior da Uniararas. joaonovaesneto@hotmail.com

RESUMO

Por causa da sua relevância e pelo problema identificado, foi realizada uma pesquisa que envolveu toda a comunidade escolar a fim de buscar soluções para as constantes enchentes do Ribeirão Vermelho e os problemas advindos dessas enchentes. A questão ecológica tanto no Brasil quanto no mundo é um tema extremamente importante para a educação nos nossos dias. O temário Ecopedagogia/Cidadania Planetária/Meio Ambiente vêm ganhando destaque cada vez maior aqui no Brasil. Entendemos que a questão ambiental no Brasil é histórica e considera o reconhecimento da planetaridade, que nada mais é do que enxergar a Terra como um ser vivo. Reconhecê-la implica numa nova forma de ser e agir em relação à vida. Sendo assim, a educação ambiental ganha importância cada vez maior.

PALAVRAS CHAVES

Cidadania Planetária. Ecopedagogia. Comunidade escolar. Meio ambiente. Realidade. Ribeirão Vermelho. Sonho. Transformação.

TOMANDO CONSCIÊNCIA PARA LIBERTAR-SE

Há uma discussão cada vez mais acentuada sobre cidadania planetária nos dias de hoje. O presente trabalho propõe-se, além de discutir esse temário que é essencial para a educação, a refletir também algo que está intrínseco a esse tema e a que Paulo Freire nos chama a atenção: a necessidade de o oprimido engajar-se nessa luta para transformação da realidade existente.

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para transformar... Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas forças e contornos não discirnam... Isto é verdade se se refere às forças da natureza... Isto também é assim nas forças sociais (...). A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer (FREIRE, 1977, p.48).

Não obstante o fato de a escola não ter o poder de libertar quem quer que seja sozinha, entendemos que ela tem papel preponderante nessa libertação. Sabemos que os homens se libertam em comunhão e, nessa perspectiva, procuramos proporcionar aos alunos e à comunidade momentos em que pudessem refletir e descobrir, de forma clara, o que exatamente os afligia. A comunidade está situada na zona norte do município de Osasco, não conta com rede de esgoto e por causa disso sofre com o mau cheiro, com os ratos e suas implicações.

Descobriram então que não era o Ribeirão com suas cheias vazantes que os oprimiam, mas sim os governantes que protelavam as decisões que deveriam ser tomadas a fim de solucionar os problemas relativos ao rio.

No entanto, alguns alunos e pais entenderam que havia uma parcela de responsabilidade deles sobre suas mazelas sociais. Concluíram que não bastava o poder público cumprir corretamente seu papel se a comunidade não tivesse uma atitude de respeito ao meio ambiente. A partir de então se verificou uma mudança de postura frente ao meio ambiente, começaram uma luta organizada por sua libertação. Acreditaram que seria possível uma mudança em suas vidas.

A escola buscou proporcionar momentos de reflexão em um nível não só puramente intelectual, mas associou a isso a ação, ou seja, a práxis¹.

Organizamos uma série de debates sobre qual seria a estratégia, ou estratégias, a serem usadas para abordar o assunto junto ao poder público. Ficou decidido que uma das ações primeiras seria a escrita de cartas para serem enviadas aos governantes responsáveis, explicitando a situação atual do bairro, a insatisfação dos moradores e a solicitação de providências para reversão do quadro.

¹ Na pedagogia, práxis é o processo pelo qual uma teoria, lição ou habilidade é executada ou praticada se convertendo em parte da experiência vivida. Enquanto no ensino uma lição é apenas absorvida em nível intelectual no decurso de uma aula, as ideias, por outro lado, são postas à prova e experimentadas no mundo real, seguidas de uma contemplação reflexiva. Desta maneira, os conceitos abstratos ligam-se com a realidade vivida.

Descobrimos com essa pesquisa que é possível sonhar sim, é possível acreditar num mundo melhor, sem precisar, contudo, encher os educandos de conteúdo, sem precisar depositar listas intermináveis de palavras, de falso saber. Descobrimos ainda que só é possível educar com amor e com diálogo.

RENOVAÇÃO DA MENTE, TRANSFORMAÇÃO DA REALIDADE

No mês de março de 2011, em uma reunião destinada ao planejamento de trabalho pedagógico, foi evidenciada a necessidade de traçar caminhos que envolvessem os alunos do 4º ano do ensino fundamental, numa proposta de pesquisa-ação que valorizasse a leitura e a pesquisa como favorecedoras do desenvolvimento pessoal, social e cognitivo e o estudo de campo e o desenvolvimento de projetos como organizadores do conhecimento.

Nessa perspectiva, foi planejado e desenvolvido um estudo de campo no entorno da escola pensando em promover a construção do conhecimento de modo integrado e sistêmico. Objetivou-se a construção de conceitos relacionados ao meio ambiente, despertando assim a consciência crítica e a predisposição dos alunos e da comunidade à proteção ambiental. Em algumas saídas a campo, o Rio Ribeirão Vermelho foi visitado com o intuito de vermos sua real degradação e refletirmos sobre o que de fato poderíamos fazer. Paralelamente a essa intenção de ação, os alunos levantaram uma série de hipóteses, as quais no decorrer das aulas procuraram ratificar ou retificar através de experimentos científicos.

Nas conversas e debates, era perceptível a visão distorcida das crianças sobre as questões ambientais. Algumas das dúvidas diziam respeito ao entendimento de questões relacionadas ao meio ambiente e à ecologia, pois entendiam que ambos referiam-se apenas à preservação dos ambientes naturais e que os mesmos deviam ser mantidos intocados. Questões como saneamento, cultura, políticas de energia, transportes, educação, obras e alimentação não eram reconhecidas pelos alunos como problemas ambientais.

Procurou-se envolver toda a comunidade escolar no desenvolvimento do projeto uma vez que toda comunidade do entorno escolar sofria muito com as constantes cheias do Ribeirão Vermelho. Ao passo em que fazíamos os experimentos científicos (sobre assoreamento, umidade relativa do ar, temperatura, entre outras) e construíamos novos conhecimentos, a comunidade era convidada a participar dessas descobertas que eram muito significativas para todos.

Na perspectiva de uma escola mais eficaz para todos, organizar e dirigir situações de aprendizagem deixou de ser uma maneira ao mesmo tempo banal e complicada de designar o que fazem espontaneamente todos os professores. Essa linguagem acentua a vontade de conceber situações didáticas ótimas, inclusive e principalmente para os alunos que não aprendem ouvindo lições. (PERRENOUD, 2000 p.25).

A metodologia utilizada privilegiou um trabalho onde as intervenções buscavam desenvolver uma aprendizagem autônoma e significativa. Foram privilegiados: trabalhos em grupo, exposições orais com apoio de recursos visuais, leituras e discussões, projeção e análise de fotografias e vídeos, elaboração de guias de observação, exercícios de planejamento de saídas a campo e de pesquisas experimentais simples, elaboração de roteiros de projetos de trabalho, realização e registro por meio de desenho de experiências de laboratório para comprovação de princípios e processos, utilização de instrumentos de medição, elaboração e comunicação de registros diversos, além da pesquisa bibliográfica.

Atividades de busca, coleta, seleção, análise e interpretação crítica de textos informativos ou de aplicação pedagógica das matérias da Revista Ciência Hoje das Crianças, bem como de outras variadas fontes de informação, entre elas a análise das atividades e produções desenvolvidas junto às crianças em sala e em campo (INSTITUTO CIÊNCIA HOJE, 2003, 2007).

A presente pesquisa possibilitou identificar o quanto os alunos aprenderam e o que precisavam melhorar, reconhecendo se o que sabiam no início sobre os temas propostos foi modificado e quais novas informações foram efetivamente apreendidas e transformadas em novas experiências.

Em certa ocasião, discutindo sobre o que era assoreamento, uma criança que havia saído a campo compartilhou a seguinte descoberta, dizendo: “Professor, o assoreamento causa tanto dano à natureza, mas mesmo que nós não jogássemos lixo no rio, ele iria ficar entupido de terra e areia”.

Excelente descoberta, pois de fato o assoreamento é também um processo natural. Essa criança não estava longe da verdade, mais tarde ela foi desafiada a apropriar-se de um conceito mais completo, a saber, a responsabilidade maior pelo assoreamento dos rios é o ser humano.

Em outro momento, quando fazíamos um experimento sobre o quanto de água havia no ar naquele dia (umidade relativa do ar) uma criança disse: “Professor, o meu experimento mostra que tem 65% de água e no do meu colega mostra 59%, por quê?”. Essa fala foi muito propícia, pois permitiu-nos aprofundar nesse tema. Foi possível dizer, provar que os resultados diferiam em razão da intensidade de calor que ambos estavam expostos, pois uma criança estava exposta ao Sol e a outra estava na sombra.

A seguir, começamos a organizar o experimento sobre o assoreamento do Ribeirão Vermelho para a Feira de Ciências.

Sabendo que a Feira de Ciências é um espaço em que os professores e seus alunos expõem à comunidade diversas situações de aprendizagem que foram vivenciadas ao longo do ano, levamos um grupo de alunos para cooperar na exposição. Selecionamos e levamos também os materiais da exposição e do projeto. Todos os alunos que quiseram foram à exposição, com a opção de serem acompanhados por seus pais.

Preparamos os alunos para o exercício da comunicação oral, lembrando que os visitantes de uma exposição vão menos para ler e mais para ver e ouvir. O resultado foi muito bom: as crianças expuseram de forma muito clara todos aqueles conceitos que apreenderam e aprenderam ao longo do projeto. Aprenderam o que era

assoreamento, sustentabilidade, mata ciliar, umidade relativa do ar, temperatura, entre outras coisas. Nossa intenção com tudo isso foi juntar objetividade e sonho para que pudéssemos ver cada aluno com um olhar novo.

Quanto aos pais, houve uma intensa mobilização, eles puderam enxergar com outros olhos o Ribeirão Vermelho e suas agruras e, a partir daí, mudar de postura. A apatia, o comodismo, a inércia deram lugar à motivação para fazer algo. Começaram a refletir sobre suas opções de voto, a pensar sobre a responsabilidade de educar seus filhos, não deixando essa tarefa apenas para a escola, na diminuição de detritos jogados no rio que diminuiu substancialmente etc. Refletiram mais sobre o sentido da vida deles no planeta, começaram a entender que, embora vivessem num local, numa comunidade, faziam parte do global.

Constata-se então uma mudança de paradigma, uma vez que passam também a perceberem-se como pessoas que questionam o sentido da vida, buscando a promoção de uma sociedade sustentável ecologicamente.

Para chegarmos a esse resultado, foi preciso encararmos a ecopedagogia como movimento social e político com uma abordagem diferenciada no currículo.

COLHENDO FRUTOS

O sonho, a utopia, tornaram-se realidade, pois nossas expectativas foram superadas. Esperávamos uma mudança não muito substancial na realidade. Conseguimos ver olhos brilhando, criança ávida pelo conhecimento, pelo novo, vem ainda toda a comunidade imbuída em busca do bem estar, não só local, mas planetário, e entendemos que isso extrapolou nossas expectativas, por isso estamos contentes.

Confessamos que, no início da pesquisa, não vislumbrávamos tamanha metamorfose da realidade, essa experiência foi o mesmo que ver aqueles casulos feios, disformes, ganhando uma nova roupagem, uma nova aparência, transformando-se em uma linda borboleta. O ânimo, a coragem da mobilização de alunos e pais em buscar compreender o encoberto para poder lutar contra forças opressoras, todo tempo investido em torno desse trabalho com saídas a campo, com círculos de cultura, com experimentações, com abaixo-assinados, com exposições, com cobranças através de cartas ao poder público, foram recompensados com a doação de moradias decentes àqueles que moravam às margens do Ribeirão Vermelho. Foram coroados com o desassoreamento e com a canalização do rio.

Até o presente momento algumas famílias foram removidas das margens do rio e realocadas para lugares mais dignos. A canalização já foi iniciada com a devida licença ambiental e o local começa a ficar mais bonito em função disso e consequentemente as pessoas estão mais felizes. No entanto, sabemos que não podemos esmorecer, estamos certos de que nossa postura deve sempre melhorar em prol do bem comum.

Humildemente esperamos que essas ações desenvolvidas por todos nós possam ser irradiadas a todos enquanto sonham com um planeta melhor.

CITIZEN COMMUNITY: FROM OPPRESSION TO TRANSFORMATION

JOÃO NOVAES NETO

ABSTRACT

Given the importance of the problem and a survey was conducted which involved the whole school community to seek solutions to the constant stream of Ribeirão Vermelho and problems arising from floods. The ecological issue both in Brazil and in the world is an extremely important issue in education today. The Agenda Ecopedagogy/Planetary Citizenship/Environment are gaining importance in Brazil. We understand that the environmental issue in its historical Brazilian and considers the recognition of planetarity, which is nothing more than seeing the Earth as a living being, and to recognize that entails a new way of being and acting in relation to life. Thus, the environmental benefits of education more and more important.

KEYWORDS

Planetary citizenship. Ecopedagogy. School Community. Environment. Reality. Ribeirão Vermelho. Dream. Transformation.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. 3 ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.

INSTITUTO CIÊNCIA HOJE. **Ciência Hoje na Escola**, Meio ambiente: águas, São Paulo, SBPC, v. 04, 2003.

_____. **Ciência Hoje das Crianças**, São Paulo, SBPC, Ano 20, n. 183, set. 2007.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

A ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DIANTE DA GESTÃO DA APRENDIZAGEM

JULIANO CÉSAR APARECIDO SANCHES

Pedagogo, especialista em Gestão Escolar e pós-graduado em Currículo e Prática Docente pela Universitas Paulo Freire/FAMA. Coordenador pedagógico na rede municipal de ensino de Osasco-SP.

RESUMO

Este artigo reflete sobre as atividades da coordenação pedagógica junto aos demais profissionais da escola na busca de uma educação de boa qualidade para todos. A pesquisa objetivou identificar como deve ser a atuação do coordenador pedagógico dentro do espaço escolar e como as referencialidades metodológicas que marcam o seu trabalho podem contribuir para a construção processual do projeto eco-político-pedagógico. Para tanto, realizou-se coleta de dados sobre a visão docente a respeito de tal atuação e analisou-se documentos próprios da unidade escolar. Como resultado o estudo reúne elementos fundamentais que compõe a práxis do coordenador pedagógico.

PALAVRAS-CHAVE

Ensino. Aprendizagem. Atuação. Coordenação pedagógica. Gestão democrática. Referencialidades metodológicas.

INTRODUÇÃO

As leituras e reflexões que venho fazendo no contexto do curso de especialização em currículo e prática docente me incentivaram a querer pesquisar como deve ser a atuação do coordenador pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental. Para coordenar, direcionando suas ações para a transformação social numa perspectiva da escola cidadã, o profissional precisa estar consciente de que seu trabalho não se dá isoladamente. “O coordenador pedagógico é apenas um dos atores que compõem o coletivo da escola.” (ORSOLON, 2001).

O tema da pesquisa serve para análise de todos aqueles que procuram avançar na profunda relação entre docente e discente, envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem e das práticas pedagógicas vivenciadas dentro da escola, à luz do seu projeto eco-político-pedagógico (PEPP) e do plano de trabalho anual (PTA).

A história do perfil do coordenador pedagógico se confunde com a do supervisor de ensino que, ao longo dos anos, assumiu várias funções com distintas denominações. Na década de 1970, os supervisores de ensino começam a discutir, em encontros com seus pares, a possibilidade de se ter um profissional dentro da escola atendendo parte das demandas atribuídas à eles. E foi em meados dos anos 80 que se iniciou um período de definição mais clara da sua função. Hoje a coordenação pedagógica e a supervisão escolar apresentam características específicas e/ou distintas, mas ambas comprometidas com o acompanhamento pedagógico das ações educacionais.

O panorama socioeconômico em que nosso país estava inserido, nas décadas de 1980 para cá, apresentava propostas sociais frágeis, impondo a elaboração e aprovação de uma nova Constituição Federal, reconhecida nos dias atuais como uma constituição cidadã, muito em função da ativa participação dos movimentos sociais na sua elaboração. O cenário brasileiro, especialmente a educação, constituía-se apenas de mudanças. Nesse momento o país participa da Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia (1990), passando a assumir os compromissos propostos nesse encontro e que mais tarde levariam os órgãos internacionais a pressionarem a implantação dos tratados (que visavam, entre outros, equiparação cultural em acordo com o mercado mundial). Lentamente o Brasil vai incorporando as propostas dos organismos financiadores e busca elaborar suas referencialidades curriculares, novas diretrizes e políticas educacionais para eliminar o analfabetismo até o final do século passado.

Nesse contexto surgem também o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Fundef – Fundo Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (1996) e outras referencialidades metodológicas atreladas ao Plano Decenal de Educação (BRASIL, 1994) e em consonância com a nova Constituição Federal de 1988.

O perfil do coordenador pedagógico se ressignifica em meio a essas inovações educacionais voltando-se para projetos diferenciados, como afirma Batista e Seiffert (2009):

Fomentar as discussões coletivas, mediar as ações inovadoras, provocar estudos e investigações sobre o que está sendo realizado no espaço escolar situando-se como possibilidades para práticas da coordenação pedagógica que entendam a avaliação da aprendizagem como uma expressão-síntese do que é possível desenvolver num dado contexto formativo.

E, assim, esta pesquisa teve como objetivo refletir em torno do papel do coordenador pedagógico para proporcionar a implantação e manutenção do projeto eco-político-pedagógico e seus desafios dentro da escola. É de relevante interesse identificar quais condutas/procedimentos são necessários para que o coordenador pedagógico rompa com as resistências e práticas tradicionais, favorecendo a construção de uma educação mais humanizadora e emancipatória.

DESENVOLVIMENTO

A pesquisa caracteriza-se pela observação e reflexão das atividades rotineiras da escola, localizada num bairro da periferia do município de Osasco-SP. Por ocasião da pesquisa identificou-se que a unidade contava com 44 professores no total, dentre eles especialistas e eventuais; 32 salas de aulas totalizando cerca de 990 alunos matriculados. Participou da pesquisa um terço dos professores. Todos, inclusive os que não participaram diretamente, tinham ciência da pesquisa que estava sendo realizada. Registrou-se as situações que surgiam no cotidiano, buscando refletir essas questões em interação com os professores, realizando pesquisas nos diferentes espaços e momentos.

No início da pesquisa solicitou-se aos docentes o preenchimento de um questionário socioeconômico com o objetivo de averiguar as expectativas em relação à profissão docente e as definições em torno do papel do coordenador pedagógico.

Analisou-se também o PEPP e o PTA, a fim de conhecer as referencialidades que devem subsidiar todo o trabalho do coordenador pedagógico. O questionário socioeconômico auxiliou a compreender o nível de conhecimento dos professores em torno das práticas pedagógicas. A coleta das informações ocorreu no período de agosto a dezembro de 2012. Inicialmente foi realizado levantamento dos principais projetos e anotações das análises do PEPP e do PTA. Em seguida foram analisadas as atividades dos professores, comparando com os pressupostos dos documentos citados e observando o fechamento dos projetos com as apresentações artísticas culturais diversas (produto das situações didáticas).

Buscou-se observar as práticas docentes que subsidiam o trabalho do coordenador pedagógico a partir do planejamento; dos conselhos de classe; das reuniões de pais; das ações que envolviam a comunidade escolar; das propostas de estudos dos capítulos relevantes da Reorientação Curricular do Ensino Fundamental deste município – RECEF (OLIVEIRA, 2011); das leituras de reportagens sobre alfabetização; de reflexões quanto à temática da cidadania desde a infância, da carta da Terra, dos direitos e deveres das crianças e da educação em direitos humanos;

análise da participação dos pais/responsáveis nas reuniões de pais e mestres; das organizações de exposições referentes aos projetos. “Práticas pedagógicas implicam necessariamente decisões e ações que envolvem o destino humano das pessoas, requerendo projetos que explicitem direção de sentido da ação educativa e formas explícitas do agir pedagógico” (LIBÂNEO, 2005, p.3).

Durante a rotina da escola, no fazer e refazer dos saberes pedagógicos, notou-se que a atenção principal dos professores estava voltada a atender os conteúdos mínimos do currículo e, muitas vezes, a construção dos saberes que atendam a formação integral do aluno é deixada de lado nos planos de ensino. Segundo Padilha (2003, p.171):

Um currículo que, ao mesmo tempo, respeite o saber local, o saber global, planetário e, portanto, a cultura em todas as suas possíveis dimensões, bem como o multiculturalismo próprio do nosso tempo e a criação de espaços interculturais nas escolas e em outros espaços de formação da comunidade, formais e não formais, isto porque a educação não acontece só na escola formal; um currículo aberto às diferenças culturais, à multiculturalidade, às trocas, conexões e relações profundas e criativas entre as culturas, nos diferentes entre lugares.

Tais experiências ao longo da trajetória deste período proporcionaram um olhar amplo em torno das atividades que a escola promove, forçando a reflexão e análise das questões sobre o currículo e as tarefas do coordenador. E, nesse contexto, o coordenador pedagógico articula a efetivação de práticas pedagógicas que constituirão sujeitos e identidades. “A pedagogia quer compreender como fatores socioculturais e institucionais atuam nos processos de transformação dos sujeitos, mas, também, em que condições esses sujeitos aprendem melhor.” (LIBÂNEO, 2005, p.2).

A análise dos dados dessa pesquisa se deu a partir de: a) leituras dos projetos da escola; b) levantamento dos resultados dos questionários; c) observações e registros das atividades.

Tanto o PEPP quanto o PTA, onde os princípios e diretrizes da política educacional do município, o marco referencial, a leitura de mundo da unidade escolar e o plano de ação, bem como os índices de qualidade do ensino e os projetos norteadores da unidade são apresentados, constituíram-se em fontes de análise, visto conterem referencialidades que norteiam todo o trabalho do coordenador pedagógico.

O resultado da coleta de dados dos questionários mostrou que a maioria dos professores tem acima de 10 anos de experiência e título superior. A partir das experiências pessoais dos professores, averiguou-se as expectativas em torno da valorização profissional, do planejamento escolar eficaz, da participação em formação continuada, à nível de mestrado, e a necessidade de identificar as situações didáticas que se enquadram no nível de dificuldades das crianças.

Os dados coletados nos questionários demonstram que a atuação do coordenador pedagógico nessa escola favoreceu o auxílio e a orientação dos docentes, a

mediação de conflitos junto ao diretor da escola, a presença constante nas ações, a supervisão e a aplicação dos planos de trabalho, o estabelecimento do suporte técnico-pedagógico e a gestão das aprendizagens.

As funções do coordenador pedagógico podem ser assim resumidas: planejar, coordenar, gerir, acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e da sala de aula. Visando atingir níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens dos alunos, onde se requer formação profissional específica distinta da exercida pelos professores. (LIBÂNEO, 2004, p.221-224, grifo nosso)

Na medida em que os planos de ações e os planejamentos atingiam as etapas do seu desenvolvimento nos bimestres, a organização das práticas docentes era direcionada para o favorecimento de situações didáticas que concretizassem as aprendizagens e o desenvolvimento dos alunos. Identificou-se que as atividades foram planejadas sobre a ótica do projeto-eco-político-pedagógico, contemplando a leitura de mundo da comunidade escolar e os planos de ações discriminados no PTA. Dessa forma, a manutenção, tanto do PEPP quanto do PTA, era realizada pelo coordenador pedagógico, tendo como base os quatro pilares da educação definidos para o século XXI pela UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver com os outros e aprender a ser.” (DELORS, 2010, p.31).

Numa alusão geral aos dados encontrados, pode-se dizer que o papel do coordenador pedagógico é o de, a partir do PTA, implementar e gerenciar o PEPP, proposto pela secretaria de educação do município, em conjunto com os professores, no sentido de melhorar a qualidade das aprendizagens dos estudantes.

A Coordenação Pedagógica é um serviço que visa assegurar unidade de ação técnico-pedagógica em nível de escola. Visa também a eficiência e a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, oferecendo as melhores condições de ensino e facilitando o relacionamento professor-aluno. (DUARTE, 1986)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada dá indícios de que as atividades pertinentes à coordenação pedagógica ainda são de desconhecimento dos demais profissionais que atuam no espaço escolar. Além das funções pautadas nos regimentos escolares das atribuições do cargo, todo coordenador necessita compreender sua dimensão política na construção da cidadania e na garantia da democratização da escola.

Durante os diálogos que foram construídos com a participação de todos os membros que compõem o universo escolar, identificou-se que a atuação deste profissional está fortemente ligada à corresponsabilidade do trabalho docente

e das turmas no processo de ensino-aprendizagem, à manutenção dos projetos e à supervisão dos cumprimentos dos planos de ensino.

Para efetivação dos projetos conta-se com a gestão democrática da escola, fundamentada nos conselhos de gestão compartilhada, nos colegiados e na participação da comunidade escolar. Essas representatividades (pais, alunos, funcionários, professores e gestores) asseguram a manutenção do PEPP e PTA, acompanhando o desenvolvimento das ações escolares por meio de reuniões periódicas. Para que essa atualização permanente do PEPP e o PTA aconteça de fato, é necessário que toda a comunidade escolar dialogue em momentos específicos sobre a realidade social, ambiental, cultural, política e econômica que vivenciam cotidianamente, garantindo o exercício da autonomia das escolas.

Os desafios requerem do profissional versatilidade e criatividade, cabendo à coordenação pedagógica envolver todos os seguimentos escolares, planejando as ações, intervindo nos fazeres pedagógicos, assegurando o cumprimento dos planos e gerindo as aprendizagens.

Inerentes à construção de um currículo na perspectiva crítico-emancipatória, precisam manter coerência político-pedagógica interna nos diferentes espaços/tempos curriculares: práticas de sala de aula, reuniões pedagógicas e de planejamento, conselhos de classe e escolares, reuniões com a comunidade, grêmios estudantis, encontros dos educadores com equipes pedagógicas de secretarias da educação, fóruns de construção das políticas educacionais e outros, todos esses comprometidos com humanização e a transformação social. (SAUL; SILVA, 2012, p.9)

Conforme esta pesquisa indicou, o coordenador pedagógico deve atuar diretamente com a equipe docente com foco na formação continuada dentro do próprio espaço escolar, buscando com o coletivo a melhoria da qualidade da educação. Sendo ele um importante articulador do grupo, precisa zelar pela integração, harmonia, autonomia, inovação e responsabilidade educacional de todos.

Essa pesquisa sinaliza que o coordenador pedagógico precisa desempenhar junto aos demais profissionais a gestão do currículo e o fortalecimento do desenvolvimento de práticas escolares que de fato correspondam às necessidades da comunidade. “Essa é uma maneira de garantir que os atores, de seus diferentes lugares – professor, coordenador, diretor, pais, comunidade e alunos – participem da aprendizagem e democracia da escola.” (ORSOLON, 2001).

Para finalizar, cabe ressaltar que o coordenador deve atuar para: investir na formação continuada dos professores; incentivar práticas inovadoras; estabelecer parcerias com os professores; discutir com os professores a assiduidade (compromisso e comprometimento); estimular o trabalho em equipe; mediar situações de conflitos; integrar os professores, alunos e comunidade; analisar resultados, planos e ações.

THE ACTING OF THE PEDAGOGICAL COORDINATOR BEFORE LEARNING MANAGMENT

JULIANO CÉSAR APARECIDO SANCHES

ABSTRACT

This article reflects on the coordination of activities with other teaching school professionals in pursuit of a quality education for all. The research aimed to identify how it should be the role of a pedagogical coordinator within the school environment and how methodological references that mark his work can contribute to the construction of the procedural Eco-Political-Pedagogical project. Therefore, we carried out data collection on view teaching regarding such performance and analyzed relevant documents of the school unit. As a result the study brings together key elements that make up the practice of the pedagogical coordinator.

KEYWORDS

Teaching. Learning. Acting. Pedagogical coordination. Democratic management. Methodological references.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1994.

DELORS, Jacques (Coord.) et al. **Educação: um tesouro a descobrir**; Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional de Educação para o Século XXI. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em 30 jun. 2013.

DUARTE, Sérgio Guerra. **Dicionário Brasileiro de Educação**. Rio de Janeiro: Antares, Nobel, 1986.

LIBÂNEO José Carlos. As teorias modernas ressignificadas pelo debate contemporâneo. In: LIBÂNEO, José C.; SANTOS, Akiko (Orgs.). **Educação na Era do Conhecimento em Rede e Transdisciplinaridade**. 1ª ed. São Paulo: Alínea, 2005. Disponível em: <http://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/martim/profes_form/teoria_debatecontempo.pdf>. Acesso em 30 jun. 2013.

_____. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5ª ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

OLIVEIRA, Marinalva et al. (Orgs.). **Reorientação Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In: ALMEIDA, L. R. e PLACCO, V. M. N. de S. **O Coordenador Pedagógico e o Espaço da Mudança**. São Paulo: Loyola, 2001.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo Intertranscultural: por uma escola curiosa, prazerosa e aprendente**. 2003. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/59/FPF_PTPF_17_0030.pdf>. Acesso em 30 jun. 2013.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antônio Fernando Gouvêa da. O pensamento de Paulo Freire em sistemas públicos: pesquisando políticas de currículo em um mesmo território, sob diferentes olhares. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, p. 09-26, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&ved=0CDQQFjAB&url=http%3A%2F%2Fwww.periodicos.proped.pro.DUq2zDbix4AP6x4GoDQ&usg=AFQjCNHtS0clRc2GC_TlI-9qKQ9m1SZlG0g&sig2=QBDoesM0vLCnYdi6oX8f5A&bvm=bv.53077864,d.dmg>. Acesso em 30 jun. 2013.

COMO OS JOGOS PODEM FAVORECER O DESENVOLVIMENTO E A AUTONOMIA DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

KELY CRISTIANA DE ÁVILA

Pedagoga formada desde 2000 na UNIFIEO e Pós-graduada – Lato Sensu em Currículo e Prática Docente desde 2013.

RESUMO

Este trabalho, embora centrado principalmente nos educadores da infância inicial, tem o objetivo de ajudar também professores, auxiliares de creche, pais e todos aqueles que influenciam as vidas das crianças com a percepção acerca de como o brincar pode ser verdadeiramente utilizado para o desenvolvimento e a aprendizagem durante toda a vida da criança.

PALAVRAS-CHAVE

Jogos. Brincadeiras. Educação infantil. Creche. Ensino. Aprendizagem. Autonomia.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, embora centrada principalmente nos educadores da infância inicial, tem o objetivo de ajudar professores, pais e todos aqueles que influenciam a vida da criança a perceberem como o brincar e o jogo podem ser verdadeiramente utilizados para o desenvolvimento e a aprendizagem durante toda a vida escolar da criança. As brincadeiras e os jogos estimulam a imaginação, a fantasia e são a melhor maneira de incentivar o desenvolvimento e sua autonomia.

Os jogos e as brincadeiras estão inseridos mundialmente em todas as culturas e é unânime a resposta positiva quando perguntamos se eles contribuem para o desenvolvimento, construção e formação da criança enquanto ser humano e/ou cidadão. Eles constituem situações importantíssimas para o desenvolvimento da memória e do processo de ensino-aprendizagem na infância. O jogo é utilizado apenas com o caráter lúdico e pedagógico, possibilitando à criança o desenvolvimento do seu raciocínio lógico, criando estratégias para a solução de problemas, as noções de certo e errado, respeito ao próximo, valores morais, cálculos matemáticos, números, valores monetários etc., o que leva a uma ligeira independência e autonomia para a criança.

Dos dois aos cinco anos a criança forma muitas memórias permanentes que envolvem a função simbólica e, dessa forma, ela cria significados a partir das brincadeiras de faz de conta. A criança aprende de forma lúdica, ou seja, brincando, e isso acontece durante as brincadeiras que elas criam, conseguindo então interagir com o novo e obter o conhecimento de mundo ou do mundo no qual está inserida. Então, dessa forma, as crianças são beneficiadas com conquistas individuais. Com os jogos, os desafios do cotidiano de cada uma dão intensidade aos benefícios das construções estruturais que são importantes para o alicerce e fortalecimento do ensino-aprendizagem, estimulando a autonomia e a criatividade dela.

As pessoas possuem a noção de que há uma grande relação entre a infância, as brincadeiras, os jogos e as experiências, porém não sabem de que forma agir, organizar tempos, espaços e materiais de modo a favorecer o brincar e um jogar espontâneo, livre, investigativo, procurando a valorização de boas práticas, semeando inspirações, fazendo dessa forma com que as crianças se encontrem em sua infância, brincando, jogando ao sabor de suas buscas e necessidades.

Inúmeras pesquisas foram realizadas por pesquisadores e estudiosos sobre o tema desta pesquisa a fim de demonstrar e para que haja a compreensão do quão importantes são os jogos e as brincadeiras para a criança, pois o brincar e os jogos na educação infantil promovem e estimulam a autonomia, aprendizagem e o desenvolvimento de forma lúdica, prazerosa, sem que a criança sinta-se cobrada e com isso não atinja com êxito os objetivos propostos.

Para Piaget citado por Kishimoto (1999, p.59),

Quando brinca, a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas sim da função que a criança atribui a ele.

Partindo da afirmação acima, devemos trabalhar com as crianças em sala de aula os jogos e as brincadeiras, pois são aspectos centrais da vida humana e as escolas já os reconhecem dessa forma, compreenderam a importância destes dentro do espaço escolar. Cabe, então, à escola e aos docentes tornarem e criarem espaços desafiadores e estimuladores para a criança, despertando seu interesse.

Para a criança, quando ela está brincando, tudo o que a rodeia pode ser transformado em uma grande brincadeira, como, por exemplo, uma tampinha de garrafa pode se tornar um olho de robô, uma caixa de papelão pode se tornar um carro, uma cama, um armário etc. A única coisa que precisamos é ter um olhar crítico e observador, porém ao mesmo tempo criativo para compreender o universo de uma criança e tudo isso ocorre como num passe de mágica!

Devemos priorizar o que a criança nos diz. Precisamos ouvi-la sempre e acreditar que a melhor forma para a criança aprender é brincando e jogando, mas como aprender a brincar e a jogar? Brincando e jogando, ou seja, praticando!

DESENVOLVIMENTO

Este trabalho foi realizado em uma Instituição de educação infantil – uma creche – no ano de 2012, localizada na zona sul, periferia do município de Osasco. Esta instituição possui em sua totalidade 190 alunos de 04 meses a quatro anos de idade, porém esta pesquisa foi realizada com 26 alunos do Maternal II A com idade de 3 – 4 anos. O bairro onde se localiza esta instituição é residencial, porém com muitos comércios diversificados, posto de saúde, escolas municipais e estaduais, base comunitária da guarda municipal da cidade. Apresenta uma infraestrutura mediana, pois as ruas asfaltadas são precárias, há iluminação pública e saneamento básico, mas ainda há ruas onde o esgoto corre a céu aberto. Há também um ponto final de ônibus, de onde saem diversas linhas para várias regiões da cidade.

As crianças atendidas nesta instituição são de famílias constituídas por pessoas que trabalham como autônomas (domésticas, diaristas, donos de bar / lanchonetes, vendedores ambulantes) ou prestadoras de serviços. A comunidade em sua maioria não concluiu o ensino médio, poucos possuem ensino superior completo e há também ex-presidiários. Grande parte reside em casas alugadas e considera como casa própria as casas que habitam em terrenos cedidos, invadidos ou áreas livres.

O ponto de partida para a realização dessa pesquisa foi entregar às crianças diferentes tipos de jogos para que elas escolhessem e brincassem de forma aleatória, criando suas próprias regras. Foi uma bagunça! Espalharam tudo pelo chão da sala, misturaram os brinquedos com os jogos, mas isso é normal, afinal não tiveram um “norte”, uma “direção”, um “comando” sobre como iniciar as brincadeiras, pois não foram orientados, mas sim deixados “livres” para a escolha do que brincar e como brincar.

Algumas crianças resolveram brincar em pequenos grupos, socializando os jogos, já outras brincaram de forma individualizada. Após toda essa dinâmica sentaram-se em roda e foram lidas as regras dos jogos que haviam sido oferecidos às crianças.

Foram abertas uma a uma para juntos analisarmos se os objetivos foram alcançados. Foi unânime a percepção das crianças de que houve muita bagunça, desorganização, conflitos e, com isso, não foi possível atingir os objetivos que foram propostos nas regras dos jogos.

Em outros momentos foram propostos os objetivos antes de serem iniciadas as atividades e dessa forma tudo correu de forma mais organizada, prazerosa, construtiva e educativa para todos. Antes funcionários e docentes reclamavam da falta de organização das crianças durante as refeições, ao utilizarem o bebedouro, banheiro, ao utilizarem os espaços da unidade escolar.

Quando passamos a realizar esse trabalho com atividades dirigidas e regradas, seus comportamentos melhoraram significativamente. Dessa forma as crianças passaram a compreender a importância das regras, de segui-las, pois dessa maneira começaram a ter mais respeito um com o outro e com o espaço, tendo mais limites e disciplina para a realização das atividades, alimentação, socialização e interação com o outro e consigo.

Foram propostos às crianças, para que conseguíssemos atingir nossos objetivos, vários jogos e brincadeiras com diferentes tipos de materiais, visando também aproveitar o envolvimento natural delas com as atividades lúdicas. A intenção era resgatar inúmeras possibilidades de aprendizagem através do brincar, levando dessa forma a criança à reflexão e à tomada de decisões. Elas, por sua vez, encontraram o melhor caminho para a resolução dos problemas e não somente para os que surgiram durante o jogo e a brincadeira, mas também em seu cotidiano dentro e fora da escola.

Segundo Vygotsky (apud SANTOS, 2004, p.26) "os jogos com regras levam a criança à subordinação de seus impulsos, ao autocontrole e desenvolvem sua autodeterminação".

Todos os dias as crianças são recebidas em sala de aula com três cantos e em cada canto existem brinquedos diferentes: canto com brinquedos de faz de conta (bonecas, panelinhas, carrinhos, bonecos), canto com massinha de modelar (com cores diversificadas) e o canto com livros para leitura (em vários formatos, com ou sem texto). Elas chegam, colocam suas mochilas nos cabides com seus nomes e dirigem-se ao canto de sua preferência, porém não se pode ficar nos mesmos cantos mais de dois dias consecutivos. Esse é nosso combinado, pois construindo as regras e os combinados com a criança ela tem maior compreensão, assimilação e acaba cobrando das outras crianças o cumprimento delas.

(...) Os elementos fundamentais da brincadeira são: a situação imaginária, a imitação e as regras. (...) Sempre que brinca, a criança cria uma situação imaginária na qual assume um papel, que pode ser, inicialmente, a imitação de um adulto observado. Assim, ela traz consigo regras de comportamento que estão implícitas e são culturalmente constituídas. Num momento posterior, a criança se afasta da imitação e passa a construir novas combinações e, também, novas regras. Neste sentido, (...) a brincadeira assume o papel de uma atividade cultural. Dentre estas habilidades, a experiência social (...) exercer papel dominante através do processo de imitação. (...) Quando a criança imita a forma pela qual o adulto utiliza instrumentos e manipula objetos, ela está dominando o

verdadeiro princípio envolvido numa atividade singular. Nesta perspectiva, a brincadeira de faz de conta permite, por exemplo, que a criança execute uma tarefa mais avançada do que a usual para a sua idade. Quando uma criança põe a mesa ao brincar de casinha, ela está desenvolvendo uma habilidade que poderá ser útil para a vida adulta. (VYGOTSKY; CERISARA apud SANTOS, 2004, p.24-5).

Certo dia foi entregue às crianças caixas de papelão em diferentes tamanhos para que brincassem no parque. Foi proposto a elas que brincassem somente com as caixas e não poderiam utilizar os brinquedos do parque, tais como as balanças, escorregadores, gangorras e a casa do Tarzan. Foi uma experiência maravilhosa! As crianças inventaram de tudo com as caixas, surgiram carros, camas, casinhas, casas de bonecas, trens, escorregadores, até mesmo um hospital, pois as caixas rasgadas foram transformadas em macas e logo apareceram os doutores e enfermeiras para cuidar dos enfermos.

Essa atividade mostrou quão grande é a imaginação de uma criança, pois palitos de sorvete se transformam em bonecos que lutam, canetas em colheres para dar comidinha às bonecas, uma latinha vira panelinha, copo, xícaras de café para alimentarem suas bonecas etc. E estes são oferecidos às professoras, que incorporam a brincadeira e degustam, aproveitando para ressaltar como se deve portar à mesa durante as refeições com seus amigos, em seu ambiente escolar e seus lares.

Segundo Zacharias (2008, online),

Quando brinca, a criança elabora hipóteses para a resolução de seus problemas e toma atitudes além do comportamento habitual de sua idade, pois busca alternativas para transformar a realidade. Os seus sonhos e desejos, na brincadeira, podem ser realizados facilmente, quantas vezes o desejar, criando e recriando as situações que ajudam a satisfazer alguma necessidade presente em seu interior.

Vygotsky assinalou que uma das funções básicas do brincar é permitir que a criança aprenda a elaborar/resolver situações conflitantes que vivencia no seu dia a dia.

Através das observações e das experiências vividas com as crianças ao longo dessa pesquisa notei que os jogos e as brincadeiras beneficiam as conquistas individuais das crianças e os desafios propostos no cotidiano de cada criança, dando intensidade aos benefícios das construções estruturais que são importantes para os alicerces e fortalecimento do ensino-aprendizagem, estimulando a autonomia e a criatividade.

Portanto, todo professor deve incluir em sua rotina e prática os jogos e várias brincadeiras diariamente e estas devem permitir que a criança aprenda a respeitar ao próximo, a socializar-se, ter zelo e organização por seus pertences pessoais e da unidade escolar. Com isso a rotina escolar torna-se mais prazerosa, organizada e gratificante para a criança, para o docente e toda a equipe escolar, abrangendo também seu lar.

CONCLUSÃO

Ao final da pesquisa realizada concluímos que as crianças possuem uma enorme capacidade de entretenimento, pois com uma simples caixa de papelão elas conseguem transformar a brincadeira num momento de magia, encantamento, desenvolvendo o seu lúdico e sua criatividade, descobrindo a cada momento coisas novas, internalizando através das brincadeiras diversas situações que podem lhe acompanhar pela vida toda. Por isso o “brincar” se faz fundamental na infância.

As brincadeiras são de grande importância na vida das crianças, pois elas constroem sua personalidade, desenvolvem suas habilidades intelectuais, verbais e físicas, de modo que provavelmente venham a se tornar adultos mais equilibrados, conscientes e afetuosos. As ações do brincar permitem às crianças identificarem personagens, objetos, se apropriarem de papéis na sociedade, tornando-as cada vez mais autônomas. Podemos afirmar o quanto é gostoso e saudável brincar, isso permite com que elas sonhem, representem, superem desafios e viajem para o mundo da imaginação, adquirindo dessa forma experiência e aprendizado ludicamente.

Os jogos também ocupam um papel importante na educação, pois estimulam atividades ligadas ao raciocínio, à cooperação. Com os jogos se trabalha isso coletivamente ou individualmente, aprendendo a respeitar as diferenças, os diferentes pontos de vista e as diferentes formas de chegar ao mesmo resultado, fazendo com que as crianças reflitam sobre suas ações.

Para Queiroz, Maciel e Branco (2006, *online*) “é importante que o professor compreenda que a importância da brincadeira e suas implicações para organizar o processo educativo de modo mais positivo, contribuindo para o desenvolvimento das crianças”.

Sem esta compreensão, corre-se o risco de uma prática educativa com equívocos como, por exemplo, que os professores fiquem apenas preocupados em desenvolver a brincadeira em sala de aula de qualquer forma e com apenas o objetivo de incentivar a competição entre eles e não as atitudes de cooperação entre os alunos. (PONTES; MAGALHÃES apud QUEIROZ; MACIEL; BRANCO, 2006, online).

As professoras não podem confundir competição com cooperação, pois ambas são completamente diferentes, porém muitos fazem isso de forma involuntária e sem perceber acreditam fazer um bom trabalho para a formação da criança, mas não é dessa forma que isso ocorre. Então é muito importante que o professor avalie constantemente sua prática e mude seu pensar reconhecendo que o lúdico contribui e muito para a aprendizagem, autonomia e desenvolvimento da criança em seu cotidiano.

Portanto, os jogos e as brincadeiras, para contribuírem para o desenvolvimento das crianças, devem ser direcionados, porque o jogar por jogar e o brincar por brincar em nada favorecem a criança. É preciso que ela seja conduzida e levada a refletir sempre sobre todas as suas ações, afinal de contas elas aprendem através de seus sentidos, de seus movimentos e de suas ações. Cada dia na vida da criança

é um dia cheio de atividades e de novas situações de aprendizagem. Ela aprende através da vivência, das experimentações e descobertas que faz no dia a dia. É necessário que as atividades sejam agradáveis, para que a emoção da descoberta torne-se o motivo principal da aprendizagem. É importante ressaltar que, para que tenhamos êxito, o professor deve sempre mediar esses jogos e as brincadeiras oferecendo a elas situações problematizadas.

HOW THE GAMES CAN PROMOTE DEVELOPMENT AND AUTONOMY OF THE CHILD IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

KELY CRISTIANA DE ÁVILA

ABSTRACT

This work although primarily focusing on early childhood educators, aims to help teachers, nursery assistants, parents and all those who influence the lives of children and help to understand how play can truly be used for development and learning throughout child's life.

PALAVRAS-CHAVE

Games. Early childhood education. Daycare. Teaching. Learning. Autonomy.

REFERÊNCIAS

KISHIMOTO, Tizuko Mochida (Org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Angela Uchôa. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 34, p. 169-79, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2006000200005>. Acesso em 30 jun. 2013.

SANTOS, Elder Cerqueira. **Um Estudo sobre a Brincadeira entre Crianças em Situação de Rua**. 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia, Curso de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento, Porto Alegre. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5809/000432015.pdf>>. Acesso em 30 jun. 2013.

ZACHARIAS, Vera Lúcia. A criança e o faz de conta. **Planeta Educação**, 8 out. 2008. Universo Escolar. Disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1301>>. Acesso em 30 jun. 2013.

O DIALÓGICO PARA AMPLIAÇÃO DO CONHECIMENTO

LAUDIR LEMOS MACHADO

Pedagogo, historiador, professor de educação básica nas redes públicas de ensino das prefeituras dos municípios de Osasco e São Paulo.

RESUMO

O artigo apresenta a pesquisa realizada sobre a situação de analfabetismo de cinco alunos(as) da rede pública municipal, discorrendo sobre suas histórias de vida, suas individualidades, suas relações sociais na cotidianeidade. Apresenta o contexto socioeconômico em que vivem os educandos pesquisados e as práticas utilizadas para inseri-los na cultura letrada.

PALAVRAS CHAVES

Cotidianeidade. Analfabetismo. Aprendizagens.

INTRODUÇÃO

A educação como elemento essencial, como um direito humano, continua sendo objeto de discussões nos diversos países. As deliberações promovidas nos encontros da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) formalizam compromissos e os signatários que as ratificam assumem a responsabilidade legal e moral para executá-los.

Organismos internacionais vinculados à Organização das Nações Unidas (ONU) apresentam dados estatísticos que demonstram melhorias no cenário mundial. Os piores resultados de analfabetismo estão onde há grande concentração de pobreza.

Os dados abaixo dão o cenário atual no mundo e no Brasil.

Quadro 1 – Dados da UNESCO no mundo e no Brasil

Mundo	Brasil
- 875 milhões de pessoas são analfabetas; - 580 milhões são mulheres.	- 15 milhões são analfabetos, o que corresponde a 13,3% da população; - no Nordeste, os analfabetos são 18,4%; - no Sul, os analfabetos são 7 %.

Fonte: Adaptado de PONTIFÍCIO INSTITUTO MISSÕES EXTERIORES, 2001.

Segundo a UNESCO citada pelo Pontifício Instituto Missões Exteriores (2001), os piores resultados estão na África central e no sudeste asiático devido à extrema miséria. No Brasil, embora a taxa de analfabetismo ainda seja alta, principalmente entre a população adulta, os fatores que colaboraram para a erradicação da pobreza foram os projetos e programas federais (bolsa escola, bolsa família etc.), pois proporcionaram melhorias na qualidade de vida de muitos cidadãos e amenizaram as desigualdades sociais.

Com relação à alfabetização de pessoas com até 14 anos, houve diminuição das taxas de analfabetismo nos últimos anos, como nos mostra o quadro abaixo.

Quadro 2 - Taxa de analfabetismo, por grupos de idade – 10 a 14 anos de idade – Brasil – 1992/2011

Período	Taxa de analfabetismo
1992	12,4
1993	11,3
1995	9,9
1996	8,3
1997	8,7
1998	6,9
1999	5,5
2001	4,2
2002	3,8
2003	3,5
2004	3,6
2005	3,2
2006	2,9
2007	3
2008	2,8
2009	2,5
2011	1,9

Fonte: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2013.

Apesar destas melhorias, ainda temos milhões de brasileiros e brasileiras que permanecem na situação de analfabetismo, nas regiões sul, norte, sudeste, centro-oeste ou nordeste, nas zonas rural ou urbana. Temos situações recorrentes de alunos e alunas que passam pelo ensino fundamental (do 1º ao 5º ano) e não se alfabetizam, o que indicam falhas no processo de alfabetização e letramento (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2013). A prevalência dos bolsões de pobreza nas grandes cidades contribuem para a falência dos serviços básicos de saúde e educação.

Em Osasco, as mudanças políticas com a eleição de 2004 estimularam a construção de amparos legais (leis e decretos) e de ações com vistas à democratização e melhoria na qualidade de educação. Dentre essas ações podemos citar a criação de um sistema de ensino próprio; a criação do estatuto do magistério; a elaboração do Plano Municipal de Educação – PME; o movimento de Reorientação Curricular da Educação Infantil – RECEI; a Reorientação Curricular do Ensino Fundamental –

RECEF e a Reorientação Curricular da EJA – RECEJA. Mas as mudanças estão além dos governos, precisam emergir da necessidade cotidiana do povo, dos diversos grupos sociais na construção de um planeta humanizado (GUTIÉRREZ; PRADO, 2008; OLIVEIRA, 2011).

O exercício da democracia pressupõe escutar o clamor do povo. Quando não ocorre o processo dialógico prevalece a escola que exclui, marginaliza. O diálogo e a formação integral das crianças são colocados em segundo plano. A escola cidadã, democrática, humanizadora e inclusiva é uma alternativa em contraposição à escola conteudista, desumanizadora e elitista. É mais do que necessário, então, construir e fortalecer a escola cidadã (OLIVEIRA, 2011).

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono meu papel não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrência. Não sou apenas objeto da história, mas meu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. (FREIRE, 1997, p.76-77)

Em busca da efetivação de uma prática pedagógica cidadã, buscou-se analisar as causas de cinco alunos e alunas, que, desde o primeiro ano do ensino fundamental, passaram pelo processo de alfabetização, mas não conseguiram se apropriar da escrita e leitura formais.

DESENVOLVIMENTO

A pesquisa foi iniciada a partir da análise dos aspectos sociais, culturais e econômicos de cinco alunos e alunas de oito anos de idade, matriculados e frequentes na 4ª série do ensino fundamental da rede pública da cidade de Osasco no ano letivo de 2012, na zona sul, região carente de serviços públicos. Duas destas crianças já haviam sido retidas no ano anterior e três encontravam-se estagnadas na hipótese da escrita silábica com valor¹². Por meio de questionários e entrevistas, foram coletados dados socioeconômicos no intuito de obter informações que colaborassem para a compreensão do cenário particular do sujeito participante. As perguntas versavam sobre saúde, moradia, relação familiar, acesso a lazer, cultura, saúde e condições financeiras.

Foram enviados questionários para todos familiares dos alunos e alunas, com a intenção de envolvê-los na construção de novos processos pedagógicos.

Na análise dos questionários percebeu-se o seguinte contexto: as moradias

12 Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), na escrita silábica, a criança supõe que a escrita representa a fala. É a fase em que se inicia o processo de fonetização; nesta fase, ela tenta fonetizar a escrita e dar valor sonoro as letras. Cada sílaba é representada por uma letra com ou sem conotação sonora. Em frases pode escrever uma letra para cada palavra. Desvincula o objeto da palavra escrita.

eram aglomerados de casas de uso coletivo, quintal, energia elétrica e água – não possuíam saneamento básico adequado. Não havia no bairro ou nas proximidades serviços públicos de lazer, cultura. Havia uma unidade básica de saúde (UBS), da qual todos dependiam, as rendas familiares eram provenientes de trabalhos informais com rendimento abaixo de um salário mínimo.

Posteriormente foram desenvolvidas diversas atividades diagnósticas cognitivas e todos os materiais dos cinco alunos e alunas foram guardados para serem comparados e associados às demais informações. Foi montado um arquivo/pasta para analisar posteriores resultados. Foram apresentadas propostas para o grupo discente de, juntos, discutir inovações nos processos pedagógicos, com a intenção de dinamizar as interações sociais e construir condições para o desenvolvimento do processo de leitura, escrita e humanização.

Trabalhou-se com círculo de cultura, com uma reflexão sobre como exercitar a solidariedade nos diversos grupos, enfatizando a necessidade de ações coletivas para colaborar para o letramento, alfabetização e convívio social dos que mais necessitavam na sala de aula.

Em assembleia realizada com os alunos e alunas foi decidido que:

- Todas as quintas-feiras haveria círculos de cultura para analisar a semana anterior;
- Haveria trabalho em grupos (com alternância dos membros), para perceber os limites de cada aluno ou aluna;
- Haveria também trabalho em duplas cooperativas, onde quem tem mais habilidades na leitura, escrita e linguagem matemática auxiliaria o companheiro ou companheira, possibilitando a construção da autonomia e da responsabilidade;
- Todas as sextas-feiras o trabalho seria no laboratório de informática com pesquisa de temas pré-determinados em assembleias.

Os grupos se organizaram incluindo todos os sujeitos envolvidos no processo. Os sujeitos da pesquisa do sexo masculino apresentaram mais dificuldade em partilhar os espaços, tanto nas formações em duplas nas salas de aula como na sala de informática, preferindo muitas vezes ficar sozinhos. Já as meninas não se incomodavam em ficar em qualquer grupo. Havia aí uma questão de gênero a ser trabalhada.

As atividades propostas para alfabetização foram: brincar com os nomes, com letras móveis, recortes, uso do computador, jogos etc., sempre com o apoio do(a) colega ou professor(a).

Para Vygotsky (apud FREITAS, 1994, p.91), “o homem realiza sua mediação com o ambiente por meio de instrumentos, de signos (linguagem, escrita, sistema de números etc.)”.

Ao final da intervenção, todos(as) conseguiram superar algumas dificuldades. Dos cinco sujeitos participantes da pesquisa, os três que já haviam sido retidos em 2011 e que apresentavam histórico da existência de patologias neurológicas, psiquiátricas e psicológicas, não sendo acompanhados por profissionais e sem acompanhamento multidisciplinar, foram para próxima etapa, a 5ª série do ensino fundamental.

Se alguém, ao ler este texto, me perguntar, com irônico sorriso, se acho que, para mudar o Brasil, basta que nos entreguemos ao cansaço de constantemente afirmar que mudar é possível e que os seres humanos não são puros expectadores, mas atores também da história, direi que não. Mas direi também que mudar implica saber que fazê-lo é possível. (FREIRE, 2000, p.29)

CONCLUSÃO

Na leitura de mundo dos sujeitos pesquisados, constatou-se que eles sobrevivem em extrema pobreza, com acesso limitado aos serviços básicos de saúde e bens de consumo, tais como cinema, teatro, alimentação adequada e lazer. Levando em conta que novas aquisições de conhecimentos dependem de fatores biológicos e sociais, além dos estímulos escolares, os alunos e alunas precisavam de qualidade de vida.

As políticas sociais mais efetivas amenizaram a pobreza, mas culturalmente a sociedade ainda está influenciada pelo modelo econômico neoliberalista capitalista que estimula o individualismo, a competição e o consumo, prejudicando uma interação social plena.

O ser humano é um ser integral, com necessidades básicas que, se negligenciadas, comprometem o ciclo natural do processo de desenvolvimento biológico e cultural. As situações dos alunos e alunas analisados sugerem que as estruturas do processo de escolarização precisam de apoio e atuação de outros segmentos e equipamentos sociais, com profissionais que auxiliem nos diagnósticos e tratamentos de patologias, para proporcionar condições físico-biológicas e psicológicas para a aprendizagem efetiva dos diferentes sujeitos (UNESCO, 2013).

A pesquisa contribuiu para novas reflexões sobre as causas da não alfabetização, provocando os profissionais da área a pesquisarem do macro para o micro, conhecendo os problemas do mundo, do Brasil, de sua cidade, do seu bairro, de seu(u) aluno(a).

As intervenções demonstraram que a prática dialógica na perspectiva da educação integral é o caminho para a construção de novos processos pedagógicos inclusivos, que garantam a todos e todas o direito a ler, escrever, bem como usufruir dos demais direitos humanos.

THE DIALOGICAL FOR EXPANSION OF KNOWLEDGE

LAUDIR LEMOS MACHADO

ABSTRACT

The article presents the situation of illiteracy five students from the pubis, which researched the stories of their collective life, their personalities, their social relations in everyday life, to overcome this marginalization subsidize literacy. We chose pedagogical models critical-reflexive providing other opportunities for learning.

KEYWORDS

Daily. Illiteracy. Learning.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** – saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

FREITAS, Maria Teresa de A. **O Pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e Cidadania Planetária**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Taxa de analfabetismo, por grupos de idade. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 1992/2011**. Disponível em: <<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=PD171>>. Acesso em 28 mar. 2013.

_____. **PNAD 2011**: Crescimento da renda foi maior nas classes de rendimento mais baixas. 21 set. 2012. Disponível em: <<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&idnoticia=2222&busca=&t=pnad-2011-crescimento-renda-foi-maior-classes-rendimento-mais-baixas>>. Acesso em 24 mar. 2013.

OLIVEIRA, Marinalva et al. (Orgs.). **Reorientação Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

PONTIFÍCIO INSTITUTO MISSÕES EXTERIORES. Diminui o analfabetismo no mundo. **Mundo e Missão**, n. 58, p. 18, dez. 2001. Disponível em: <<http://www.pime.org.br/mundoemissao/dadosanalfab.htm>>. Acesso em 28 mar. 2013.

UNESCO. **Educação em Primeiro Lugar**. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/educational-governance/education-for-all/education-first/#c353370>>. Acesso em 24 mar. 2013.

O PROFESSOR ADJUNTO NA CIDADE DE OSASCO, SUA IMPORTÂNCIA E OS SEUS DESAFIOS

LILLIANE GOEPFERT CONTADOR NEVES

Lilliane Goepfert Contador Neves atua como professora na rede municipal de ensino de Osasco.

RESUMO

O presente artigo busca retratar a função do professor adjunto nas escolas públicas municipais de Osasco, abordando o contexto histórico para a criação deste cargo, bem como as angústias vividas pelos docentes em relação aos aspectos administrativos, relacionais e pedagógicos do cargo, além da importância da sua função no desenvolvimento de uma educação pública de qualidade no município. Este estudo tem base em pesquisas que envolvem os aspectos legais, bibliográficos e que retratam a função docente e de relatos vividos por profissionais que assumem o cargo de professores adjuntos na cidade. A intencionalidade deste artigo reflete a necessidade de os gestores públicos, seja no âmbito das políticas públicas, seja no âmbito das gestões escolares, direcionarem seus olhares com mais apreço aos professores, que por força da necessidade pessoal e institucional assumem esta função nos espaços escolares, bem como conduzir os docentes eventuais, sejam eles adjuntos ou contratados ou admitidos em qualquer sistema de ensino. Salientar também a reflexão de que suas funções, mesmo que no exercício esporádico, assumem extrema importância para o desenvolvimento integral de todos os alunos da escola, porque em algum momento do ano letivo passam por seus cuidados pedagógicos. Eles são, independentemente dos vínculos empregatícios, profissionais sérios e comprometidos com a educação pública de qualidade.

PALAVRAS CHAVES

Professor adjunto. Professor efetivo. Qualidade da educação. Função pedagógica.

INTRODUÇÃO

Qualidade social em educação se traduz não só pelo acesso e permanência dos educandos ao/no contexto escolar, mas também por educadores com o propósito e comprometimento de compartilhar, dentro das instituições e espaços coletivos escolares, a construção de cidadania e democracia.

Nesse contexto, há um processo de construção diária e identitária de cada agente da educação no projeto político-pedagógico e todos devem estar envolvidos nas práticas e ações que dinamizam e dialogam com práticas e ações coerentes para todos os atores no interior da escola. Os elementos aqui abordados são resultados da reflexão sobre experiências por nós compartilhadas com outros, enquanto professor adjunto da rede municipal de Osasco, a fim de melhor entender esta atuação, especialmente no que se refere às possibilidades, angústias e desafios desse profissional no âmbito escolar.

O presente trabalho buscou como objetivo central fazer um estudo qualitativo com referenciais bibliográficos acerca do papel que o professor adjunto exerce, sobre sua função docente em regime eventual especificamente na rede pública de Osasco, assim utilizamos relatos e experiências vividas por esses profissionais.

Faremos um breve histórico, seguido de uma reflexão sobre quem é esse profissional, fazendo um paralelo entre a docência eventual e a docência titular. Discutiremos ainda os desafios e limites de sua autonomia na prática cotidiana, suas dificuldades com a comunidade escolar e fora dela e, principalmente, a sua valorização enquanto profissional.

Se pararmos para uma análise mais direcionada sobre essa função aparentemente tão tranquila na escola, 'ociosa' em muitos momentos e, por isso também, com vários desvios de função por parte dos gestores, veremos que não são poucas as angústias nesse profissional.

Ao falar sobre o professor adjunto da rede municipal de Osasco estamos falando não só do profissional recentemente formado, mas, inclusive, daquele que já fez pós-graduação e que muitas vezes já tem larga experiência e nem mesmo assim consegue o respeito desejado, sem voz dentro da unidade escolar.

Apesar das discussões sobre a sua importância na gestão do cotidiano escolar, ainda não está exposto verdadeiramente o papel que deveria ser primordial desse profissional, que poderia ser potencializado pelo projeto político-pedagógico da escola, visto o acesso que esse profissional tem aos vários ambientes escolares e às possibilidades de atuação em cada um deles. Vemos que mesmo que sua função seja necessária neste contexto, ainda é em grande parte uma atuação excluída.

Dialogar no sentido de sua participação ativa no que concerne ao trabalho coletivo daria novo ânimo a esse profissional. *"A pessoa conscientizada tem uma compreensão diferente da história e de seu papel nela. Recusa acomodar-se, mobiliza-se, organiza-se para mudar o mundo"* (FREIRE, 1994, p.179).

DESENVOLVIMENTO

Inicialmente faremos um breve histórico do surgimento do cargo de professor adjunto na cidade de Osasco, com os registros municipais que abordam esta função, buscando, desse modo, caracterizá-la.

Apesar de estar presente com a função de professor, ele se difere em vários aspectos do professor titular. Ocorreu ao longo dos anos uma grande bifurcação neste trajeto de docência, deixando cada vez mais um vácuo enorme de funções, muitas vezes impostas pela falta de diálogo.

Em Osasco, no ano de 2003, foi publicada a Lei Complementar nº 111/2003 (OSASCO, 2003) que estabelecia a possibilidade de se admitir no município professores que assumissem a função de substituir o professor efetivo de classe em todos os tipos de ausências garantidas legalmente. Esta lei municipal obedecia a princípios constitucionais descritos na Lei Federal 8.745/1993 (BRASIL, 1993), que regulamenta em todos os sistemas de ensino, municipal, estadual ou federal, a possibilidade de contratação de professores eventuais. Através dela criou-se, a partir deste ano, o cargo de professor adjunto, com ingresso via concurso para empregos públicos, regidos funcionalmente pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT).

O corpo da lei descrevia que o mesmo fosse contratado por um período inferior de horas (3 horas), estabelecido para o exercício da função do titular docente, acreditando que, se não houvesse ausência do professor efetivo, o mesmo receberia pela quantidade mínima de horas estabelecidas no contrato. Receberia integralmente no dia em que viesse a substituir o efetivo. Este concurso para emprego público foi aberto tanto para os professores da educação básica I, com atuação na educação infantil (4 a 5 anos) e no ensino fundamental I, quanto aos professores de educação básica II (especialistas), atuantes nas disciplinas de artes, inglês, educação física e educação inclusiva.

Ao longo do tempo, em função da enorme desvalorização da carreira do magistério municipal que proporcionou um grande número de exonerações de professores efetivos, esta legislação teve que ser alterada através de uma Lei Complementar, pois os professores adjuntos que inicialmente haviam sido contratados para assumirem eventuais ausências eram constantemente solicitados e, em 2008, por força de luta da categoria, os docentes adjuntos alteraram os seus contratos e passaram a exercer cargas horárias iguais aos dos professores titulares estipuladas para cada modalidade de ensino, ou seja, 21 horas para atuarem na educação infantil e 27 horas para atuarem no ensino fundamental I.

Vale ressaltar que na cidade de Osasco, pelo excessivo número de professores titulares ausentes, a exemplo de outras redes públicas de ensino, existem duas formas de substituição docente: os adjuntos, que ingressaram através de concurso para emprego público, e os professores contratados por prazo determinado, cuja seleção ocorre uma vez por ano, de acordo com a necessidade da demanda. Ambos, para assumirem o cargo, precisam ter formação em graduação plena ou a nível médio, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN (BRASIL, 1996) em vigor. No entanto, este artigo especificamente terá como fonte de pesquisa o professor adjunto.

É importante caracterizar este profissional logo no início deste trabalho, pois isto evidencia que, desde a sua criação, este professor assume na educação municipal um papel de relevante importância na busca constante por uma educação de qualidade. Assumindo as ausências dos professores efetivos, conscientemente ou não estão participando ativamente da construção histórica do perfil da educação municipal, diferentemente dos demais eventuais, que não têm vínculo empregatício (contratos pré-determinados).

Na questão administrativa, está regido, conforme já mencionado, pelo regime CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas. Este fato gera grandes transtornos em seu dia a dia, pois o profissional não tem direito a abonadas, a licenças prêmio, há ainda diferenças com as leis estatutárias em relação a licenças em geral, nojo, casamento e outros. Por outro lado tem direito a fundo de garantia, o que os estatutários não têm. Essas diferenças de regimes geram muitos conflitos diários que acabam também interferindo no trabalho.

Sua atuação cria vínculos extremamente importantes, tanto no interior das escolas, quanto no sistema de ensino municipal, pois ele pode entrar num mesmo ano em diferentes unidades escolares, conforme a necessidade advinda da secretaria de educação, já que este professor está vinculado à ela e não à escola que trabalha. Infelizmente as políticas e concepções de educação mudam de acordo com questões partidárias, que a cada mandato (de quatro em quatro anos) assumem a gestão do dinheiro público de nossa cidade.

Na contramão está a importância da sua ação docente, está o não reconhecimento pela grande maioria dos gestores, que fazem desvio de função por atividades que não condizem com a prática pedagógica. Também está o não reconhecimento pelos pais, que muitas vezes dizem para a criança nas entrelinhas e através de ações que este profissional não merece o mesmo respeito; ou desrespeito dos alunos que, quando um substituto vai à sala, acham que podem fazer o que querem, desrespeitando os princípios de convivência da classe. Ainda há, infelizmente, o não respeito dos próprios colegas de trabalho que assumem a docência em caráter efetivo, já que os adjuntos sofrem opressões verbais das mais variadas e aí são desvalorizados – o que muda completamente, na distinção do tratamento, quando o adjunto assume uma sala por um período maior ou mesmo pelo ano todo.

Paralelamente à ausência de valorização profissional sentida nas relações cotidianas dentro do espaço escolar e em algumas políticas públicas estabelecidas pelo município, o presente estudo demonstrou também indícios da autoestima rebaixada deste professor. Isso, inclusive, tem ocasionado frequentes pedidos de demissões, pois em número cada vez mais crescente vemos a diminuição destes profissionais atuando na rede, migrando para outros municípios vizinhos e fazendo com que, em cada início do período letivo, o número de professores contratos por tempo determinado cresça.

Talvez nem ele mesmo acredite no seu poder enquanto agente transformador, de tão ignorado que está. Salários menores, ausência dos mesmos benefícios, direitos não garantidos, desvalorização profissional. Ele julga que possui somente deveres.

Sentir-se professor ou assumir-se como professor é o resultado de um processo evolutivo, construído dia a dia e ao longo dos anos, desde o momento da opção pela profissão docente, à custa fundamentalmente de um saber experiencial, resultante do modo como os professores se apropriam dos saberes de que são portadores, que deverão reconceitualizar; da capacidade de autonomia com que exercem a sua atividade; e do sentimento de que controlam os seus trabalhos. (NÓVOA, 1999, p.48).

Impossível ignorarmos que este fator reflete diretamente na qualidade de educação deste município, não só pelo Índice de Desenvolvimento de Educação Básica (IDEB), como principalmente pelo dinheiro público municipal investido nestes profissionais e desperdiçado quando se deslocam para os municípios vizinhos. Sem contar com a falta, inclusive, de um plano de carreira que permita dignidade salarial e profissional a eles, fazendo com que possam de fato permanecer.

Na realidade esse espaço é preenchido por docentes contratados e em sua grande maioria recém-formados. A ausência de experiência muitas vezes acaba se refletindo, inclusive, nas avaliações externas da educação, já que não tiveram ainda oportunidades de outras formações. Verificamos isso principalmente quando avaliamos o processo de alfabetização dos educandos de Osasco.

Até no momento de fazer formação dos professores são solicitados os professores de classe (somente em alguns casos o profissional eventual tem direito), os chamados titulares, pois os eventuais estão na escola não para fazer formação, mas para substituir alguém. Se não fosse dessa forma, com quem ficariam os alunos? Porém é sabido que há sim que haver formação para esses profissionais, pois, como já citamos, na ausência do professor é ele quem vai assumir esta sala, mesmo não recebendo a mesma formação que os professores titulares receberam.

Nesse sentido, os suportes para auxiliá-los, por parte da escola, em sua maioria também são escassos. Então temos aí um divisor de águas no aprimoramento profissional deste docente e que diz respeito ao vácuo citado acima, deixando cicatrizes às vezes pela vida toda.

Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem, a si mesmos, como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu "posto no cosmos", e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao instalar-se na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas. (FREIRE, 2005, p.29, grifo do autor)

A escola está se contradizendo quando, ao mesmo tempo em que "desconstrói" conceitos e teorias e saberes que fundamentam o trabalho do educador sobre a transformação que deve haver na prática educativa e da sua nova função social, em contrapartida reforça através de suas lideranças os mesmos modelos antigos e tradicionais de pensar em relação a determinados fatores, como é o caso do

“professor adjunto”. Daí os numerosos erros, dos quais as ações dizem muito mais que as bonitas palavras têm evocado, perpetuando as falsas concepções.

Paulo Freire (1996) falava em processo curioso, o que interessa ser aprendido, partir da realidade, da emoção; emoção muitas vezes esquecida. A partir do momento em que leio a realidade e destaco aspectos importantes, consigo mapear e destacar as nossas prioridades de aprendizagens, até para superar os nossos próprios desafios e continuar felizes na nossa convivência diária. Quando este docente consegue perceber-se e perceber as ações que realiza, ele avalia e modifica-se ao longo do processo, direcionando seus saberes em função do grupo que está trabalhando, ou seja, um processo personalizado, mas é preciso que tudo isso esteja dentro das condições que devem ser trabalhadas oficialmente.

A partir desta compreensão apresentada, presumimos ser necessário e urgente mais pesquisas sobre o papel escolar do professor adjunto, uma vez que ele é agente de transformação social, tanto no que concerne ao contexto escolar, quanto ao contexto municipal no qual está introduzido.

A formação continuada tão almejada deveria estar baseada no diálogo profissional, na partilha de reflexões coletivas sobre as práticas e realidades específicas de cada escola. Essa renovação, acreditamos, tem que ser emergencial se queremos que a escola cumpra um papel relevante nas sociedades do século XXI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o presente estudo pretendemos abrir espaço levantando e tentando discutir um pouco a relevância do assunto, que é pouco discutido.

Pudemos perceber ao longo desta pesquisa que várias contradições foram abordadas, tanto por parte do poder público municipal quanto da escola, quando reconhecem esse profissional, mas colocam seus interesses à frente desse reconhecimento.

A construção do respeito ao outro numa relação prazerosa com os homens e com o mundo seria o ponto de partida para melhorarmos nossa convivência diária.

Neste sentido, o assunto se torna pertinente à medida que entendemos que professor é professor de qualquer maneira e em qualquer lugar que esteja, pois subentende-se que recebeu a mesma graduação. Porém, se mudamos suas nomenclaturas parece que suas trajetórias mudam completamente e que um recebeu mais formação que o outro, quando essa premissa não é real, já que a formação para ser professor é a mesma para todos exigida pela lei.

É importante salientar que, ao optarmos por discutir a situação do professor adjunto, o fizemos não por considerá-lo superior, mas por ser necessário reafirmar, sobretudo em nossos dias, a importância única que têm dentro da escola. Entendemos também que muito ainda há que se fazer para tornar sua estadia neste contexto mais atuante.

Neste momento, mais uma vez ressaltamos que os elementos aqui apresentados ainda são insuficientes para a compreensão deste profissional, já que ainda não tem firmada a sua liderança e docência, mas acreditamos que de alguma forma

estamos contribuindo para uma reflexão e análise mais aguçada dos aspectos que identificam esses profissionais de educação e sua importância.

Precisamos refletir e pontuar sobre a resignificação da escola de maneira criativa, onde estes profissionais tenham sua voz respeitada como alguém que tanto quanto os outros funcionários vivenciam os mesmos desafios diários ou talvez até maiores. Precisam ser incluídos, uma vez que são profissionais dinâmicos e que muitas vezes constroem sua formação eclética em cima de sua prática diária nada tranquila, tentando provar aos outros e às vezes a si mesmo uma competência que parece estar desintegrada.

Como parte do projeto político-pedagógico escolar, deveria este profissional estar à frente, desatando os vários nós de competitividade, estranheza, e deveria estar aonde a dialogicidade se faz presente: entre todos.

Uma maneira ativa dele contribuir para o projeto político-pedagógico da escola está em colaborar nas ações educativas que se queira implementar nas unidades, levando como prioridade a discussão compartilhada, partindo das características e anseios da comunidade e dos recursos materiais e humanos disponíveis, sempre como coadjuvante interativo do trio gestor e secretaria de educação. Ser auxiliar do coordenador durante a interação dos professores e alunos, no sentido de observar dificuldades do coletivo e buscar soluções e ações que possibilitem equacionar os problemas levantados e vivenciados dentro da escola.

Auxiliar e melhorar a comunicação entre todos os atores, juntamente com os coordenadores que intermediam estas relações, participando e incentivando a formação de grêmios estudantis, buscando formas de socializar o regimento interno, em projetos de coleta seletiva, horta e tantos outros, principalmente na questão das dificuldades apresentadas nas séries iniciais no quesito da alfabetização. Algumas escolas já se utilizam desta estratégia a fim de auxiliar o processo de alfabetização, com resultados muito positivos.

Contudo, para que o melhor aproveitamento desse profissional seja feito há que se ter boa vontade e querência de participar ativamente dessas ações pedagógicas que, direta ou indiretamente, interferem no cotidiano escolar e que de fato podem fazer a diferença, contagiando para tantas outras grandes causas que educam ao mesmo tempo em que desenvolvem consciência crítica nos educandos e educadores e tornam o convívio melhor.

Movimentos emergentes neste sentido se fazem importantes para haver interferência de forma consciente na formação pedagógica e cultural do professor, uma vez que independentemente de nomenclaturas diversas exerce a mesma função e, como tal, deveria ter seu espaço.

Entendemos ainda que, a partir do reconhecimento de que as condições impostas pela escola merecem também nosso olhar, pudemos apontar para novas formas de pensar sobre este profissional para que haja uma melhor organização e entrelaçamento de sujeitos coletivos. Essas novas formas acabam em importantes estratégias contra a hegemonia, pela busca de novos paradigmas que não estejam fundamentados na superioridade de uns sobre os outros e que também não se baseiem nas diversas formas de exclusão e muito menos na organização hierárquica.

Salientamos que esse pensar é a forma que melhor sintetiza como a escola e a sociedade têm se complexificado, não conseguindo estabelecer um diálogo entre si e ainda dificultando essas relações dialógicas no interior e exterior da escola. Discutir a importância deste profissional no âmbito educacional do município, as angústias sofridas por ele no exercício das suas funções e os ideais almejados por esta categoria que apresenta características tão específicas de admissão, de lotação e de direitos e deveres, muitas vezes tão diferenciados dos demais professores efetivos, mesmo tendo ingressado no sistema através de um concurso classificatório que selecionou os melhores de acordo com os critérios estabelecidos pelo edital, tudo isso foi imprescindível para entender essa lógica.

Para finalizar, não há respostas prontas e acabadas, ainda mais num contexto em que não há medições de conhecimento, mas sim de um universo rico de aprendizagens construídas a partir das relações e interações sociais, do diálogo, trocas, construções coletivas e espaços de expressão individual dentro desse coletivo e que poderiam ser mais bem utilizadas.

THE ASSOCIATE PROFESSOR IN THE CITY OF OSASCO, ITS IMPORTANCE AND CHALLENGES

LILLIANE GOEPFERT CONTADOR NEVES

ABSTRACT

This article will portray the role of associate professor in the public schools of Osasco, addressing the historical background on the establishment of this office, the anxieties experienced by these teachers as the administrative aspects, and relational teaching and the importance of their role in developing quality of public education in the city. This study will be based on research involving legal, bibliographic portraying the teaching function and reports by experienced professionals who take the position of assistant professors in the city. The intent of this article reflects the need for public administrators, whether in public policy, either within the school managements, direcionarem their looks with more appreciation to the teachers, who by force of necessity personal and institutional assume this function in school spaces and lead teachers possible, whether or adjuncts hired, admitted in any school system. Also emphasize the idea that their roles, even in sporadic exercise are of paramount importance in the integral development of all students in the school, which at some point of the school year, go through their educational care, because they are independent of employment contracts, serious professionals and committed to quality public education.

KEYWORDS

Associate professor. Effective professor. Quality of education. Pedagogical function.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 10 dez. 1993. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=10/12/1993>>. Acesso em: 30 jun. 2013.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=289>>. Acesso em: 30 jun. 2013.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995. (Coleção Ciência da Educação; 3).

OSASCO. Lei Complementar nº 111, de 30 de maio de 2003. Dispõe sobre a criação do emprego público de Professor Adjunto de Educação Básica I e II que especifica e dá outras providências. **Imprensa Oficial do Município de Osasco**, Osasco, 30 mai. 2003. Disponível em: <<http://www.iomo.osasco.sp.gov.br/2003/ed281.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2013.

CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA CURRICULAR: *a Lei 10.639/03 e o cotidiano escolar*

LUCIANA LEME BORIN

Luciana Leme Borin atua como professora na rede municipal de ensino de Osasco.

RESUMO

Este artigo se propõe a discutir e analisar como está sendo aplicada a proposta da Lei nº10. 639/03 numa escola de ensino fundamental do município de Osasco. Por meio da análise dos trabalhos realizados dentro do espaço escolar, o(a) educador(a) é convidado(a) a (re)pensar o currículo e a sua prática cotidiana em relação à questão étnico-racial.

PALAVRAS CHAVES

Prática curricular. Escola. Lei nº10.639/03.

INTRODUÇÃO

O presente artigo, que tem como título gerador Construção da Prática Curricular: a Lei 10.639/03 e o cotidiano escolar, irá observar as ações de uma determinada escola do município de Osasco e as práticas dos educadores que se lançaram a trabalhar a questão da Lei 10.639/03 durante os anos letivos de 2011 e 2012, desvelando ousadias e medos na discussão de um assunto tão importante, mas que muitos professores têm dificuldade em aplicar em suas aulas. (BRASIL, 2003).

O objetivo deste artigo é ajudar os(as) educadores(as) a aplicar ações pedagógicas em prol do cumprimento da Lei nº 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394/96, lhe acrescentando o Art. 26-A, que torna obrigatório o ensino da História e a Cultura Africana e Afro-brasileira nos conteúdos programáticos. (BRASIL, 1996, 2003).

Em entrevista com os familiares de uma determinada escola do ensino fundamental no município de Osasco, foi percebida, nas fichas de identificação dos(as) alunos(as) e até mesmo de funcionários(as) e professores(as), a negação da identidade negra, da afrodescendência.

Compreendemos que essa dificuldade se dá por não compreenderem sua hereditariedade construída no início da colonização brasileira, onde ocorreu uma mistura de etnias e gerou uma diversidade étnica e cultural.

Vale ressaltar ainda que os educadores sentem dificuldades em seu trabalho pedagógico em virtude de conflitos e dúvidas acerca de como começar o processo de tecer a Lei 10.639 na prática do currículo escolar.

Tendo em vista todas as dificuldades deste reconhecimento, trabalhou-se um questionário metodológico com a pergunta em questão – Como construir uma prática curricular que considere e incorpore os princípios da Lei 10.639/03?

Assim buscou-se o questionamento a uma escola não está isolada e alheia às mudanças sociais. Nenhuma sociedade tem unidade cultural completa, tendo em vista que as culturas são construções, que se transformam constantemente ao reinterpretar experiências novas, o que torna artificial a busca de uma essência ou de uma alma nacional, ou ainda a redução da cultura a um código de condutas (MUNANGA, 2008).

A proposição trazida pela lei convida todo educador a pensar e repensar o currículo como uma ferramenta capaz de contribuir para o ensino politizado das questões étnico-raciais, à medida que o entendemos como artefato que lida com questões de saber, do poder e de reconhecimento da sua própria identidade. Sobre isso declaram Silva e Brandim (2008, p.56):

Nesse sentido, levar em conta a pluralidade cultural no âmbito da educação implica pensar formas de reconhecer, valorizar e incorporar as identidades plurais em políticas e práticas curriculares. Significa, ainda, refletir sobre mecanismos discriminatórios que tanto negam voz a diferentes identidades culturais, silenciando manifestações e conflitos culturais, bem como buscando homogeneizá-las numa perspectiva monocultural.

Com a promulgação da lei federal 10.639/03, as escolas passaram a trabalhar o “programa de resgate histórico e valorização das comunidades africanas”, em quase todas as escolas, mas que é focado no final do ano letivo, com exposições dos(as) alunos(as) no *novembro negro*. Acreditamos que esse trabalho deva ser realizado desde o começo do ano, fazendo parte do currículo escolar e do planejamento de todo o corpo docente.

Foi questionado entre os educadores da escola o conflito sobre como seria a melhor forma de trabalhar a questão histórico-cultural da matriz africana.

Algumas indagações surgiram por parte de alguns professores no seu caminhar pedagógico: Conheço claramente a lei 10.639/03? De onde devo partir? Será que estou preparado para trabalhar com este tema? Tenho as respostas adequadas para tirar as dúvidas de meus alunos? Qual a melhor metodologia para o trabalho com um tema tão importante? Qual o tratamento dado à questão da etnia na educação? Como incluir o grupo de professores da minha escola nesse debate?

Para garantir uma qualidade da prática pedagógica foi trabalhada literatura infantil que envolve o tema da africanidade. No entanto, percebemos que alguns autores bem intencionados e pretensamente esvaziados de preconceitos produzem obras com um apuro técnico, formal e de linguagem quase perfeitos, todavia percebem-se inúmeros problemas, principalmente com relação à dimensão sociocultural, ao protagonismo dos personagens negros, às ideologias e aos valores. Por isso, tivemos uma reflexão sobre as posições dos livros didáticos com que trabalhávamos e dos livros paradidáticos de leitura bimestral que fazíamos com os(as) alunos(as).

Buscou-se, então, focalizar uma leitura conhecida socialmente para despertar nos discentes a descoberta de nossas origens afrodescendentes e poder, a partir daí, compreender a importância da participação da população negra na construção da história do nosso país.

Com essa ótica será relatado o enfoque do trabalho das literaturas escolhidas pelos educadores e os caminhos que foram percorridos para o trabalho na busca da afirmação da identidade africana dos(as) alunos(as).

DESENVOLVIMENTO

No 1º bimestre de 2011 foi trabalhado o livro *Menina Bonita do Laço de Fita*, onde existe o personagem do coelho como símbolo da páscoa. Foi trabalhada a importância da diversidade e do respeito entre os(as) alunos(as) na diferença.

Foi possível contar com a parceria e colaboração do professor de informática educacional, explorando a gramática e interpretação do livro no programa *Powerpoint* e com a exibição do vídeo que ilustra a leitura com uma contadora de história. Contamos ainda com a professora de arte na elaboração de uma dobradura do coelho. Também o professor de educação física contribuiu com brincadeiras com os(as) alunos(as), como “corrida da toca do coelho”. A professora de inglês ajudou na tradução dos símbolos da páscoa.

[...] um currículo multiculturalista crítico pode ajudar as educadoras a explorarem as maneiras pelas quais alunas e alunos são diferencialmente sujeitados às inscrições ideológicas e aos discursos de desejo multiplamente organizados, por meio de uma política de significação. (MCLAREN, 2000, p.131).

No 2º bimestre foram trabalhadas as bonecas negras de retalho chamadas *Abayomi*, com a pesquisa sobre o seu significado cultural afro e com a confecção das mesmas com ajuda dos familiares. Tivemos o momento de “provocação” na festa junina da escola, formando uma quadrilha afrojunina, com cabelos *black power* na vestimenta “caipira” e com total apoio da comunidade, pois tinham conhecimento do trabalho que estávamos realizando. Foi montada também uma barraca de artesanato afro, onde a arrecadação alcançada foi utilizada na construção de um canto da literatura afro.

A sala de aula pode ser um ponto de ruptura ideológica. Os indivíduos podem experimentar uma liberdade existencial na qual possam contestar a ideologia dominante e nomear suas próprias experiências. A pedagogia crítica afirma que, apesar dos efeitos insidiosos e controladores da cultura dominante, podemos tornar a sala de aula um espaço no qual haja atos genuínos de resistência intelectual às formas pelas quais nossos papéis, nossas vidas e nossas subjetividades são definidas e constituídas. (...) A sala de aula torna-se o local não simplesmente de uma apreensão individual da experiência de cada um(a), mas um local onde há uma reinterpretação coletiva de nosso mundo vivido. (SHAPIRO, 1993, p.107-108).

Nos últimos bimestres foi trabalhado o projeto de formação com a revista *Ciência Hoje*, oferecido pela secretaria municipal de educação. Neste contexto, os(as) alunos(as), com o ajuda do(a) professor(a), exploraram os desafios científicos que a revista propunha e amarrou-se o projeto da lei 10.639 na localização do país africano Egito, onde havia a alquimia do povo na arte de mumificar seus faraós.

Os(as) alunos(as) seguiram o passo a passo da revista mumificando um peixe e fizeram uma oficina com a participação dos pais em amostra na Festa da Escola Cidadã (FEC). Todo o trabalho realizado foi divulgado na revista *Guia Prático dos Professores do Ensino Fundamental*, da editora Escala, e foi apresentado no 2º Encontro Internacional da Educação de Osasco.

A publicação ocorreu em maio de 2012 com o tema em destaque – Africanidade: projeto interdisciplinar leva as crianças a uma viagem histórica repleta de detalhes rumo ao Egito, que muita gente nem sabe que fica na África – pela repórter e escritora Morgana Gomes.

Em 2012 prosseguiu-se o trabalho com a questão Cabelo. Montou-se uma apresentação na sala de Informática Educacional com a História do Cabelo, com significado cultural, religioso, social e étnico-racial.

Fizemos uma crítica da visão de beleza mundial, onde o cabelo liso ainda é o ideal de muitas meninas e mulheres negras, e o crespo é visto como *problemático, ruim, inadequado*, necessitando de algum tipo de modificação para ser aceito socialmente. A importância desse debate está justamente em contrapor este tipo de pensamento, trabalhando com o público infantil a necessidade de valorizar o cabelo e a cultura negra, mostrando que há diferentes formas de beleza.

Na escola observamos muitos casos de racismo, de preconceitos e discriminação, onde muitas vezes o profissional não consegue minimizar o problema por falta de experiência, de qualificação e, até mesmo, por incapacidade em lidar com a diversidade, pois ele fica perdido, sem saber como reagir em momentos em que exigem a sua intervenção para que o problema não se torne uma agressão mais séria. Essa falta de preparo que, devemos considerar com reflexo do nosso mito de democracia racial compromete sem dúvida o objetivo fundamental de nossa missão, no processo de formação dos futuros cidadãos responsável de amanhã. (MUNANGA, 2008, p.11).

O livro escolhido nesta perspectiva foi *Cabelo Ruim?*, de Nilma Gomes, com o objetivo de levar os(as) alunos(as) a aceitar e gostar de si mesmos. Foi feita a pesquisa sobre as tranças africanas e um desfile de cabelo afro na escola, a fim de acabar com o preconceito e ajudar alunos negros a assumir a identidade africana. Neste processo foi comentado com os(as) alunos(as) que é *bullying* quando rotulamos o cabelo de uma pessoa negra de cabelo *ruim* ou *pixaim*.

Nessa perspectiva, consideramos importante assumirmos o desafio de trabalhar a tensão dialética entre universalismo e relativismo, entre igualdade e diferença. Não estaremos chamados a relativizar o universalismo, afirmando seu caráter histórico e dinâmico, e, ao mesmo tempo, a relativizar o relativismo, afirmando o seu caráter não absoluto, atento aos "meta-valores", aos conteúdos transculturais, historicamente construídos. (CANDAUI, 2000, p.83).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo teve como objetivo mostrar os desafios da escola atual em desenvolver um projeto político pedagógico que estabeleça uma visão real da práxis pedagógica em relação à diversidade cultural e ao trabalho com a Lei 10.639/03.

Apoiando-se em McLaren (2000), o projeto desenvolvido reflete sobre a questão do multiculturalismo crítico, onde as diferenças não têm um fim em si, mas situam-se num contexto de lutas por mudança social, contrapondo-se ao ideário neoliberal e à globalização econômica e cultural vigente, como expressões legítimas do modelo capitalista opressor.

Foi observado que o educador sente certa insegurança quando tem que enfrentar a experiência e ousar naquilo que acredita ser importante para um aprendizado mais consciente. Foi verificado que neste grupo foi superada a questão *medo de errar*, afinal o momento de diálogo e pesquisa entre professor(a) e aluno(a) é um aprendizado e se soubermos tirar proveito ganharemos uma bagagem pessoal, tanto para os(as) alunos(as) visualizarem que o(a) professor(a) é um ser humano e para o(a) próprio(a) professor(a), que aprende enquanto ensina. (FREIRE, 1986).

Sabemos que a escola é só o ponto de partida para que mudanças ocorram, porque os(as) alunos(as) que nela estudam poderão fazer a diferença fora da sala de aula, pois não serão apenas mais um, mas alguém capaz de ser crítico e de defender com segurança seus pontos de vista.

A base desta pesquisa é realmente reavaliar esta ousadia e ajudar o educador a ser um transformador sem medo e não ficar no comodismo tradicional das aulas, pois são ofertadas pela própria legislação oportunidades de criarmos projetos que ajudem os(as) alunos(as) a desenvolverem autonomia, autoconfiança e autoestima.

Ao inserirmos no projeto pedagógico a Lei 10.639/03, reafirmamos que o ato de ensinar vai além da oferta de conteúdos ou de métodos rigorosos. É possível promover uma educação que, dentre outras práticas libertadoras, valorize a diversidade, permitindo aos alunos e alunas afrodescendentes a construção da identidade negra e do pertencimento étnico à matriz africana.

CONSTRUCTION OF CURRICULAR PRACTICE: THE LAW 10.639/03 AND THE DAILY SCHOOL

LUCIANA LEME BORIN

ABSTRACT

This article proposals to discuss and analyzes how is being applied the proposal of Law No 10.639/03 in an Elementary School of the City of Osasco. Through the analysis of the works accomplished into scholar space, the educator is invited to (re)think the curriculum and its daily practice regarding the ethnic-racial question.

KEYWORD

Curricular practice. School. Law No 10.639/03.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9,394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=289>>. Acesso em: 30 jun. 2013.

_____. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=10/01/2003>>. Acesso em: 30 jun. 2013.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: cotidiano do professor**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 2000.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2008.

SHAPIRO, Svi. O fim da esperança radical? O pós-modernismo e o desafio à pedagogia crítica. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p.103-121.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SILVA, Maria José Albuquerque da; BRANDIM, Maria Rejane Lima. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. **Diversa**, Teresina, Ano 1, n. 1, p. 51-66, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/parnaiba/arquivos/files/rd-ed1ano1-artigo4_mariasilva.PDF>. Acesso em 30 jun. 2013.

DESAFIOS, ESPERANÇA, MUDANÇAS DE PRÁTICAS ENVELHECIDAS

MÁRCIA PALMYRA NALIO DO MONTE

*Pedagoga pela UNIFEO e aluna de curso de
especialização em Currículo e Prática Docente (UniFreire/FAMA).*

RESUMO

A pesquisa aqui relatada objetivou estudar as dificuldades de leitura e escrita, suas causas, dos(as) alunos(as) do 2º ano do ensino fundamental. O estudo se pautou na abordagem qualitativa e quantitativa através da realização de atividades diversificadas. As principais dificuldades que os alunos apresentavam para ler e escrever eram decorrentes de vários fatores, porém um dos mais importantes era a falta de acompanhamento da família e a falta de hábito de leitura e escrita fora do ambiente escolar. Este artigo pretende trazer contribuições à prática pedagógica e refletir sobre a necessidade de um olhar diferenciado para as diversas dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita do(a) aluno(a).

PALAVRAS CHAVES

Dificuldade. Aprendizagem. Leitura. Escrita. Interdisciplinaridade. Jogos.

INTRODUÇÃO

Refletir sobre o papel que tem a alfabetização para os profissionais e pessoas interessadas na educação deixa de ser uma simples necessidade para converter-se numa tarefa urgente. Mas para compreender a importância da alfabetização é importante antes de tudo ter uma ideia do macro contexto social e educativo.

Para Paulo Freire, a alfabetização é o ato coletivo mediante o qual as pessoas vão se apropriando da leitura e da escrita e construindo uma visão problematizadora do mundo, podendo atuar neste mundo com maior autonomia.

Para isso é preciso compreender a necessidade de enfrentamento dessa problemática e o seu redirecionamento. É importante ressaltar algumas práticas fundamentais para uma visão integrada e alargada de aprendizagem de leitura e escrita.

São elas:

- Tornar a escola prazerosa e um local de esperança
- Oferecer livros paradidáticos, jogos educativos. Jogos com o objetivo de superar as desigualdades existentes entre eles.

Comumente professores/as identificam no cotidiano das salas de aula alunos que apresentam diferentes dificuldades de aprendizagem, quase sempre relacionadas à aquisição, compreensão e utilização da leitura e escrita. Há casos de alunos(as) que *inesperadamente* superam as dificuldades. Isso nos faz pensar: a não aprendizagem dos alunos pode estar relacionada a problemas de *ensinagem*? (FONSECA, 1995).

Partindo do pressuposto que sim, que novas práticas poderiam favorecer a apropriação da leitura e escrita pelas crianças, desenvolveu-se um projeto de intervenção, junto aos(as) alunos(as) do 2º ano, buscando refletir e reconstruir a prática docente, considerando as especificidades das crianças que ainda não tinham se apropriado do sistema alfabético.

As leituras de referenciais bibliográficas mostravam que as práticas precisavam ser revistas para atender aos interesses dos(as) alunos(as).

O problema apontava para a seguinte questão: como potencializar as aprendizagens da linguagem escrita pelos(as) alunos(as) do 2º ano que ainda não construíram a base alfabética?

A partir dos estudos de Ferreiro sobre a construção da linguagem escrita das crianças, a ação primordial que contribui para a condição do ensino eficaz é superar as concepções errôneas. Ferreiro, que teve como mestre Piaget, diz que o sujeito biológico é centrado no eu. Luria, discípulo de Vygotsky, vê o sujeito como ser histórico-social. Tanto para Ferreiro como para Piaget o conhecimento é resultante desta construção mental, quando a interação é entre o sujeito e o objeto de conhecimento. De contrapartida, Luria e Vygotsky entendem que o conhecimento é a construção da interação entre as crianças com o outro e com o objeto, mediado pela linguagem; e é na linguagem que o outro tem grande papel, tornando-se fundamental para a construção da leitura e escrita. (MOREIRA, 2012).

Como Paulo Freire afirmava, o(a) professor(a), em sua ação dialógica, deve ser capaz de compreender sua função e romper com os preconceitos em relação ao(à) seu(ua) aluno(a).

Segundo Freire, ensinar não é transmitir conhecimento, mas sim criar as possibilidades para sua própria produção ou construção (FREIRE, 1997).

Para realizar um bom projeto de intervenção era necessário tomar a prática como objeto de estudo, bem como conhecer melhor as crianças, visto que vários fatores influenciam no desenvolvimento infantil.

Dessa forma, o projeto foi desenvolvido com duas turmas, num total de 37 alunos, na faixa etária entre 7 e 8 anos. Destes, apenas seis foram avaliados nas suas dificuldades específicas.

Considerando que as crianças aprendem não apenas na escola, mas aprendem com outras crianças, e que hábitos de leitura no lar promovem a construção de hipóteses sobre a leitura e a escrita (FERREIRO, 2008); considerando ainda a influência dos meios de comunicação e as experiências extraescolares na construção de conhecimentos (VYGOTSKY, 1989), foi muito importante na pesquisa de intervenção conhecer a estrutura familiar dos(as) alunos(as) e suas relações intersubjetivas e saber qual é a colaboração da família e se há interação escola-comunidade-escola. As observações foram decisivas para perceber o que os pais esperam que a escola e a educadora tenham para com seus filhos.

Para indicar como a criança compreendia a escrita e suas perspectivas em relação ao desenho foram propostas atividades de raciocínio lógico, desenho, leitura e escrita, e para validar as hipóteses construídas.

CONSTRUINDO O CAMINHO...

Levando em consideração as etapas da evolução da escrita, nenhuma criança chega ao 2º ano, sob qualquer hipótese, sem ter compreensão lógica. Cabe ao professor propiciar um ambiente e diferentes situações de aprendizado e de novas descobertas do aprender e expor materiais na sala, para pesquisas com jornais, revistas, propagandas, livros infantis, lista telefônica ou música, jogos educativos, entre outros.

O projeto procurou avaliar as dificuldades de cada um, o convívio entre os pares e a compreensão da estrutura de seu pensamento, como lê, escreve e sua relação de compreensão com os jogos educativos.

As crianças tinham as mesmas representações arcaicas, o senso comum que promove a ideia que é o professor quem sabe, quem ensina. Ao questionar a turma sobre como fazer para ajudar uns aos outros, para aprender mais e melhor, uma criança surpreendeu a professora com a pergunta: **você não sabe dar aula?**

Para responder esta pergunta foi necessário reconstruir a representação que se tem do que é aula. Em roda de conversa iniciou-se um diálogo sobre como as crianças aprendem, desafiando-as a pensar sobre suas aprendizagens intra e extraescolares. Todos queriam dar sua colaboração e assim o planejamento foi

elaborado dialogicamente, por considerá-lo “uma forma de resistência e uma alternativa ao planejamento autoritário, burocrático, centralizado e descente, que ganhou as estruturas do nosso sistema educacional” (PADILHA, 2001, p.25).

Foi priorizado o trabalho com os jogos que eles já conheciam, com a leitura de livros e gibis escolhidos por eles (BRANDÃO, 2009). Foi proposta a alternância do trabalho em duplas e em grupos de quatro, garantindo a presença de alunos com características distintas, ou seja, em cada grupo deveria haver ao menos uma criança que apresentava domínio sobre a leitura e escrita. Isto porque, segundo Vygotsky (1989), os grupos heterogêneos promovem a mediação na zona de desenvolvimento (real, proximal e potencial) das crianças.

Moreira (1989) diz que o desenho é o primeiro texto escrito pela criança. À medida que o desenho se desenvolve, o texto da criança se amplia. Assim, foi proposta a leitura do livro *A Escola de Vidro*, de Ruth Rocha. O livro, apresentado sem as ilustrações, possibilitou que as crianças criassem a representação da escola narrada. Como seria essa escola? Com diversificação de materiais e técnicas de desenho, as crianças foram adquirindo traçados mais firmes, ampliando o desenho-texto.

Dar título para seus desenhos, escrever a história em duplas, em grupo ou a história coletiva – tendo a professora como escriba, foi uma constante. Promover a socialização das atividades realizadas pelas crianças, avaliar o dia, as atividades, planejar o dia seguinte, fizeram parte da rotina construída. Foram propostas atividades diferenciadas nas quais as crianças eram desafiadas a classificar palavras, justificando os critérios utilizados.

Ações como estas demonstram os caminhos que as crianças percorrem ao longo da vida escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A responsabilidade da escola é garantir a todos os alunos o acesso aos saberes, para seguirem em frente, rumo aos novos desafios e dificuldades ao longo da sua vida escolar.

Para que a avaliação e seus resultados não sejam apenas teoria, mas demonstrem uma prática aplicável, urge que se analise e questione a função do(a) educador(a) e se busque alternativas inovadoras para o processo de alfabetização, de forma a envolver o(a) alfabetizando(a) no processo de construção e elaboração de sua própria aprendizagem, tornando-se, assim, plena de significação e sentido.

Dessa forma, a própria dinâmica de sala de aula precisa ser pensada, de modo que se rompam as estruturas de lousa e giz e se instaure uma nova comunicação pedagógica caracterizada por outras formas, mais dinâmicas e interativas.

Segundo Paulo Freire, a reinvenção da escola teria que partir da necessidade da permanente, processual reinvenção da liberdade, que implica na reinvenção do saber, da existência, da capacidade de amar, da capacidade de ter raiva, de estar e não estar, de partir e de ficar (FREIRE, 1992).

CHALLENGES, HOPE, CHANGE OF AGED PRACTICES

MÁRCIA PALMYRA NALIO DO MONTE

ABSTRACT

The research reported here aimed to study the difficulties in reading and writing and the causes of (the) students (as) 2nd year of elementary school. The study was based on qualitative and quantitative approach by performing diversified activities. The main difficulties that students had to read and write, were due to several factors, but the most important was the lack of monitoring of the family and lack of habit of reading and writing outside the school environment. This article aims to bring contributions to pedagogical practice and reflect on the need for a different look for the various learning difficulties in reading and writing (a) student (a).

KEYWORDS

Difficulty. Learning. Reading. Writing. Interdisciplinary. Games.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves et al. (Orgs.). **Manual Didático: jogos de alfabetização**. Brasília: Ministério da Educação/UFPE, Centro de Estudos em Educação e Linguagem, 2009. Disponível em: <http://www.ufpe.br/ceel/e-books/Manual_de_jogos_did%C3%A1ticos_revisado.pdf>. Acesso em 30 jun. 2013.

FERREIRO, Emília; Teberosky, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2008.

FONSECA, Víctor das. **Uma introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

FREIRE, Madalena e Paulo. Dois olhares reinventando a escola. In: PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. **Paixão de Aprender**. Porto Alegre: SMED, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: os saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho: a educação do educador**. São Paulo: Loyola, 1989.

MOREIRA, Rosana Maria Gomes. A criança e a construção da leitura e da escrita. **Artigonal.com**, 01 fev. 2012. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/ensino-superior-artigos/a-crianca-e-a-construcao-da-leitura-e-da-escrita-5623206.html>>. Acesso em 30 jun. 2013.

OLIVEIRA, Marinalva de et al. (Orgs.). **Reorientação curricular da educação infantil e ensino fundamental**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2001.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL

MÁRCIA PEREIRA DE SOUZA

Pedagoga e pós-graduada em psicopedagogia institucional. Minha prática está voltada para a alfabetização, porque acredito no potencial e na aprendizagem das crianças com dificuldades. Atualmente leciono com alunos do 2º ano do ensino fundamental.

RESUMO

A arte sempre está presente no nosso cotidiano. Este artigo reflete sobre a importância e os benefícios que a arte pode trazer para a educação das crianças. Por outro lado, mostra para os professores que trabalhar com a arte nas séries iniciais do ensino fundamental pode ser um grande desafio visando a novos tempos e novas formas criativas de ensinar e de se aprender na alfabetização.

PALAVRAS CHAVES

Educação visual e artística. Currículo. Slogan. Animação. Habilidade. Criatividade. Teatro. Dança e música.

PROVOCAÇÕES INICIAIS: APRENDE-SE POR MEIO DA ARTE?

Aprendemos por meio da arte porque ela está inserida no nosso convívio social. Basta que usemos a criatividade e habilidade para construí-la. Meu ideal surgiu com base na leitura de livros e revistas. Lendo livros e revistas, fui instigada a fazer uma pesquisa profunda sobre a importância da arte no ensino fundamental. Minha pesquisa nesta trajetória abordou como a arte pode envolver e incluir o aluno com dificuldades de aprendizagem no seu ambiente escolar. O aluno, mesmo distante do que acontece à sua volta, percebe que o colega participa das atividades. Com a interferência do professor, ele pode levá-lo a perceber que também é capaz de produzir. É necessário que o professor crie várias intervenções para incluí-lo no processo. Começa, assim, a vontade do aluno produzir, participar e criar vontade de aprender, de modo a ele mesmo produzir a construção de suas ideias, as expressões da linguagem oral e escrita.

Este artigo relata o resultado de uma pesquisa que iniciou-se na reunião de pais, com a apresentação de uma ficha social. Vale lembrar que os pais participaram desta pesquisa respondendo perguntas referentes a etnia, escolaridade, número de irmãos e renda familiar.

A maioria dos pais responderam a esta pesquisa e não questionaram as perguntas. Foi fácil envolvê-los no processo, porque expliquei detalhadamente que era um estudo que iria envolver a aprendizagem das crianças para melhora de todos. A participação e envolvimento das crianças ocorreu através das aulas interdisciplinares que incluíam a arte como ponto primordial.

Com base nestes dados, após a tabulação, chegamos aos seguintes resultados:

- a) De uma sala com 32 alunos, apenas 28 destes pais participaram da pesquisa, os demais não devolveram as fichas;
- b) De acordo com a análise destes dados, a idade das crianças varia entre 7 e 8 anos;
- c) Etnia: 11 alunos são negros e 18 são brancos;
- d) Escolaridade das mães: 8 delas têm o ensino fundamental, 15 ensino médio e apenas 4 cursam o ensino superior;
- f) Escolaridade dos pais: 12 deles têm o ensino fundamental, 15 ensino médio e apenas 1 possui ensino superior;
- g) Número de irmãos: variam entre 1, 2, 3, 4 e 5;
- h) Renda familiar: a renda familiar apresentou os seguintes itens: 18 computadores, 5 *notebook*, 16 *Internet*, 24 celulares, 4 secadoras, 15 tanquinhos, 20 micro-ondas, 28 fogões, 8 máquinas fotográficas, 12 máquinas digitais, 18 máquinas de lavar, 24 ferros elétricos, 6 aspiradores de pó, 7 carros, 2 motos, 1 parabólica, 10 TVs a cabo e 12 TVs por assinatura.

Com os alunos, a observação aconteceu na sala de aula, por meio de questionamentos e intervenções no tempo previsto de dois meses. O que eu queria descobrir neste público de crianças era verificar se a aprendizagem poderia ocorrer através da arte. Para isto, trabalhei de diversas formas e com várias intervenções. Um dos pontos fundamentais foi observar 10 alunos com dificuldades de aprendizagem. Através da pesquisa e do tema que escolhi, resolvi contribuir envolvendo a turma de 2º ano neste processo. Foi um estudo que trouxe a participação das crianças no seu grupo e nas atividades elaboradas.

APRENDENDO E ENSINANDO COM ARTE

Relato, a seguir, algumas experiências que abordam a arte e o que ela pode mudar na educação das crianças. Comecei lendo livros e pesquisando reportagens. Aprendi que a arte tem um papel de destaque importante na construção do conhecimento. Aprendi com relatos e experiências de colegas ao longo de minha carreira no magistério. Toda esta bagagem do conhecimento me trouxe hoje a escrever este artigo. Entendo que a arte tem o papel de aguçar a sensibilidade do aluno, o que pode ser feito utilizando diferentes modalidades artísticas, bem como atividades lúdicas, visando a uma educação que leve à multiplicidade de saberes que intervêm com as outras disciplinas e que circulam cotidianamente na sua vida escolar.

Partindo de diagnósticos, desenvolvi atividades de intervenção que foram aplicadas durante as aulas com desenhos diversificados e dirigidos. Dentre os recursos pude utilizar técnicas como livros de histórias e didáticos, giz, sucatas e diversos tipos de papéis que davam vida às atividades, ou seja, formato, tamanho, formas, texturas e cores.

As metodologias aplicadas ocorreram de acordo com as atividades propostas, que foram analisadas a partir do início de agosto até ao final de novembro de 2012. Durante este período, pude verificar a evolução da maioria dos alunos na sala. Observo que antes deste projeto percebíamos certo desânimo por parte de muitos alunos, pois não mostravam interesse e consideravam-se incapazes de aprender, conforme depoimentos deles próprios. Porém, aplicando as intervenções, observamos mudanças nas atitudes e no desempenho destes alunos. Eles começaram a participar, dar opinião e registrar não somente no desenho, mas também na escrita. Construíram jogos e depois fizeram registros das suas participações e o modo como foi feito.

Quanto ao planejamento das aulas elaboradas, elas foram pensadas procurando levar em conta a participação, a construção do pensamento e a reflexão sobre o tema. Nas avaliações e nos registros das intervenções foram contadas: competências, habilidades e a criatividade do aluno. Neste período de três meses, a maioria das crianças apresentou avanços e evoluiu na sua aprendizagem: apenas seis alunos continuaram em processo na alfabetização, pois não conseguiam ainda ler e escrever, de forma silábico-alfabética.

Considero que a arte pode influenciar não só o desenho, mas também a leitura e a escrita, isto é, colabora para o processo de alfabetização. O importante é descobrir como a criança observa um objeto, descobrir uma brincadeira que pode fazer com que ela tenha condições de desenvolver a aprendizagem interagindo com a leitura e a escrita.

A professora Ana Angélica Albano Moreira, em seu livro intitulado *O Espaço do Desenho: a educação do educador*, considera que “o desenho faz parte de uma das primeiras escritas, que é uma marca antes da criança aprender a ler e escrever” (2008, p. 26). A escrita é uma marca, representada pelo contato que a criança tem quando pega no lápis e vai passando pelos rabiscos, bolinhas e garatujas. Vai moldando-se e adquirindo através do tempo o contorno das letras, que vão se transformando a cada passo nas primeiras escritas. Com isto, vai aprendendo aos poucos a ler e escrever. É como se fosse o casulo da lagarta que se transforma em borboleta: quando liberta-se, voa para a liberdade sem fim. Assim também acontece com a criança quando descobre o mundo letrado. Ela sai na busca de novos conhecimentos e viaja na cultura do saber.

Sua percepção com os desenhos nasceu das questões que as crianças colocavam em seus desenhos e que a levaram a buscar na psicologia referências teóricas, o que possibilitou a ela refletir mais profundamente sobre as crianças. Tudo isso nasceu de uma prática que se alimentou com a reflexão e que levou a escritora a reverter essa prática, observando melhor os desenhos e relatos dos seus alunos. Para falar dos desenhos, a autora sentiu necessidade de expor uma linguagem plástica, povoada de imagens, relatos e analogias.

Para ela, hoje os currículos que a escola traz já vêm com estruturas mecânicas e complicadas que excluem e justificam a exclusão dos desenhos. As aulas de artes propõem para a criança oportunidades de utilizar a linguagem plástica para expressar o que sente a respeito de si e do mundo.

Seria importante, portanto, que ela utilizasse através da linguagem outras formas que a levam à produção do conhecimento. No livro, a autora ainda relata que dentro de um currículo voltado para a objetividade o tempo conhecido para a expressão plástica é sempre menor. As artes em muitas escolas são desenvolvidas por professoras especializadas.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA ARTE NA ESCOLA

Outro problema encontrado foi o número de alunos excessivo por classe e o professor tem muitas dificuldades em desenvolver um trabalho satisfatório. Segundo ela relata, uma professora de escola particular encontrou insatisfação nos professores desta área. Outro problema é quando uma atividade artística é desenvolvida pela própria professora da classe. Este problema de falta de ligação não existe, pois muitas não têm experiências sobre como interagir a arte com outras disciplinas.

As professoras das séries iniciais do ensino fundamental devem entender que as artes têm uma linguagem ampla, englobam as artes visuais, musicais, dança, teatro, entre outros meios que podem interagir com as demais disciplinas. É

importante trabalhar a cultura do nosso bairro, da nossa cidade e fazer com que a criança perceba que a artes fazem parte de seu meio.

Comecei a observar que tudo isto poderia levar as crianças ao conhecimento e ao mesmo tempo transportá-las pela viagem da leitura e escrita. Isto foi para mim um ponto relevante da influência das artes na alfabetização e que mereceram destaque quanto a interação com outras disciplinas.

A arte na escola propõe experiências extraordinárias. Mostra e insere o educando como o principal ator do processo educativo, levando-o a participar e saber qual a importância que a arte pode trazer para nosso meio no cotidiano. Faz o educando envolver-se e descobrir caminhos para a música, teatro, cinema, artes plásticas, visuais e informáticas.

Segundo relato de uma professora de artes do ensino fundamental, a arte trouxe uma ótima experiência. Ela trabalhou com acontecimentos sociais e os educandos representaram-nos através do teatro. Conta que nesta experiência, vivenciada por um grupo de educandos, houve relato de um casal que contou sua história de vida e como a gravidez na adolescência trouxe dificuldades para estudar e criar os filhos. Muitas vezes na vida vivemos um teatro, onde cada um usa suas máscaras. O teatro é uma representação da vida e faz parte do sonho; a música é um acalanto para a vida e acalma, fazendo parte da história; o cinema é algo surreal e fantástico, onde tudo é possível de se realizar; as artes plásticas, o que se pode dizer é que nada mais é do que um registro da história da humanidade; a informática é uma tecnologia que vem modificando o mundo com novas formas de fazer arte.

Portanto, não dá para viver sem arte, porque ela está presente em toda parte, nas cidades, nas construções, nas manifestações de rua, capoeira, *shows*, em parque livres ao público onde todos têm acesso. A arte deixou de ser somente para elite. Hoje todos têm possibilidades de assistir espetáculos de música clássica e se emocionar. A arte é um registro da história e atualmente muda, porque tudo é muito rápido.

O livro *Educar em Todos os Cantos*, do autor Paulo Roberto Padilha (2007), aborda a criação de espaços do conhecimento artístico, educacional e humano. Ainda trabalha a relação entre música e educação. Nele busca a interação entre educandos e educador. Junta experiências, trajetórias e fundamentos para a prática. O autor compõe paródias e canções, levando os educandos a envolverem-se no ritmo da música, da ação, da emoção e alegria que contagia o ambiente, trabalhando assim a arte na sua totalidade.

Não é possível conhecer um país sem conhecer e compreender sua arte – essa é a opinião da professora Ana Mae Barbosa (2005), da Escola e Comunicações da USP: “um país só pode ser considerado culturalmente desenvolvido se ele tem uma alta produção e também uma alta compreensão dessa produção”, declara. A linguagem visual nos domina no mundo lá de fora e não há nenhuma preocupação dentro da escola em preparar o aluno para ler essas imagens. O público quer conhecer, falta educação e arte.

A autora promove com sabedoria que um país sem educação e sem cultura não consegue comunicar e produzir. A linguagem visual das propagandas televisivas domina o mercado e induz as pessoas ao consumismo. Para a autora, somente a escola poderá alertar os educandos a ler estas imagens e compreendê-las.

Para isto, o professor poderá usar a criatividade e trabalhar a arte integrada às instruções destas imagens e, assim, levá-los ao conhecimento e às informações, viabilizando assim uma melhor compreensão.

INTERVENÇÕES COM BASE NA OBSERVAÇÃO DA REALIDADE E DA TEORIA

A partir das leituras e da pesquisa realizadas, fui desenvolvendo diversas intervenções com atividades diversificadas e descobri que a partir daí a criança começou a obter avanços na sua aprendizagem. Elas se destacaram neste processo e demonstraram superar as suas dificuldades de aprendizagem com o maior contato com a arte. Além de aprender, passaram a ter mais interesse. Faço esse destaque porque estavam aprendendo a ler, escrever, resgatando sua autoestima; reconhecendo seu valor; a necessidade de comunicar com o outro – aprendiam e ensinavam os/com os colegas. Estas crianças começaram a elevar seu potencial e participaram das atividades propostas para o grupo. Sentiram-se atraídas pelo que estava sendo aplicado no momento das aulas. Observei que fazer a crianças interagirem com o outro poderia levá-las à leitura de uma imagem, depois a elaborar seu próprio desenho e a expressar reflexões através do conteúdo explicado. Existem diversas formas para como o professor pode aplicar estas intervenções e obter dos seus alunos resultados surpreendentes. O professor deve usar a criatividade e aguçar o ânimo da criança nesta fase que é para elas um mundo mágico.

No livro *Reflexões sobre a Alfabetização*, de Emília Ferreiro (1989), que aborda o método da alfabetização a partir da psicogênese da língua oral e escrita e que apresenta a visão de suas pesquisas e demonstra resultados significativos sobre os níveis de padrões evolutivos. O livro constitui um processo prático e prazeroso de conhecimentos e reflexões sobre a questão da alfabetização, um dos temas que sempre destacam-se nos estudos de educadores, estudantes da pedagogia e nas palestras da área educacional. Os educadores sempre estão envolvidos com o processo de leitura e escrita da alfabetização. Todos os anos fazem diagnósticos que são baseados nas fases da evolução da criança. A autora aponta que o educador deve ficar atento à representação da linguagem no processo da alfabetização, deixando claro que devemos refletir e aproveitar os saberes e a bagagem cultural que a criança traz para escola, bem como ensina como este processo deve ser trabalhado pelos professores. Relata as concepções das crianças a respeito do sistema de escrita apresentando ilustrações e diferenciações entre figuras com crianças de 4 a 6 anos. Depois aborda a linguagem subjacente à prática docente, apresentando discussões sobre estratégias e uso dos métodos no ensino, quando do sintético ao analítico. A seguir discute a compreensão do sistema de escrita, como construções originais da criança e informação específica dos adultos, apresenta construções originais das crianças e processos de aquisição da língua escrita no contexto escolar, considerando a aprendizagem da leitura e escrita como um processo de aprendizagem que acontece bem antes mesmo da criança frequentar a escola.

Depois de tudo que vivi e das experiências no recorte específico em que trabalhei, cheguei às seguintes conclusões. Podemos de fato promover a interação da artes com outras disciplinas curriculares, lembrando que sempre devemos fazer as intervenções necessárias para ajudar a criança na sua totalidade. O importante é inserir as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem no processo e no mundo letrado em que vivemos. Neste contexto, trabalhar a Leitura de Mundo foi ponto-chave para os resultados deste artigo. Portanto, baseando-se no livro da autora Ana Angélica e nas reflexões a partir das práticas observadas, posso afirmar que os resultados obtidos foram satisfatórios e houve avanços na aprendizagem dessas crianças. Minha preocupação é lembrar para professores das séries iniciais que a arte tem seu papel, mas que é necessário intervir e propor para as crianças o novo. Fazer com que a criança ganhe autonomia e participe de aulas criativas que a levem ao mundo da leitura e da escrita. Fazer com que as crianças sintam-se capazes de aprender e se desenvolver como seres culturais.

Concluo que quando os professores aceitam o desafio de se abrirem para o mundo das artes, trabalhando suas diferentes modalidades junto aos alunos e às alunas, eles mesmos se desenvolvem como profissionais, aprimoram suas práticas pedagógicas e acabam transformando-se em pessoas também mais sensíveis, como seus próprios alunos. Todos ensinam e aprendem com a arte. Mas, para isso, é preciso tentar e ter abertura para novas aprendizagens, com e por meio da arte.

As descrições escritas neste artigo foram possíveis porque ocorreram no ambiente escolar. Os educandos envolvidos no processo desta pesquisa desenvolveram-se tanto na construção da leitura e escrita como também em outras habilidades artísticas.

THE IMPORTANCE OF ART IN ELEMENTARY EDUCATION

MÁRCIA PEREIRA DE SOUZA

ABSTRACT

the art is always present in our daily lives. This article reflects on the importance and benefits that art can bring in children's education. On the other hand, shows for teachers who work with art in the early grades of elementary school can be quite a challenge aimed at new times and new creative way of teaching and learning in literacy.

KEYWORDS

Education and visual arts. Curriculum. Slogan. Animation. Skill. Creativity. Theater. Dance and music.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Arte Educação Contemporânea: consonâncias internacionais.** São Paulo: Cortez, 2005.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização.** 14 ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho: a educação do educador.** 12 ed. São Paulo: Loyola, 2008. (Coleção Espaço).

PADILHA, Paulo Roberto. **Educar em todos os cantos.** 1 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

O LÚDICO E O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇA COM DIFICULDADE DE APRENDIZADO

MARIA DA CONCEIÇÃO DO NASCIMENTO DE MORAIS

Maria da Conceição do Nascimento de Moraiatua como professora na rede municipal de ensino de Osasco.

RESUMO

O presente artigo tem a finalidade de abordar a importância das brincadeiras, jogos e atividades diferenciadas, transformando cada aula em algo motivador, lúdico e significativo para cada aluno, em especial a um grupo de alunos que demonstravam desmotivação no aprendizado por razões variadas. Para isso, foi necessário buscar compreender e entender questões ligadas às dificuldades no processo de alfabetização, utilizando jogos lúdicos como recurso facilitador ao aluno com dificuldade de aprendizagem no processo de letramento. O jogo pode e deve ser utilizado. Uma vez ao exercitá-lo ele despertará sentimentos de desafio, que poderá ajudar na competência para resolver situações do cotidiano. Através da realização desta pesquisa, concluí que diante de um mundo novo, com tanta tecnologia e inovações, como a *Internet*, celulares etc., os alunos atuais não estão mais motivados a aprender sentadinhos e *comportadinhos*, como há vinte, trinta, quarenta anos atrás. Faz-se necessário aulas criativas, inovadoras especialmente, quando, infelizmente, a grande maioria das escolas, públicas e até particulares, ainda não possuem essas tecnologias tão interessantes e avançadas, como o computador e a *Internet*.

PALAVRAS CHAVES

Lúdico. Brincadeiras. Jogos.

INTRODUÇÃO

A aquisição da leitura e da escrita é considerada um processo gradativo, no qual a criança vai se apropriando com o decorrer da escolaridade. No entanto, alguns alunos demonstram dificuldade em dominar a leitura e escrita e esta dificuldade se estende muitas vezes até o quarto ou quinto anos do ensino fundamental. Essas crianças demonstram desinteresse pela realização das atividades repetitivas, desenvolvidas em sala de aula, como cópias, exercícios e questionários, que não impõem desafios. Contudo, realizam atividades relacionadas à arte em geral, como desenhos, pinturas, danças e jogos, sendo que pode-se observar muitas vezes alunos com habilidades em desenhos, pinturas, danças e musicalização.

Tanto Piaget como Vygotsky demonstram que a criança consegue respeitar regras em jogos e brincadeiras, aprendendo com prazer. Assim a brincadeira contribui para o desenvolvimento da língua escrita, seja através de desenhos ou da própria escrita, além de aguçar a curiosidade, prazer e equilíbrio emocional. Os dois falam em jogos de regras. Piaget fala que a criança aprende o jogo de regra através da elaboração individual da solução do problema. Já para Vygotsky, o jogo de regra é aprendido com a interação com os outros. (PIAGET, 1978, p.185; VYGOTSKY, 1984, p.110).

O brincar e o jogar sempre estiveram presentes entre a maioria, senão em todos os povos de todas as épocas. Através deles, a criança desenvolve a linguagem, o pensamento, a socialização, a iniciativa e a autoestima, sendo capaz de enfrentar desafios. O jogo contribui muito para o ensino-aprendizagem. Tanto na parte motora quanto nas habilidades do pensamento, desenvolvendo a imaginação, as tomadas de decisões e a criatividade.

Segundo Piaget (apud RAMOS, [200-], p.3), “o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral”.

No entanto, o sentido verdadeiro desta prática só estará garantido se o professor estiver preparado para realizá-lo, se tiver conhecimento sobre os fundamentos da mesma, se estiver em contínuo aprendizado, renovando atividades que interessem aos alunos. E não é só utilizar-se de qualquer jogo por ser dito educativo ou propor alguma brincadeira que ache interessante. É preciso que o professor intermedeie este processo e, mesmo que não participe efetivamente, deve saber aonde intervir.

O tema do presente artigo é muito importante, pois se faz necessário aulas mais prazerosas e significativas para os alunos, em especial àqueles que demonstram mais dificuldade no aprendizado.

Sendo assim, observando que as crianças em geral apreciam muito os jogos, desafios e brincadeiras, foi desenvolvido um trabalho de pesquisa na sala de aula aplicando o lúdico, praticamente todos os dias, para que se pudesse comprovar se realmente havia um aprendizado real ou se era apenas um passatempo. Para tal, foram desenvolvidas atividades diferenciadas, com textos interessantes, jogos, desafios e brincadeiras.

O CENÁRIO

A investigação foi desenvolvida em uma sala de 5º ano fundamental, em uma escola municipal de ensino fundamental (EMEF) na cidade de Osasco, com 33 alunos. Foi realizado um diagnóstico individual, chegando ao seguinte resultado: 2 silábicos sem valor sonoro e 2 silábicos com valor sonoro, sendo que os 4 eram repetentes. Quanto aos demais alunos da turma, foi ainda realizado outro diagnóstico coletivo, demonstrando que 8 demonstravam grave dificuldade na escrita e leitura fraca. Os demais estavam na média para alunos de 5º ano e pelo menos 4 eram considerados ótimos. A pesquisa iniciou em agosto e foi até meados de novembro de 2012. Primeiramente foi feita uma entrevista com os alunos da sala. Num intervalo de duas semanas foram entrevistados 28 alunos e preenchidos questionários com 10 perguntas acerca da vida pessoal, familiar, social e escolar de cada entrevistado.

Do resultado da coleta dos dados, foram selecionados 4 alunos, por serem repetentes e demonstrarem desinteresse pelas atividades realizadas em sala de aula.

Dessas crianças, sujeitos da pesquisa, todas estavam com 10 anos completos. Viviam com os pais, duas das mães trabalhavam fora como domésticas, ajudando o pai, somando uma média de pouco mais que dois salários mínimos na renda familiar.

O aluno A, silábico sem valor, agitado, sempre se metia em brigas na sala. Não apreciava copiar lições da lousa de jeito nenhum. A aluna B, também silábica sem valor, era muito interessada em realizar as atividades e demonstrava grande desejo em aprender a ler. Realizava muito bem as atividades de matemática. O aluno C, silábico com valor, copiava as atividades, porém demonstrava grande dificuldade em ler e escrever palavras simples.

A aluna D, desmotivada em realizar as atividades, demonstrava muito talento para realizar atividades de arte, em especial desenhos, porém faltava muito às aulas.

As crianças da sala, na sua maioria, moravam com os pais e irmãos, próximos à escola. A maioria dos pais não havia concluído o ensino fundamental e apenas dois possuíam o ensino superior. No entanto, as crianças demonstram ter uma vida financeira média-baixa. Algumas viajam em feriados e férias e poucas mães trabalham fora. As que trabalham geralmente são diaristas.

ATIVIDADES REALIZADAS

Iniciamos nosso projeto realizando atividades comuns para toda a turma, porém com propostas e objetivos diferentes.

Uma das primeiras atividades realizadas foi a contação de uma história bem conhecida deles: “Aladim e a lâmpada maravilhosa”. Após a narrativa da história, propusemos uma atividade: “Se você achasse hoje uma lâmpada dessa e aparecesse um gênio e lhe perguntasse seus três desejos mais importantes, o que você escolheria pedir?”.

De modo geral todos apreciaram muito a proposta e houve um pequeno tumulto de conversas, todos querendo expressar oralmente os seus pedidos ou

desejos. Resolvemos registrar os desejos em forma de uma redação, narrando uma pequena história. Àqueles que ainda não dominavam a escrita foi proposto que desenhassem os 3 pedidos.

Apareceram histórias muito interessantes. Expressaram com franqueza os seus desejos. Muitos pediram casas, brinquedos, viagens e roupas. Mas alguns pediram que seus pais não brigassem mais, que o pai voltasse a morar em casa e outros que seus pais sorrissem mais, que nunca faltasse comida em casa, que a vó morta voltasse a viver. Assim pudemos conhecer um pouco das carências e emoções de cada educando.

Todos participaram animadamente. Os que ainda não estavam alfabetizados registraram sua história através de desenhos.

Ao longo da pesquisa foram realizadas atividades diferenciadas, como leituras de histórias diversas, propostas de atividades de listas de palavras do interesse deles, formação de frases e produção de textos, abordando determinados temas (como primavera, dia da árvore, semana da criança) e atividades relacionadas à história, geografia e matemática.

A maioria das atividades foram realizadas em grupo. Foram privilegiadas a dimensão lúdica, o trabalho em grupo e com o grupo, observando a participação de todos, respeitando a personalidade e papéis desempenhados em grupo, regras, conflitos e coesão do grupo.

Os 4 sujeitos da pesquisa, na maioria das vezes, só queriam desenhar, sendo que desenhavam muito bem. No entanto, sempre procuramos incentivá-los a registrar suas atividades, escrevendo como soubessem. Em muitos momentos interferimos, ajudando-os, hora como escriba ou "ditando" as letras e palavras para que formassem frases. Na maioria das vezes eles mesmos procuravam a professora, dizendo "me ajuda, professora?".

Outra atividade realizada, após a leitura de um texto acerca da invenção do sorvete, foi referente ao tema da "invenção" - "Se você fosse um inventor, o que gostaria de inventar?". Deveriam desenhar, dar nome ao objeto e explicar o seu funcionamento.

As falas e invenções foram das mais variadas. Novamente nossos 4 sujeitos participaram muito bem. Desta vez tentaram insistentemente ajudar aos colegas e à professora a escrever o nome e descrever como a invenção funcionava.

Realizaram outros trabalhos em grupo, como a leitura do texto Causo Mineiro, para que *traduzissem* o texto da maneira usual. Foi uma atividade muito divertida para todos. Cada um traduziu seu texto, um ajudando o outro. Os pré-silábicos, silábicos com valor e sem valor com os alfabéticos. Todos participaram. No final o texto foi escrito pela professora na lousa para que todos copiassem.

Realizaram também atividades de arte, lembrando a primavera, e depois houve uma produção de texto sobre o tema.

Na semana da criança realizaram confecções de brinquedos com caixa de leite vazia, também com produção de textos no final. A maioria das atividades envolvendo arte foram acompanhadas de produção de texto no final e sempre em grupo.

À medida que a turma realizava as atividades, os sujeitos pesquisados começaram a participar mais intensamente e aos poucos começaram a reconhecer melhor as sílabas, formar pequenas frases e até pequenas produções de textos.

Nas sextas-feiras, após o lanche, brincavam e muitos traziam seus brinquedos. As meninas suas bonecas. E gostavam muito de brincar de *casinha*. Até os meninos muitas vezes participavam. Algumas vezes, formavam grupos para contar histórias de terror.

Uma ou duas vezes por semana participavam de jogos de dominós, trilhas, damas, memória, bingos envolvendo alfabetização. Geralmente com algum registro no caderno.

A utilização de jogos pedagógicos e alguns gêneros textuais, como fábulas, rimas, poemas e histórias em quadrinhos, favoreceram a construção de textos e a leitura, inclusive aos silábicos sem valor e com valor sonoro. Todos os dias havia leituras de vários gêneros em sala.

O aluno A não conseguiu dominar a leitura e escrita, porém houve uma melhora significativa, tanto na sua conduta frente às atividades, como no reconhecimento das sílabas e até na formação de pequenas palavras. Os alunos B e C conseguiram melhor autonomia na leitura e produção de pequenos textos, mesmo que com muitas trocas ortográficas. Já a aluna D, pelo fato de faltar muito, teve pouca evolução, no entanto realizou bem as atividades propostas.

CONCLUSÕES

Com essa pesquisa, realizada por meio da experimentação de atividades diferenciadas, jogos e brincadeiras, pôde-se constatar que a maioria das crianças, sujeitos deste processo, já não se motivam com práticas de cópias de atividades de livros didáticos e lousa que se costumava utilizar.

Em especial os participantes dessa pesquisa apresentaram uma melhora muito significativa quanto à formação de palavras, frases e até produção de pequenos textos, mesmo que com alguns “erros” ortográficos. Antes demonstravam até apatia nas realizações das atividades e, com o decorrer das atividades diferenciadas, até pediam para participar de várias maneiras, sem contar com o avanço na leitura e escrita.

A ludicidade não deve ser encarada como mero lazer ou distração, ou mesmo um meio de passar o tempo, mas algo de extrema importância e credibilidade na alfabetização, garantindo um clima de prazer, tanto para o que ensina quanto para aquele que aprende.

No entanto, não é de maneira alguma fácil para o educador mudar seus conceitos, realizando atividades diferenciadas, pois requer pesquisa, estudo e preparação das aulas, de modo a combinar o lúdico com a aprendizagem sem que isso se torne mera rotina, mas sim uma aprendizagem consistente e divertida.

É necessário que o professor, ao realizar atividades lúdicas de maneira diferenciada, não desanime se, ao trazer uma atividade que ache interessante, a turma demonstre pouco ou nenhum interesse, volte ao passado, ao tradicional. Mas é importante que continue pesquisando, experimentando, elaborando outras atividades do interesse dos alunos. Muitos professores evitam tais atividades,

pois requerem algum esforço por parte do professor, como organizar a sala em grupos, envolvendo todos, dividir as tarefas e muito mais.

Sendo assim, aproveitando algumas experiências e utilizando contribuições teóricas de Almeida (2003), Emília Ferreiro (1985), Paulo Freire (1998), Piaget (1978), Vygotsky (1984) e a Reorientação Curricular da Educação Infantil e Fundamental na Cidade de Osasco (OLIVEIRA, 2011) foram realizadas, com toda a turma, algumas atividades que motivaram todos, inclusive àqueles que demonstravam dificuldades na alfabetização. As aulas, durante a investigação, consistiram em atividades prazerosas, divertidas e participativas, por meio de textos, frases e palavras relacionadas com a realidade dos alunos e ainda jogos lúdicos de alfabetização, como jogos de memória, bingos de palavras, caça-rimas e outros jogos, possibilitando ao aluno com dificuldade para ler e escrever maior contato com a linguagem escrita.

Essas crianças brincavam muito em sala de aula e muitas meninas levavam bonecas para brincar nos intervalos entre as atividades. No entanto, ao mesmo tempo, demonstravam certo interesse por “namoros”, com bilhetinhos ou conversas informais.

Conforme afirma Lopes, “o jogo para a criança é o exercício, é a preparação para a vida adulta” (2001, p.35). Assim, aproveitando a motivação geral pelo lúdico e querendo comprovar a ideia de que brincadeiras e jogos não apenas divertem, mas também podem contribuir pedagogicamente para o desenvolvimento das crianças, foram elaboradas junto aos alunos algumas intervenções que contribuíram para a aquisição de leitura e escrita.

THE PLAYFUL AND THE DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH LEARNING DIFFICULTIES

MARIA DA CONCEIÇÃO DO NASCIMENTO DE MORAIS

ABSTRACT

This paper aims to address the importance of play, games and special activities, turning each lesson into something motivating, fun and meaningful for every student, especially a group of students who showed demotivation in learning for several reasons. For this, it was necessary to seek to understand issues related to the difficulties in the literacy process, using ludic games as a facilitator resource to the student with learning difficulties in literacy process. The game can and should be used. Once to exercise it it awakes feelings of challenge, that may help in the competence to solve daily situations. Through the performing of this research, I concluded that facing a new world, with so many technology and innovations such as the Internet, cell phones etc., the current students are not motivated to learn and seated and behaved anymore, like twenty, thirty, forty years ago . It is necessary creative, innovative classes, especially when, unfortunately, the vast majority of schools, public and even private, do not have these interesting and advanced technologies yet such as the computer and the Internet.

KEYWORDS

Playful. Play. Games.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. 11 ed. São Paulo: Loyola, 2003.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985.

_____. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 36 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LOPES, Maria da Glória. **Jogos na educação: criar, fazer, jogar**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MACEDO, Lino de. Os jogos e sua importância na escola. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 93, p. 5-11, mai. 1995.

OLIVEIRA, Marinalva de et al. (Orgs.). **Reorientação curricular da educação infantil e ensino fundamental**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

RAMOS, Maria da Conceição Aparecida Leira. Jogar e brincar: representando papéis, a criança constrói o próprio conhecimento e, conseqüentemente, sua própria personalidade. **Revista do Instituto Catarinense de Pós-Graduação**, n. 1, [200-]. Disponível em: <<http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev01-07.pdf>>. Acesso em 30 jun. 2013.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

OLHARES DO PROFESSOR FRENTE A INCLUSÃO ESCOLAR

MARIA DO AMPARO DA SILVA OLIVEIRA

Maria do Amparo da Silva Oliveira é graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Fundação Instituto de Ensino para Osasco (FIEO), em 2002. Professora do Ensino Fundamental I da rede municipal de Osasco desde o ano de 2002.

RESUMO

Este artigo tem por objetivo mostrar o funcionamento da educação inclusiva na rede regular de ensino do município de Osasco e o que pensam seus professores sobre o desafio de trabalhar com alunos que apresentam necessidades especiais. A pesquisa analisou o cotidiano dos professores desses alunos buscando mostrar as dificuldades por eles encontradas, suas insatisfações, contentamentos e propostas para uma possível melhora no acolhimento e desenvolvimento das crianças com necessidades especiais, especialmente as que têm problemas cognitivos, por serem elas as mais dependentes do professor, em outros aspectos, além da aprendizagem. A coleta dos dados para a pesquisa foi realizada a partir de círculos de cultura, questionários e relatos de experiências vividos pelos professores em sala de aula com seus alunos. Citam-se documentos teóricos e dispositivos legais que deram suporte à luta pela inclusão das crianças com necessidades especiais, na rede regular de ensino, o que está sendo cumprido ou não, por parte do poder público, para que se garanta uma educação que realmente inclua a criança, garantindo-lhe uma educação integral com qualidade. Confirmou-se pela pesquisa que os professores e a escola ainda não estavam preparados para atender, com um mínimo de qualidade, os alunos de inclusão em função da falta de orientação do professor para trabalhar com essas crianças, do descompromisso de algumas famílias e da precariedade dos profissionais de apoio que deveriam atuar com mais eficácia para dar suporte ao professor em sala de aula para que pudesse trabalhar com maior qualidade com alunos de inclusão ou não.

PALAVRAS CHAVES

Educação inclusiva. Desenvolvimento do aluno. Formação do professor. Suporte legal para inclusão.

INTRODUÇÃO

Os dois últimos séculos foram marcados por uma crescente organização de movimentos, que levaram diferentes setores da sociedade e o poder público, pressionado por esses movimentos, a discutirem questões relacionadas à inclusão, a partir de diferentes perspectivas e necessidades, tendo em vista as desigualdades criadas ao longo dos séculos da história da humanidade.

A importância dessa temática acompanha a evolução histórica da conquista dos direitos como reconhecimento da dignidade humana. Desde 1996, ano em que foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), que inclui crianças com necessidades especiais na rede regular de ensino, muitas crianças, que viviam trancafiadas em suas casas adquiriram, enfim, o direito de poder conhecer outros horizontes além de seus lares.

Muitos foram os movimentos que antecederam essa conquista. Vários documentos foram publicados procurando garantir e lançar as sementes da inclusão, dentre os quais se pode destacar a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) quando estabelece no seu artigo 7: “Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação”.

Também teve fundamental importância nesse processo a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) ao propor

[...]

ARTIGO 1

SATISFAZER AS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM

Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo.

[...]

ARTIGO 3

UNIVERSALIZAR O ACESSO À EDUCAÇÃO E PROMOVER A EQUIDADE

[...]

5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

A Declaração de Salamanca, por sua vez, versa sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais (1994) ao afirmar que

1. Nós, delegados da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, representando noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais, reunidos aqui em Salamanca, Espanha, de 7 a 10 de Junho de 1994, reafirmamos, por este meio, o nosso compromisso em prol da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação [...]

*2. Acreditamos e proclamamos que:
[...]*

- as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades,*
- as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias [...].*

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala), de 28 de maio de 1999, registra em seu artigo II que [...] “tem por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade”.

No Brasil a garantia dos direitos dos deficientes está presente no artigo 208, inciso III, da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que registra que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069/90) em seu artigo 54, inciso III, também afirma que é “[...] dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 reafirma os direitos dos deficientes em seus artigos:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais

do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. [...]

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Como se pode perceber existem dispositivos legais que orientam para um trabalho de qualidade com pessoas deficientes. No entanto, transformá-los em realidade efetiva na sociedade em geral, e também na escola, está muito difícil de acontecer. No Brasil a questão da inclusão é um tema que envolve muita polêmica. Tanto existem grupos que acreditam que o ingresso dessas crianças nas escolas gera benefícios, como há grupos resistentes à ideia e que acreditam que, dentro das escolas, essas crianças continuam sendo excluídas, devido a fatores entre os quais pode-se destacar a falta de capacitação do professor, o apoio e contribuição de profissionais de diferentes áreas, especialmente da saúde possibilitando uma parceria efetiva na educação dos alunos. É importante destacar que a obrigatoriedade do apoio ao trabalho do professor, com alunos deficientes no município de Osasco, está prevista na Resolução SE 11, de 31 de janeiro de 2008.

AÇÕES INTERVENTIVAS EM BUSCA DE UMA ESCOLA DE QUALIDADE PARA ALUNOS DEFICIENTES

Com o objetivo de contribuir para ampliar a compreensão da necessidade de garantir que crianças deficientes possam receber uma educação de qualidade efetivada por docentes e equipes de apoio bem preparados foi elaborada esta pesquisa de intervenção, com a qual pretendeu-se saber o que pensam professores sobre a inclusão de alunos com deficiências na rede regular de ensino, a adequação das sistemáticas de trabalho por eles utilizadas, suas frustrações e angústias, as con-

dições da atuação do poder público em proporcionar às escolas o apoio integral, garantido por lei, às crianças com necessidades especiais.

A pesquisa foi realizada a partir da sistemática do Círculo de Cultura, proposto por Paulo Freire, utilizada em citação de Ângela Antunes (2002, p.82-83), com um grupo de professores que responderam perguntas sobre o que pensam a respeito do ingresso das crianças portadoras de necessidades especiais, principalmente cognitivas, nas escolas da rede regular de ensino. Em seus depoimentos, apontam suas dificuldades, elencam ganhos e mostram caminhos que podem melhorar esse processo garantindo ao aluno uma educação de qualidade.

A escolha do tema originou-se da preocupação com os caminhos trilhados por professores para a inclusão dessas crianças na rede regular de ensino, considerando as inúmeras dificuldades enfrentadas em suas salas de aula.

Ser sujeito de educação de qualidade é direito de todos, conforme determina, dentre outros dispositivos legais, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Artigo 206, VII). No entanto, várias perguntas devem ser feitas a respeito da efetividade desse direito para as crianças portadoras de deficiências: o que pensam os professores sobre o ingresso dessas crianças em classes comuns do ensino regular? Quais os avanços alcançados na inclusão de alunos deficientes nas classes regulares e quais os desafios que ainda deverão ser enfrentados? O poder público está cumprindo o seu papel diante desse desafio de transformar direito legal em realidade efetiva?

Essas perguntas foram elaboradas com os objetivos de identificar as maiores dificuldades enfrentadas pelos professores ao trabalhar com o aluno de inclusão; mostrar os avanços alcançados pelos alunos de inclusão em sala de aula; identificar acréscimos humanísticos ao agir do professor com crianças especiais e como eles veem a postura dos pais em relação à escola e seus filhos deficientes; identificar fatores que possam sinalizar se a rede municipal de educação de Osasco está preparada ou não para acolher os alunos de inclusão nas escolas e se está preparando o professor para trabalhar com alunos com necessidades especiais.

A ESCOLA CAMPO DA PESQUISA INTERVENTIVA

O espaço escolar onde foi desenvolvida a pesquisa localiza-se em um bairro formado por muitas indústrias, moradias populares da Companhia de Desenvolvimento Habitacional Urbano (CDHU) e outras muito irregulares, entre as quais duas grandes favelas na qual habitam várias famílias, desestruturadas, que vivem em condições adversas, convivendo com alto índice de violência doméstica, de uso de drogas, problemas carcerários, desempregos, entre outros. São desrespeitadas em seus direitos básicos de cidadania e, conseqüentemente, entre seus muitos problemas destacam-se: a falta de moradia digna, saneamento básico, condições de saúde, lazer, entre muitos outros.

Trata-se de uma comunidade com uma maioria populacional que desconhece a legislação e tem pouca participação na vida escolar dos filhos. Moram nessas comunidades famílias com um alto índice de crianças com problemas de inclusão

diagnosticados por profissionais especializados. Eram atendidos na escola, durante a realização do projeto de intervenção, 35 crianças, com diferentes tipos de deficiências, em diferentes faixas etárias, sendo que a maioria apresentava problemas cognitivos.

OS SUJEITOS DE PESQUISA

Participaram da pesquisa cinco professores, todos com mais de quinze anos de experiência docente em sala de aula, com faixa etária de idade entre 40 a 45 anos. Todas as professoras são casadas e mães de família, com formação em graduação e pós-graduação na área da educação. Uma delas tem um familiar que apresenta problemas cognitivos.

Todas afirmam estar na profissão de professora por opção e que, mesmo diante de todos os obstáculos que enfrentam no cotidiano escolar, acreditam que está, na educação, a possibilidade de mudanças para todos, para que todos possam viver uma sociedade mais humana e justa.

PESQUISANDO OS OLHARES DOS PROFESSORES SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO DE CRIANÇAS DEFICIENTES EM ESCOLARES REGULARES

Foi perguntado a cada membro do grupo o que pensava sobre o ingresso de crianças com necessidades especiais nas salas regulares. O diálogo fluiu com concordâncias e divergências. A concordância referiu-se ao fato de não se sentirem preparados para trabalhar com esses alunos e de solicitarem aos órgãos públicos uma formação que os orientasse para um trabalho de qualidade com esses alunos.

O apoio garantido por lei que ainda não se faz presente nas escolas contribui para a insatisfação de um grande número de docentes. Alguns desses professores não matriculariam o filho deficiente em uma escola da rede regular de ensino, pois não sentem a escola preparada para receber essas crianças.

Outra angústia vivenciada nos diálogos está relacionada à questão da aprendizagem. Segundo o grupo há uma ansiedade tanto do professor, quanto da família, para que a criança aprenda a ler e escrever.

O que talvez possa contribuir para diminuir essa ansiedade seja que tanto professores quanto pais possam entender a inclusão como a descreve Mantoan (2002, p.3):

[...] A inclusão não prevê a utilização de métodos e técnicas de ensino específico para esta ou aquela deficiência. Os alunos aprendem até o limite em que conseguem chegar, se o ensino for de qualidade, isto é, se o professor considera o nível de possibilidades de desenvolvimento

de cada um e explora essas possibilidades, por meio de atividades abertas, nas quais cada aluno se enquadra por si mesmo, na medida de seus interesses e necessidades, seja para construir uma ideia, ou resolver um problema, realizar uma tarefa. Eis aí um grande desafio a ser enfrentado pelas escolas tradicionais, cujo paradigma é condutista e baseado na transmissão dos conhecimentos.

A socialização é, sem dúvida, segundo o grupo, o grande ganho para o aluno especial nas classes comuns, pois percebem a convivência com o outro como um caminho para que possa estabelecer parâmetros, construir conceitos e atitudes, além de aprender melhor e com mais qualidade.

Apontam também que o convívio com crianças contribui para a melhoria no desenvolvimento na comunicação oral e com gestos, na construção de mais autonomia em algumas tarefas. Destacam, ainda, a importância da solidariedade dos colegas da sala em ajudar os que têm deficiências a resolver seus desafios. O medo de alguns professores de não conseguir avanços pedagógicos relacionados à leitura e a escrita com os alunos da inclusão os deixa angustiados.

A partir da pergunta que tratou dos benefícios gerados ao professor ao trabalhar com o aluno de inclusão, todos afirmam que se tornaram seres humanos mais sensíveis, compreensivos, pacientes e, principalmente, aprenderam a respeitar o tempo de cada aluno.

Ao serem perguntados sobre o que pensavam a respeito da lei que inclui crianças com necessidades especiais nas escolas regulares de ensino, a minoria considera a proposta como utópica, impossível de ser realizada com qualidade. Mas há os que são a favor. Veem nas escolas a chance que o aluno pode ter para se contatar com o outro, desenvolver-se e surpreender seus professores, colegas e suas famílias com as suas conquistas.

Em geral, os professores, principalmente os que integram as redes públicas de ensino, são resistentes à inclusão e veem a proposta como utópica. Essa utopia não tem a mesma conotação que lhe é dada por Paulo Freire, que afirma a utopia do possível (GADOTTI, 2007, p.16-17).

O QUE DIZEM OS RELATOS

Os integrantes do grupo de pesquisa registraram as dificuldades encontradas, em sala de aula, para trabalhar com as crianças com deficiência cognitiva entre as quais destacaram o despreparo profissional para enfrentar a inclusão desses alunos, o medo de se encontrar face a face com o diferente, entre outras.

Reivindicaram a necessidade e urgência de formação continuada com foco na inclusão, e chamaram atenção para a necessidade do profissional de apoio garantido por lei, como cita a Resolução SE 11, de 31 de janeiro de 2008, que dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino.

Sentem-se sozinhos tendo que resolver todos os problemas, pois, dependendo do grau de deficiência, o aluno exige do professor uma atenção especial, tendo o mesmo que se retirar da sala de aula em muitos momentos para atendê-lo, deixando para trás os outros alunos que também são de sua responsabilidade.

Todos os professores registraram em seus relatos que o envolvimento afetivo é essencial para se construir uma relação mais qualitativa, carinhosa, respeitosa e que o maior ganho para as crianças diz respeito à questão da socialização. O convívio com o grupo ajuda no desenvolvimento social, tornando-os “gente, mais gente”, como cita Paulo Freire em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (2011, p.143).

O envolvimento entre o professor e alunos é uma experiência que, quando vivida com simplicidade e competência, com foco na formação de um ser humano integral, gera uma satisfação cuja intensidade somente pode ser sentida por quem a vivenciou. Cada avanço dos alunos, por pequenos que sejam, despertam no professor uma força que faz acreditar que não pode desistir nem desanimar diante dos obstáculos que impedem a luta por uma educação melhor e mais digna para as crianças, especialmente as especiais.

Sem o apoio garantido por lei e, muitas vezes, sem o apoio familiar, ficam esses alunos sob a responsabilidade do professor, do qual é cobrado se o aluno aprende ou não.

Na opinião do grupo a maioria das famílias vê a escola como uma instituição que assume o papel de cuidadora e não se preocupam, salvo algumas exceções, com o desenvolvimento e aprendizagem de suas crianças, ou se a escola tem ou não condições para acolhê-los dignamente.

Diante da pergunta sobre qual seria a maior dificuldade em se trabalhar com as crianças de inclusão, todos os professores apontam para os alunos que apresentam problemas cognitivos, em decorrência da sua forma de responder aos desafios de viver no mundo da escola comum e de relacionar-se com todos a sua volta, especialmente colegas e professor. Dependendo do grau da deficiência, o aluno é agressivo, cospe no professor, apresenta descontrole emocional, irritando-se facilmente. Apresenta dificuldades na realização das suas necessidades fisiológicas, no desenvolvimento da sua fala, o que dificulta a sua comunicação com todos que com ele convivem, problemas motores, que exigem auxílio para a realização das tarefas e na assimilação de regras, entre outras. Com relação à aprendizagem, o professor, embora busque constantemente novas estratégias e novos recursos didático-pedagógicos para a sua ação, tem dificuldade em encontrar caminhos para que possa ajudar a criança na construção do seu processo da leitura e da escrita, o que faz com que fique muito angustiado e inseguro sobre sua forma de agir em sala de aula. Mesmo diante dessa dificuldade, todos do grupo acreditam ter feito alguma diferença na vida dos alunos, embora não no nível desejado.

AVANÇOS E DESAFIOS

Os docentes pesquisados citam como avanços o ingresso das crianças nas escolas, o melhor desenvolvimento de algumas crianças em relação à socialização e a orientação, professores com melhor preparo, especificamente quando as escolas possuem Salas de Atendimento Educacional Especializado (SAEE).

Quanto aos obstáculos e desafios, destacam a falta de capacitação profissional que aborde o tema inclusão e a necessidade da presença do profissional de apoio que auxilie o professor em sala de aula. Salientam também a necessidade do envolvimento de profissionais como psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas e outros, que poderiam auxiliar com a apresentação de um diagnóstico interdisciplinar da deficiência do aluno e de orientações sobre propostas de alternativas mais eficientes para lidar com ele. Preocupam-se, também, com a falta de compromisso de alguns pais com os seus filhos.

Diante desse contexto é de fundamental importância destacar:

O que importa na formação docente não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, dos desejos, da insegurança a ser superada pela segurança do medo que, ao ser 'educado', vai gerando a coragem (FREIRE, 2011, p.45).

Os cursos de formação devem preparar o professor para a realidade que ele irá enfrentar em sala de aula, para relacionar prática-teoria-prática transformando-se em docente pesquisador (VIANNA, 2012, p.8) com condições para buscar alternativas para enfrentar os diferentes desafios que encontra no cotidiano do seu trabalho com alunos deficientes, considerando que o aprendizado e o uso de diferentes técnicas para trabalhar com esses alunos não vêm dando conta do processo de ensino-aprendizagem. Por trabalhar com seres humanos, únicos na sua diversidade, o professor também precisa estar preparado para lidar com diferentes sentimentos, emoções e desejos e isso exige dele um olhar diferenciado para cada um de seus alunos.

O medo, a insegurança, o preconceito são exemplos de sentimentos que podem aprisioná-lo, impedindo-o de exercer o seu papel diante de um sistema que não pode mais ser considerado uma categoria indefinida, mas identificado pelas autoridades que o representam em suas diferentes instâncias.

Educadores comprometidos com uma educação de qualidade não podem ficar acovardados diante do medo que gera impotência e, muito menos, não devem recuar na execução do seu papel, que implica, entre outros aspectos, no dever de lutar por melhoras no acolhimento e na qualidade do ensino das crianças, sejam elas deficientes ou não. Da mesma forma, não podem continuar apenas sonhando com uma educação mais justa e humana para todos, mas procurar construir a coragem consciente, que gera mudanças, abraçando a causa de uma luta comprometida com a ética, que garanta justiça social, para que todos possam usufruir dos mesmos direitos, como garante a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, revisada e atualizada até março de 2001, que determina, em seu artigo

208, inciso III, p. 66, "(...) que o aluno com deficiência tem direito e deve receber, na classe comum da escola comum, todo o atendimento específico que necessitar".

Devem sair de sua "área de conforto" e assumir um posicionamento político, buscando as mudanças necessárias para melhorar sua prática e o atendimento às necessidades dos seus alunos.

A escola para a maioria das crianças brasileiras é o único espaço de acesso aos conhecimentos universais e sistematizados, ou seja, é o lugar que vai lhes proporcionar condições de se desenvolver e de se tornar um cidadão, alguém com identidade social e cultural, melhorar as condições da escola é formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. (MANTOAN, 2002, p.6)

Para que se possa garantir melhorias nas condições de trabalho para o professor e no acolhimento às crianças com deficiência intelectual, que dependem e precisam de atenção maior e cuidados específicos é preciso que ele esteja bem preparado para atendê-las e liberto do fatalismo imposto de que "as coisas são como são e nada pode ser feito para mudá-las". Não é com esse pensamento negativo que poderá contribuir com mudanças efetivas para o melhor aprendizado dessas crianças, mas respeitando-as em suas individualidades e necessidades específicas e acreditando que poderá desenvolver, com cada uma delas, um trabalho de qualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das respostas ao questionário e dos relatos dos professores entrevistados, concluiu-se que o grupo considera a inclusão como um grande ganho para as crianças. O convívio com outras crianças ajuda a estruturar relações que auxiliam na construção, pelas crianças, da autonomia e de valores como solidariedade, companheirismo e respeito.

Outros avanços também são citados como o relacionar-se com o outro de uma forma mais adequada, a melhora na comunicação com o desenvolvimento da fala e a realização de tarefas diversificadas.

Os avanços apresentados pela criança, o esforço de cada uma para aprender e conviver bem com os colegas possibilitou que cada professor descobrisse a força interna que existe dentro de si, capaz de fazê-lo ser humano mais sensível, paciente, compreensível, capaz de olhar, com carinho e desejo de ajudar a crescer, cada um de seus alunos, indistintamente, respeitando-os no seu tempo e nos seus limites.

Notou-se, durante a pesquisa, que os professores procuravam falar das dificuldades diárias no trabalho com essas crianças, principalmente das que apresentam deficiência cognitiva, para ajudá-las a vencê-las, no limite de suas possibilidades, pois, dependendo do grau apresentado, requerem uma atenção constante, mas efetiva e competente do professor alertando para o fato de que, sem a necessária

ajuda em sala de aula, têm que resolver todos os problemas sozinhos, o que pode vir a prejudicar as outras crianças que não têm deficiência cognitiva de diferentes ordens e níveis de dificuldades. Sentiam-se angustiados pois, mesmo tentando, em alguns casos, não conseguiram avanços no processo da leitura e da escrita de seus alunos.

A relutância e mesmo a negativa de algumas famílias em não procurar outros meios que pudessem melhorar o desempenho da criança na escola, também foram sentidas pelos professores.

Mesmo sabendo que não existem receitas prontas para trabalhar com a criança de inclusão, todos os professores envolvidos na pesquisa deixaram claro que acreditam que cursos e processos diferenciados de educação continuada em serviço, voltados a essa área especializada do trabalho do professor, podem auxiliá-los a realizar um trabalho com mais qualidade. Registraram, também, que acreditam ser de fundamental importância garantir às crianças outros recursos voltados para a sua educação, já previstos em legislação específica, mas que, infelizmente, não estão presentes na maioria das escolas.

Diante das inúmeras dificuldades vivenciadas tanto pelo professor, quanto pelo aluno e suas famílias, pergunta-se se essas crianças foram incluídas ou excluídas. O ideal seria que todos os segmentos envolvidos na educação das crianças deficientes e a sociedade em geral se unissem numa luta política contínua, permanente e coletiva em favor de um ensino de qualidade para todas as crianças, especialmente as deficientes.

A pesquisa confirma o medo dos professores por não se sentirem preparados para trabalhar com o aluno de inclusão e seus pedidos de capacitação profissional, que possa prepará-los para trabalhar adequadamente com cada uma dessas crianças. Denunciam que o apoio que deveria servir de suporte para a realização do trabalho do professor ainda não está conseguindo atender à demanda.

Os professores não veem a escola preparada para atender o aluno com deficiência e sentem-se sozinhos nesse processo, tendo que buscar sozinhos adequações, sejam elas com qualidade ou não, para acolher os alunos com suas inúmeras especificidades e dificuldades, principalmente os alunos com deficiência cognitiva, com os quais encontram maiores dificuldades para desenvolver um trabalho de qualidade.

São inegáveis os avanços alcançados por alguns alunos, como também há os que não avançam. O trabalho com as crianças de inclusão deixa marcas de afetividade e amorosidade na vida do professor, tornando-o um ser humano mais sensível e melhor. Para os professores, muitas famílias, salvo algumas exceções, deixam a desejar no que se refere à participação na vida escolar dos seus filhos. Veem a escola como uma instituição que cuidará da criança por um determinado período, sobrando-lhe tempo para realizar outras funções.

Os recursos garantidos por lei, que poderiam garantir melhor qualidade na educação das crianças de inclusão, na rede municipal de ensino de Osasco, estão longe de atingir o esperado pelo professor no que tange ao seu preparo para desenvolver um trabalho com qualidade para as crianças com deficiência.

Diante do estudo, que mostra a realidade sobre como está ocorrendo o acolhimento das crianças de inclusão na rede municipal de ensino, e do apelo dos

professores por capacitação na área e melhora na qualidade, espera-se que as autoridades competentes tornem-se atentas com urgência para o problema e façam a sua parte disponibilizando os recursos necessários, garantidos por lei, para que ocorra uma mudança positiva no quadro da educação inclusiva, garantindo, de fato, melhorias no ensino e dignidade humana tanto para o aluno, na busca da sua autonomia, quanto do professor, na realização do seu trabalho.

TEACHER PERSPECTIVES ON SCHOOL INCLUSION

MARIA DO AMPARO DA SILVA OLIVEIRA

ABSTRACT

This article aims to show the functioning of education in the regular school system, and what the teachers think of this challenge, which is largely responsible for the development or not, the student with special needs. The research aims to examine the daily lives of teachers who work with students including, seeking to show the difficulties encountered by these teachers, who speak of their grievances, contentment and suggest solutions so there is a possible improvement in the care and development of children with special needs, having as a major challenge to develop a work with children who have cognitive problems, for they are the most dependent on the teacher in other ways beyond learning. Data collection for research using crop circle, questionnaires and reports of experiences lived by the group of teachers in the classroom with their students. Cited were treated as documents and laws that supported the fight for the inclusion of children with special needs in the regular school system, which is being met or not by the government, in order to guarantee an education that really, include the child, guaranteeing you a comprehensive education and quality. Research confirmed that both the teachers, the school, are not prepared to meet the minimum quality, inclusion of students, especially those with cognitive disabilities. Given the lack of training that guides the teacher to work with children, the lack of commitment of some families and precariousness of professional support that should exist more effectively to support the work of the teacher in the classroom, feel these professionals are distressed, helpless, incapable of facing its countless difficulties experienced in everyday life, at work alone, perform with children, and most often, it is lacking in the quality of work with all students, whether they inclusion or not.

KEYWORDS

Inclusive education. Student development. Quality teacher training. Legal support.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ângela. **Leitura do Mundo no Contexto da Planetarização**: por uma pedagogia da sustentabilidade. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Revisada e atualizada até março de 2001. Brasília: Imprensa Oficial, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 20.ago.2013.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=289>>. Acesso em: 30 jun. 2013.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Institui o *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: Imprensa Oficial, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 20 ago. 2013.

CONVENÇÃO DE GUATEMALA. Disponível em: <http://ww2.prefeitura.sp.gov.br/arquivos/secretarias/saude/deficiencia/0008/Convencao_da_Guatemala.pdf>. Acesso em 20 ago. 2013.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2013.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>>. Acesso em 30 jun. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GADOTTI, Moacir. **A Escola e o Professor Paulo Freire e a Paixão de Ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Caminhos Pedagógicos da Inclusão**: como estamos implementando a educação (de qualidade) para todos nas escolas brasileiras. São Paulo: Memnon, 2001.

OLIVEIRA, Marinalva de et al (orgs). **Reorientação Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SE 11**, de 31 de janeiro de 2008. Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos** – adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <unesco.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2013.□

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. **A Escola do Ensinar e a Escola do Aprender: desafios de uma educação brasileira de qualidade política, ética e científica**. São Bernardo do Campo: CEPFA, 2012.

AS CONTRIBUIÇÕES DAS BRINCADEIRAS PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, SOCIAL E AFETIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MARIA ROSELI ALVES ARAÚJO

Maria Roseli Alves Araújo atua como professora na rede municipal de ensino de Osasco.

RESUMO

O presente artigo refere-se à importância da brincadeira no desenvolvimento infantil e a relevância do faz de conta neste universo lúdico. Procurou-se elencar como o faz de conta baseado nas teorias de Kishimoto, Piaget e Vygotsky contribuem para o desenvolvimento cognitivo e social da criança. Diante disso, o presente estudo tem como objetivo principal apresentar o faz de conta como uma ferramenta pedagógica da qual o professor poderá se utilizar para compreender situações de conflitos ou para estimular, por meio da mediação, que a criança produza ou transforme os conhecimentos adquiridos. Destaca-se o papel do professor em propiciar brincadeiras diversificadas, uma vez que diante das leituras realizadas acredita-se que o brincar na infância é extremamente importante, pois é neste período que a criança se apropria gradativamente do mundo. Por meio da brincadeira a criança é capaz de aprender também regras e valores que poderão ser úteis para a vida coletiva.

PALAVRAS CHAVES

Faz de conta. Criança. Professor. Educação Infantil. Brincar.

INTRODUÇÃO

A brincadeira, de acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, garante que a criança tenha o direito de demonstrar seus sentimentos e expressar seus interesses e desejos. As instituições propiciam por meio de brincadeiras a construção da identidade, autonomia e singularidades.

Com base no documento, a brincadeira é fundamental e é por meio dela que as crianças constroem e compartilham significados, estabelecem seu controle interior e sua autoestima, desenvolvendo relações de confiança consigo e com os outros. Portanto,

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 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 e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais. (BRASIL, 1998, p.22).

Compreende-se a brincadeira como uma atividade significativa na vida da criança, ou seja, contribui para construção da vida social. É por meio do brincar que a criança cria interação com outras crianças, adultos, objetos e com a natureza, é desta forma que se apropria da ação social.

O brincar e o jogo simbólico desenvolvem diferentes habilidades no desenvolvimento infantil, pois é a partir do brincar que a criança conhece a si, ao mundo, investigando e construindo conhecimento. E será por meio do brincar que o professor possibilitará esse universo mágico que é o faz de conta, criará situações de aprendizagens, um ambiente estimulador, um espaço integrador, dinâmico, enriquecedor e prazeroso para a criança.

Observei nas brincadeiras que uma das crianças do grupo rompia os combinados, gerando conflitos entre o grupo. A partir de então surgiu uma problematização que se refere a como o professor pode estimular as brincadeiras para favorecer a socialização entre as crianças. De acordo com o mesmo documento:

A diferenciação de papéis se faz presente, sobretudo no faz-de-conta, quando as crianças brincam como se fossem o pai, a mãe, o filhinho, o médico, o paciente, heróis e vilões etc., imitando e recriando personagens observados ou imaginados nas suas vivências. A fantasia e a imaginação são elementos fundamentais para que a criança aprenda mais sobre a relação entre as pessoas, sobre o eu e sobre o outro. (BRASIL, 1988, p.22).

A aprendizagem, segundo o que Vygotsky (1998) denominou de “zona de desenvolvimento proximal”, desperta vários processos internos capazes de operar

somente quando a criança interage com pessoas e quando o professor facilita a cooperação com seus companheiros mais experientes.

Ao observar a turma e fazer intervenções necessárias durante o trabalho, evidenciamos na abordagem a definição do faz de conta e a contribuição teórica dos autores Piaget e Vygotsky, o jogo simbólico e os reflexos no desenvolvimento infantil, suas contribuições no processo de aprendizagem e atuação do professor frente ao ato de brincar, proporcionando momentos e condições necessárias para auxiliar o desenvolvimento da criança.

De acordo com a Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil:

O desenvolvimento da capacidade de se relacionar depende, entre outras coisas, de oportunidades de interação com crianças da mesma idade ou de idades diferentes em situações diversas. Cabe ao professor promover atividades individuais ou em grupo, respeitando as diferenças e estimulando a troca entre as crianças. (BRASIL, 1988, p.32).

As professoras da educação infantil e os pais e/ou responsáveis pelas crianças já presenciaram em algum momento a presença do faz de conta na vida da criança. O faz de conta é uma atividade lúdica em que a criança constrói e reconstrói o tempo todo, segundo o seu entendimento e desejo, “a brincadeira é uma atividade que a criança começa desde seu nascimento no âmbito familiar e continua com seus pares” (KISHIMOTO, 2002, p.139).

A brincadeira implica na representação de um objeto por outro, por exemplo, ela utiliza um lençol simbolizando uma casa, uma vassoura se transforma em cavalo e ela(e) é a princesa ou príncipe das histórias contadas. “Quando a criança brinca, assimila o mundo a sua maneira, sem compromisso com sua realidade, pois sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas a função que a criança atribui” (PIAGET, 1971, p.32).

Desta forma, pode se concluir que o brincar é uma importante ferramenta pedagógica que o professor pode utilizar através da interação direta com o planejamento, estimulando a participação e a imaginação, valorizando pequenas e grandes atitudes, respeitando a realidade de cada aluno e seu tempo, ser um mediador no ato de brincar e no processo de desenvolvimento no ambiente escolar.

Assim, este artigo sistematiza o resultado de uma pesquisa de intervenção que buscou verificar as contribuições das brincadeiras para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo na educação infantil, analisando dentro de um contexto lúdico os aspectos cognitivos, sociais e afetivos.

DESENVOLVIMENTO

A pesquisa foi realizada com um grupo de 9 crianças, de 5 a 6 anos, de uma instituição de educação infantil no município de Osasco-SP.

Constituída em dois blocos de cinco andares cada, o centro municipal de educação infantil e ensino fundamental (CEMEIEF) possui espaços diferenciados e adequados tanto para as crianças atendidas na creche, quanto para os estudantes da educação infantil e ensino fundamental. A acessibilidade está garantida por meio de rampas de acesso e sanitários adaptados.

As crianças contam com espaços para atividades complementares como biblioteca, pátio coberto, quadra poliesportiva coberta, sala de artes e informática. O CEMEIEF integrará a Escolinha do Futuro, que oferece atividades esportivas e culturais nos intervalos das turmas. As crianças têm acesso aos projetos educacionais que são sucesso na rede, como o Lego Educacional, que estimula o aprendizado de forma lúdica, e o programa Ciência Hoje, que transforma os estudantes em pequenos cientistas com experiências práticas do conteúdo de ciências.

Iniciamos as atividades a partir da busca por atividades que proporcionassem o brincar de maneira coletiva, no intuito de ampliar a socialização entre os pares. A sala em questão, apesar do número reduzido de alunos, era permeada por relações de companheirismo, que excluía crianças do grupo previamente constituído.

A partir deste levantamento, foram realizados questionários socioeconômicos com as famílias dos sujeitos envolvidos na pesquisa. A partir da sistematização percebeu-se que sete dos pais concluíram o ensino médio e dois estão cursando o ensino superior. Essas famílias têm uma renda mensal de um a dois salários mínimos e apenas dois alunos não recebem a Bolsa Família. Quando estão em casa ficam apenas com os responsáveis, pois a maioria deles é filho único. Assistem televisão de 3 a 4 horas por dia e costumam brincar sozinhos, muitos deles com videogames.

Após esse processo de reconhecimento dos envolvidos, foi realizada uma roda de conversa, na qual foi perguntado o que gostavam de brincar na escola.

O aluno 1, de 5 anos, respondeu: “Gosto de brincar de carrinho. E na escola eu gosto de brincar mais, porque tem parquinho, tem brinquedo e tem casinha e em casa não tem ninguém para brincar”.

A aluna 2, também de 5 anos, respondeu “Gosto de brincar de boneca, parquinho, mãe e filho, casinha, e na escola é mais legal brincar porque têm amiguinhos”.

Percebeu-se que as crianças acompanhadas escolheram a escola como o melhor lugar para brincar, porque é na escola onde estão outras crianças. Assim eles podem trocar experiências com seus colegas e se divertirem em grupo. E isso reflete também o fato de a maior parte não possuir irmãos ou irmãs.

Em outro momento, foi proposta uma atividade, a brincadeira da amarelinha. Ao chegarem, as meninas demonstraram conhecer a brincadeira, mas percebia-se que não tinham claras as regras.

Houve uma polêmica entre eles, pois eles não queriam que uma das crianças brincasse, pois ela tinha rompido com um dos combinados. A professora fez a intervenção através da conversa. Após o diálogo, iniciou-se a brincadeira, sendo observada como a socialização entre eles dava-se.

A aluna, que era excluída pelo grupo, colaborou muito para a atividade ajudando os demais e nas várias possibilidades do jogo, pois já conhecia a brincadeira.

Esta aluna que vinha com problemas de socialização entre os pares sentiu-se valorizada por poder colaborar e os demais perceberam-se felizes por aprender com ela.

Depois da prática citada, foram desenvolvidas brincadeiras cooperativas com o objetivo de integração entre eles. Todos os dias na roda eles democraticamente escolhiam as brincadeiras do dia. As brincadeiras mais escolhidas foram: casinha, jogo da memória, quebra-cabeça, se esconder no parque.

Após a realização das atividades percebeu-se a importância da ação do professor, em estar presente nas brincadeiras e proporcionar dentro das brincadeiras desafios e estímulos para que todos consigam lidar de maneira satisfatória com estas situações. As brincadeiras foram excelentes oportunidades de confronto com os colegas e entendimento das regras.

CONCLUSÃO

Com o transcorrer desta intervenção, concluímos que o faz de conta é uma necessidade da criança e possibilita compreender questões relativas ao desenvolvimento e aprendizagem infantis. Ao brincar a criança explora e reflete sobre a realidade, atribuindo-lhe significados já interiorizados. A criança realiza sonhos e fantasias, revela conflitos interiores, medo, angústia; usa o brincar para reorientar as tensões e frustrações que sofre no dia a dia.

Por meio do brincar, ainda que aparentemente pareça simples, a criança se desenvolve. Ele a ajuda a evoluir, desenvolvendo a memória lembrando um fato, a capacidade de lidar com os problemas ainda que não tenha direito a voz. Tem uma função vital para o indivíduo, principalmente como forma de assimilação da realidade, desperta a imaginação, o faz experimentar novos papéis e novas formas de olhar para o mundo, estimulando a inteligência e aguçando a curiosidade. Ele aprende a socializar e se comunicar com outras crianças.

Desta forma os objetivos da pesquisa foram alcançados e evidenciou-se a importância da brincadeira com função educativa, tornando a aprendizagem mais significativa e fundamental para socialização entre os alunos. E criar um ambiente facilitador da aprendizagem é assegurar o processo de construção do conhecimento.

THE CONTRIBUTIONS OF GAMES IN COGNITIVE, SOCIAL AND AFFECTIVE DEVELOPMENT IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

MARIA ROSELI ALVES ARAÚJO

ABSTRACT

This article refers to the importance of playing in child development and the importance of make believe this playful universe. We tried to show as make believe based on the theories of Kishimoto, Piaget and Vygotsky has contribute to the cognitive and social development of the child. Thus, the present study has as main purpose to demonstrate that the make believe, as a pedagogical tool in which the teacher can use it to understand conflict situations or to stimulate, through mediation how the child produces or processes the acquired knowledge. We highlight the role of the teacher in providing diverse games since before the measurements made believe that playing during childhood is extremely important because that is when the child gradually appropriates the world and through play, the child is also able to learn rules and values that may be useful for collective life.

KEYWORDS

Make-believe. Child. Teacher. Early childhood education. To play.

REFERÊNCIAS

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

KISHIMOTO, Tisuko Morchida (Org). **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA

*caminho para concretizar
a educação cidadã*

MARISA BOLANHO TEIXEIRA LIMA

*Marisa Bolanho Teixeira Lima atua como
professora na rede municipal de ensino de Osasco.*

RESUMO

Este artigo objetiva refletir sobre fatores que facilitam e/ou dificultam a participação da comunidade na gestão escolar. Para desenvolver a temática, realizou-se um projeto de intervenção numa escola da Rede Municipal de Osasco, objetivando esta reflexão e, a partir dela, seja repensada, pela escola, estratégias que ampliem a atuação da comunidade, nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros. Como estratégia, utilizou-se um questionário caracterizando o grupo do segmento familiar, que se dispôs à reflexão, levantando o seu conhecimento prévio sobre o assunto e, em seguida, discutindo-se a questão através de círculos de cultura.

PALAVRAS CHAVES

Gestão democrática. Escola. Comunidade. Educação em direitos humanos.

INTRODUÇÃO

O interesse em refletir sobre a temática da gestão democrática da educação se dá pelas dificuldades apresentadas por diferentes unidades educacionais que conheci, atuando na Rede Municipal de Educação de Osasco, primeiro como gestora, depois como supervisora de ensino, para efetivar a participação na gestão, principalmente dos familiares e comunidade, considerando sua importância na construção de uma educação de efetiva qualidade.

Nos assentos que tradicionalmente a escola organiza para reunir seus colegas, há muitos espaços a serem ocupados, principalmente pelo segmento dos familiares e quando esta participação acontece, não se efetiva em todas as dimensões do trabalho da gestão escolar, ou seja, nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros.

Embora a própria LDB – Lei de Diretrizes e Bases, em seu artigo 12, inciso VI estabeleça que os estabelecimentos de ensino tem como incumbência “articular-se com as famílias e comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” e em seu artigo 14, inciso II, o princípio de “participação das comunidades escolares e local em conselhos escolares ou equivalente” - se não tivermos como premissa a importância e os benefícios deste acesso, esta construção de gestão democrática não se efetivará.

Considerando-se o acima exposto e o desafio a ser alcançado com relação ao tema, foi realizado um projeto com o objetivo de pontuar prováveis fatores que dificultam e/ou facilitam a participação da comunidade, na efetivação desta gestão democrática e participativa.

DESENVOLVIMENTO

O projeto foi desenvolvido em uma escola da Zona Norte do município de Osasco, com pais de crianças de 1ºs e 2ºs anos e a expectativa inicial era dialogar com uma média de 20 pais por encontro, número que não foi alcançado, limitando-se a oito participantes.

Optou-se em desenvolvê-lo através de encontros planejados para discussão do tema, iniciando com aplicação de um questionário para conhecer algumas características destas famílias, bem como seus conhecimentos prévios sobre o assunto.

A princípio houve dificuldades no recolhimento destes questionários em função do receio dos pais em “se mostrarem” através de suas respostas, o que foi resolvido após uma nova conversa de esclarecimentos quanto ao uso das informações a serem coletadas. Com os dados em mãos, pudemos observar algumas características como: famílias com renda de até 2 salários mínimos, tendo como formação escolar em sua maioria o ensino fundamental completo; possuem de 1 a 2 filhos na unidade educacional e apenas um dos participantes já fez parte do Conselho de Gestão Compartilhada.

Em reuniões, houve discussões abordando: a função social da escola e suas concepções de educação; o que é gestão democrática, dificuldades em participar, benefícios na participação, papel dos Conselhos e outros.

Como é muito comum encontros e reuniões nos quais os pais são ouvintes, de início houve certa dificuldade para que os participantes se posicionassem e colocassem suas ideias, mas aos poucos pontuaram questões importantes que enriqueceram os Círculos de Cultura instituídos, como na discussão sobre “Como participo da escola e de que maneira posso ampliar a participação/contribuição?”.

Segundo os dados levantados no debate acima e em outros momentos dos encontros, observou-se que, a princípio, é notória a ideia de que a participação está vinculada à festas e à eventos promovidos pela escola. Outro ponto de vista apresentado nestes círculos é de que para muitos a importância e necessidade de participação se resume em “estar presente” em reuniões de pais, acompanhando os resultados dos trabalhos desenvolvidos com seus filhos, indicando a necessidade de discussões mais ampla não só com o grupo, mas também com os responsáveis pela gestão da unidade em torno da concepção de gestão compartilhada e o papel que os pais devem assumir nesta gestão. É importante acrescentar que, mesmo a reunião de pais sendo citada como importante, acrescentaram que a pauta sempre é a mesma, havendo poucas mudanças de uma para outra.

Nos Círculos de Cultura, disseram conhecer o conselho de escola, que na rede municipal de educação de Osasco é denominado Conselho de Gestão Compartilhada (CGC), mas não sabiam sobre sua composição, sua função e desconheciam a lei que o normatiza. No encontro seguinte, ao ser apresentada a referida lei, estendeu-se a discussão para outros assuntos como inclusão escolar, Plano Municipal de Educação (PME); Sistema Municipal de Educação (SME), sendo esses dois últimos desconhecidos pelos presentes.

Observou-se também que, ao serem questionados sobre os motivos que dificultam a participação dos pais, responderam que alegam falta de tempo e de conhecimento quanto à importância desta participação, mas também pontuaram que as reuniões ocorrem em horários em que maioria dos pais está no trabalho.

Após a realização dos encontros previstos, os participantes fizeram uma avaliação bastante positiva das discussões construídas, ao ampliar o conhecimento de cada um quanto à sua importância na construção de uma educação de qualidade.

Percebe-se que é necessário e urgente debater nas unidades educacionais a importância da participação na gestão da escola, apresentando experiências significativas de participação que resultaram na melhora da qualidade do ensino, qualidade esta, desejada e procurada por todos.

Acreditar numa educação que objetive os interesses do cidadão e da sociedade, é acreditar numa educação construída coletivamente; é por abaixo a concepção que segundo Paro (2009), predomina nos dias de hoje “[...] a escola como função única de levar os educandos a se apropriarem do conhecimento, incluídos nas tradicionais disciplinas curriculares”, concepção esta também compreendida pelos participantes dos círculos de discussões, que ocorreram durante a realização da pesquisa. Segundo Padilha (2009), “a escola e toda comunidade escolar são gestores sociais do conhecimento que, de forma sistemática e coletiva, criam as

condições para a construção de novos conhecimentos e saberes”, definição esta que combate a anterior e nos remete novamente à importância dos diversos “saberes”, ou seja, a construção coletiva da educação cidadã.

O gestor escolar deve assumir-se articulador social junto à sua comunidade. Segundo Luck (2009, p.23), uma das competências do diretor no seu papel profissional de líder é o de articular a participação de todos os segmentos escolares,

Promovendo o acesso e a construção do conhecimento a partir de práticas educacionais participativas, que fornecem condições para que o educando possa enfrentar criticamente os desafios de se tornar um cidadão atuante e transformador da realidade sociocultural [...].

Considerando esta definição, é necessário que seja pensado constantemente, pelo diretor, em articulação com a comunidade e equipe escolar, novos caminhos que para a construção de uma cultura participativa de gestão escolar, visto ser uma de suas responsabilidades. Acrescenta ainda a gestão de pessoas, de sua atuação coletivamente organizada, constitui-se desse modo, o coração do trabalho de gestão escolar, reforçando mais uma vez a responsabilidade da escola em viabilizar a participação de todos os segmentos. O que nos remete a afirmar que a participação coletiva deve ser considerada uma das prioridades na atuação de uma gestão democrática.

Por sua vez, a cultura da participação e a consolidação de práticas democráticas de organização escolar são pressupostos fundamentais para se efetivar uma educação em direitos humanos, que reconhece a escola como importante espaço para o exercício da cidadania.

Outro elemento fundamental na educação de Direitos Humanos é favorecer o processo de “empoderamento”, principalmente orientado aos atores sociais que, historicamente, tiveram menos poder na sociedade, ou seja, menos capacidade de influir nas decisões e nos processos coletivos. O “empoderamento” começa por liberar a possibilidade, o poder, a potência que cada pessoa tem para que ela possa ser sujeito de sua vida e ator social. O “empoderamento” tem, também, uma dimensão coletiva, trabalha com grupos sociais minoritários, discriminados, marginalizados, etc, favorecendo sua organização e participação ativa na sociedade civil. (CANDAUI, 2007, p.406)

Refletindo sobre a afirmação da autora podemos perceber que, falar sobre gestão democrática e educação cidadã é também falar sobre a temática dos direitos humanos na educação, pois são temas que dizem respeito à participação, igualdade e liberdade. Oportunizar a participação plena do indivíduo é lhe dar o direito de conhecer, opinar e decidir por aquilo que acredita ser o melhor caminho.

Se o exercício pleno da cidadania é um grande desafio em nossa sociedade, não é diferente na educação, que também precisa refletir e se organizar para efetivar este exercício e o primeiro passo para que isto ocorra é as pessoas conhecerem

seus direitos para então poderem exercê-los, pois ninguém se “apodera” daquilo que não conhece.

O direito à educação está garantido na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 6º, mas a existência da lei, embora legitime o direito, não garante a sua implementação e nem a sua qualidade social.

É importante pontuar que educação em direitos humanos não se constrói por meio da criação de uma disciplina curricular, mas por meio de exercício participativos e democráticos que devem ser praticados no dia a dia da unidade educacional, através de atitudes e compromissos pessoais que fortaleçam a sua efetivação e uma delas é a participação e a construção coletiva das ações que conduzem os diferentes projetos da escola, seja na área administrativa, financeira ou pedagógica.

CONCLUSÃO

O primeiro aspecto que podemos observar através do desenvolvimento do projeto é que a comunidade não tem a clareza da importância de sua participação na construção de uma educação de qualidade e não têm a dimensão de sua contribuição na ocupação dos espaços que lhes pertence. Como diz Paro (1997) “[...] é necessário a partilha do poder, possibilitando à comunidade participar na tomada de decisão”.

Mostrou-se necessário esclarecer que o saber não é apenas “conteúdo”, portanto não se constrói em “quatro paredes”, mas sim coletivamente, nas discussões e reflexões, num espaço democrático, que respeite a diversidade. Este processo educativo é amplo, é uma relação de aprendizagem com a própria vida, com a comunidade a qual pertencem, envolvendo valores, crenças e diferentes culturas e, para que aconteça amplamente, é necessário que haja participação das famílias e da comunidade.

Pelas discussões realizadas nos Círculos de Cultura, percebe-se também a necessidade dos gestores darem mais ênfase ao seu papel de articulador e de líder comunitário e democrático, revendo as ações realizadas para envolver os diferentes segmentos, bem como, planejando novas estratégias para atingir esta participação. Cabe aqui registrar trecho de uma entrevista de Luck, ao Jornal do Professor (2009), onde diz

Faltam aos gestores visão de conjunto, articulação entre os vários segmentos de atuação da escola e o empenho em enfrentar os desafios da gestão de comunidade escolares....temos muito que caminhar para que as nossas escolas públicas tenham uma cultura de gestão escolar efetiva, baseadas em critérios de competência tanto da gestão, como de todos os segmentos de atuação da escola, promovida por essa gestão. (LUCK, 2009)

Para que isto ocorra é preciso que estes gestores acreditem de fato nesta participação ampla, acreditem que ela traga benefícios para a melhoria na qualidade

de ensino e que sejam articuladores de diferentes estratégias para que ocorra esta efetiva participação. Um dos caminhos que se aponta é o fortalecimento de diferentes grupos constituídos nas escolas, como o Conselho de Gestão Compartilhada e a Associação de Pais e Mestres, que poderão se constituir num forte elo entre comunidade e escola, desde que realmente ocupem seus espaços de maneira plena.

Outro aspecto que ficou muito forte nas colocações dos pais é a dificuldade de conciliar o trabalho e suas ocupações com as diferentes reuniões e eventos, ponto que necessita ser revisto, principalmente quanto aos horários estabelecidos pelas instituições escolares para que estas reuniões ocorram. E para que seja revisto este e outros pontos que possam surgir dificultando a participação, é necessário que o grupo esteja predisposto à efetivação do envolvimento de todos, embora reconheçamos as dificuldades encontradas principalmente nos segmentos dos funcionários e professores, com relação ao horário.

Este projeto também veio confirmar que para que haja participação, é necessário um vínculo entre o gestor, que exerce o papel de articulador, com os demais segmentos, ponto este que dificultou a execução do que havia sido planejado, tendo em vista que a proximidade com a comunidade de um supervisor de ensino, como é o meu caso, é pequena.

É necessário que as pessoas sintam que a escola é um espaço agradável e acolhedor, aberto a incluir os diferentes conhecimentos, culturas e diversidades, fatores estes que contribuem na formação humanizada do indivíduo.

[...] Nesse trabalho, vemos que a Educação em Direitos Humanos e a gestão democrática andam de mãos dadas e que, nesse processo, é necessário estimular ações e iniciativas como, por exemplo: a implementação de novas formas de organização e de gestão na escola; a construção coletiva do seu projeto político pedagógico; a criação e consolidação de grêmios estudantis; a criação e o fortalecimento dos Conselhos Escolares etc. (COSTA; TAVARES; NUNES, 2008).

Finalizando, é essencial trazer para a escola a discussão sobre os fundamentos e pressupostos da educação em direitos humanos, que fortalece o direito à participação de todos.

DEMOCRATIC AND PARTICIPATORY MANAGEMENT: A WAY TO CONCRETIZE THE CITIZENSHIP EDUCATION

MARISA BOLANHO TEIXEIRA LIMA

ABSTRACT

This article reflects on factors that facilitate and / or hind community participation in school management. To develop this theme, was performed an intervention project in a public school of Osasco, aiming this reflection, and therefrom, to re-evaluate through the school, strategies to enhance the role of the community in pedagogical, administrative and financial aspects. As a strategy was used a survey characterizing the group's family segment, which was willing to reflection, raising their previous knowledge about the subject and then discussed the matter by means of cultural circles.

KEYWORDS

Democratic management. School. Community. Education in human rights.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. 168 p.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselho Escolar e Direitos Humanos**. Brasília: MEC, SEB, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2008. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares; 11)

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, et al. **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos Teóricos e Metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, p.399-412.

CHAMARELLI, Renata. Heloísa Luck: “A escola tem a cara de seu diretor”. **Jornal do Professor**, 5ª ed, 19 set. 2008. Entrevista. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=5&idCategoria=8>>. Acesso em: 30 jun. 2013.

LUCK, Heloisa. **Dimensões de Gestão Escolar e suas Competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

PADILHA, Paulo Roberto. **Município que Educa: nova arquitetura da gestão pública**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Série cadernos de formação; 2)

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática na Escola Pública**. São Paulo: Ática, 1997.

PARO, Vitor Henrique. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. In: **ANUÁRIO GT Estado e Política Educacional: políticas, gestão e financiamento da educação**. Goiânia: ANPED, 2000. p.107-122.

O RECREIO E A RECONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS ATRAVÉS DO DIÁLOGO

MARISA DO AMARAL

Marisa do Amaral atua como professora na rede municipal de ensino de Osasco.

RESUMO

Este artigo teve por objetivo identificar e reconstruir práticas através do diálogo com alunos que não estavam utilizando o tempo do intervalo de uma maneira lúdica numa escola pública de ensino fundamental I da cidade de Osasco - São Paulo. Foram realizadas observações e avaliações com a participação dos inspetores, onde foi identificado um grupo composto por sete alunos. Com eles realizou-se uma pesquisa socioeconômica para identificar o perfil dos mesmos. Foram realizados encontros onde os alunos, através de atividades, elaboraram propostas para aplicação durante o intervalo, por meio de um processo de ação – reflexão – ação. As propostas sugeridas foram colocadas em prática e foi observada que a reconstrução das práticas proporcionou ao grupo de alunos da pesquisa uma oportunidade de interagir com os outros através de suas sugestões.

PALAVRAS CHAVES

Recreio. Reconstrução das práticas escolares. Diálogo. .

INTRODUÇÃO

O recreio é para os alunos um momento onde poderão optar por atividades que consideram interessantes, tais como correr, brincar e conversar. Segundo Castro (2011, p.2), “o recreio é um momento de diversão e interação, entretanto esse momento nem sempre é bem aproveitado pelos alunos [...]”. Numa escola municipal de ensino fundamental (EMEF) da cidade de Osasco, na Grande São Paulo, foi possível verificar que os alunos não aproveitavam este tempo com atividades lúdicas. Concentravam seus esforços em brincadeiras que não eram adequadas para o espaço físico. Além disso, não conseguiam resolver através do diálogo os conflitos, tornando o ambiente agitado.

Diante deste quadro se fez necessária uma intervenção, pois a utilização inadequada do intervalo gerava problemas após seu término. Tais como: crianças que ficavam na direção durante o recomeço das aulas, inspetores que eram deslocados para acompanhá-los e por consequência não desenvolviam outras atividades, além das convocações para os pais que tomavam o tempo dos mesmos e da direção. No segundo semestre de 2012 foram realizadas algumas observações e pesquisas para entender as razões deste problema. Com a ajuda de funcionários e inspetores, coletamos as informações e identificamos quais crianças estavam de forma recorrente nos conflitos.

O grupo identificado era composto por seis meninos e uma menina. Os mesmos foram chamados para o diálogo, onde foi elaborada uma proposta para que participassem de maneira efetiva. Ou seja, deveriam atuar como monitores mirins e propor soluções para melhorar o ambiente do intervalo. No início os alunos ficaram surpresos ao perceberem que poderiam ajudar na organização do recreio. Através do diálogo e da oportunidade de expressão das opiniões, demonstraram que poderiam contribuir de forma positiva para a realização de um intervalo mais lúdico.

Para o desenvolvimento do trabalho foi realizada uma pesquisa socioeconômica onde foram identificadas algumas características das crianças pesquisadas. Foram aplicadas atividades cognitivas que demonstraram através dos registros gráficos o modo com que as crianças estavam percebendo o intervalo e também de qual forma seria o recreio ideal. Foi possível identificar que os alunos apresentavam dificuldades para perceber a noção do coletivo.

Para tornar o intervalo mais lúdico, as crianças sugeriram que fossem utilizados os materiais existentes na escola, tais como bolas, brinquedos, jogos de tabuleiros, livros, cordas, atividades de pintura e desenho. A utilização da música durante o recreio também foi indicada pelo grupo. Neste trabalho os participantes atuaram como agentes transformadores e com base nas ideias propostas por Paulo Freire têm como objetivo reconstruir as práticas utilizadas no intervalo.

DESENVOLVIMENTO

O recreio é um momento esperado pelos alunos, onde podem optar por atividades lúdicas, conversas com os colegas, brincadeiras e jogos coletivos. Para Prodócimo e Recco (2008), o intervalo é um local onde alunos de diversas faixas etárias se encontram, com interesses diversos partilham do mesmo espaço e neste local estabelecem relações. Numa EMEF situada na periferia da cidade de Osasco, região metropolitana do estado de São Paulo, foi observado que durante o intervalo algumas crianças extrapolavam os limites das brincadeiras e apresentavam dificuldades de interação entre seus pares. Não respeitavam o espaço, o direito alheio e de maneira recorrente ocorriam conflitos. Diante desta realidade foram realizadas observações dos intervalos, em especial do terceiro e quinto ano que apresentavam a maior incidência de registros.

Os resultados indicaram que um determinado grupo de alunos se destacava, em virtude de frequentemente serem advertidos e por estarem envolvidos de maneira direta ou indireta em conflitos. Este grupo era composto por seis meninos e uma menina. Os inspetores e funcionários de apoio tentavam solucionar os problemas gerados por esses alunos por meio de conversas para repreender as atitudes e anotações no livro de ocorrência. Estes procedimentos não surtiram o efeito esperado e desta maneira os casos foram comunicados para a direção. Por sua vez, a direção realizava uma conversa com o aluno, com o objetivo de conscientizá-lo sobre as consequências de seus atos perante o grupo.

Não houve uma mudança significativa e por conta disso os pais foram convocados. No diálogo com os responsáveis, foram expostas as atitudes dos alunos, citando atos e possíveis consequências. Quando questionados sobre o que poderiam fazer para contribuir para a mudança no comportamento da criança, a maioria dos pais responderam que já haviam tentado diversas estratégias e já não sabiam mais o que fazer.

Em virtude da situação descrita, pais de outros alunos reclamaram junto à direção alegando que seus filhos relataram dificuldades de convivência durante o intervalo, em virtude do comportamento dos alunos do grupo de pesquisa. Estes pais exigiram que medidas fossem adotadas, dentre elas, a expulsão. Diante desta realidade onde os recursos de intervenções disponíveis estavam esgotados, foi necessário realizar uma reconstrução das práticas desenvolvidas no intervalo.

Os alunos observados foram chamados para uma conversa coletiva, na qual expuseram suas opiniões sobre os problemas do intervalo. Ao final do encontro foi possível perceber a existência de duas opiniões sobre o tema. Alguns concordaram que estava difícil participar do recreio, entretanto não se identificaram como participantes dos conflitos. Já outros admitiram participar dos conflitos, mas justificavam que culpa era sempre do outro.

Neste encontro foi possível perceber que, apesar de ideias divergentes, as crianças souberam respeitar e ouvir opiniões contrárias. Um contraste com a realidade presente no intervalo, já que possuíam o hábito de não respeitar o direito alheio. Esta evolução através do diálogo já foi mencionada por Freire (1996, p.67):

É nesse sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos.

Outro tema discutido foi o projeto *Cidadania desde a infância*, desenvolvido pela professora de artes e inspetores. Tinha como objetivo reduzir a agressividade e manter a organização do ambiente. Para participar do projeto os alunos com bom comportamento e com as melhores notas eram escolhidos para atuarem como monitores mirins. A escolha era feita da seguinte maneira: a professora apresentava os alunos que atendiam aos critérios citados e a sala votava escolhendo seu representante do mês. E, para serem identificados, os mesmos confeccionavam uma estrela de papel laminado, para usar durante o recreio.

Tinham como atribuições observar o comportamento dos colegas durante o intervalo e, com a ocorrência de indisciplina, anotavam o nome do aluno que praticou. Na sala era aberto um espaço para o diálogo com a professora, expondo as situações e debatendo sobre possíveis mudanças. Após observações e comentários do projeto citado acima, foi então apresentada uma ideia semelhante, com algumas modificações. Esta nova proposta tinha como objetivo estimular o grupo a desenvolver através do diálogo soluções para tornar o intervalo um ambiente lúdico e com mais integração.

A ideia principal era trazer esses alunos ao centro da discussão, já que os mesmos eram o foco do problema, o objetivo era entender o ponto de vista deles e quais seriam as soluções para resolver os problemas. Inicialmente eles reconheceram que não se enquadravam nas exigências do projeto, pois acreditavam que os critérios de escolha seriam semelhantes aos já existentes. Foram necessários alguns encontros para que todos entendessem as diferenças entre os projetos, em relação ao caráter não fiscalizador, mas sim reflexivo.

O diálogo deve ser ao mesmo tempo ação/reflexão/ação, portanto, práxis, pois ao refletirmos e denunciarmos o mundo em que vivemos agimos para sua transformação. (REBELO, 2011, p.50)

Para efetivar a participação das crianças foi enviado um questionário sócioeconômico e uma autorização para conhecimento dos responsáveis. Com o recebimento destas informações, foi possível identificar algumas características do grupo:

- **Faixa etária:** entre oito e dez anos;
- **Constituição familiar:** seis crianças moram somente com a mãe;
- **Renda familiar:** a mãe é mantenedora da família com renda *per capita* de no máximo dois salários mínimos;
- **Espaço físico da residência:** a maior parte das residências é de aluguel e possuem dois cômodos.

Após esta identificação foram incluídas as atividades cognitivas nos encontros com destaque para: Recreio Real x Ideal e Classificação com Figuras e Palavras. Os resultados destas atividades foram os mais relevantes para a pesquisa e entendimento do contexto vivenciado pelos alunos.

RECREIO REAL X IDEAL

Na atividade Recreio Real e Ideal, os alunos se expressaram através de uma avaliação do recreio: identificando problemas, as atividades que gostavam e o que poderia melhorar. A partir da observação dos desenhos, foi possível concluir que se destacavam os conflitos, o barulho e a falta de diálogo entre seus pares, como uma prática do recreio real. Quanto às referências para o recreio ideal, as figuras indicavam atividades grupais, tais como uso de cordas, músicas, brincadeiras de rodas e jogos.

Quando as crianças identificaram as brincadeiras como parte de um recreio ideal, reforçaram os argumentos de Martins (2009), que considera o ato de brincar importante para o desenvolvimento infantil.

Brincar, ao lado das necessidades básicas de: nutrição, saúde, habitação e educação é uma atividade fundamental para o desenvolvimento das capacidades potenciais de todas as crianças. (MARTINS, 2009, p.11)

Através da socialização dos desenhos, o grupo identificou e discutiu as ideias que consideravam interessantes para serem aplicadas durante os intervalos. Após o debate houve uma intervenção para avaliar as ideias e suas aplicações.

CLASSIFICAÇÃO COM FIGURAS E PALAVRAS

Esta atividade tinha o objetivo de estimular a percepção dos alunos na formação de grupos de figuras e palavras com alguma relação entre si. Os alunos receberam uma folha com diversas figuras e palavras e deveriam associá-las e identificar os respectivos grupos. Inicialmente encontraram dificuldades para a compreensão do desenvolvimento da atividade e o sentido de grupo. Diante dos resultados houve uma discussão sobre a identidade de grupos e o papel dos integrantes com direitos e deveres. Após estas observações, iniciou-se a execução prática das ideias citadas.

TRANSFORMANDO IDEIAS EM PRÁTICA

Os alunos, com auxílio dos inspetores, realizaram um levantamento sobre os materiais disponíveis na escola e que poderiam ser utilizados durante o intervalo. Num primeiro momento os materiais escolhidos foram: livros, cordas, atividades para desenho, dominós e jogos de tabuleiro.

Foi possível verificar através da avaliação dos sujeitos da pesquisa que o ambiente escolar tornou-se mais lúdico com a aplicação das sugestões. Esta alteração também foi percebida pela comunidade escolar, com redução dos conflitos e maior participação dos alunos. Entretanto, após o efeito inicial das mudanças, os alunos do grupo pesquisado retomaram o comportamento anterior.

Desta forma foi realizada uma nova discussão com o grupo, em que se identificou que tanto eles quanto outros perderam o interesse pelas atividades. Foi sugerido por eles que houvesse música todos os dias no intervalo. Ocorreram questionamentos sobre por qual razão escolheram as músicas em contraponto às atividades que estavam acontecendo. Citaram que a música poderia ter mudados os ritmos a cada dia e cada aluno teria possibilidade de escolher a música que gostava.

Foi então definido que eles avisariam em cada sala que os alunos poderiam se reunir e escolher um *cd* de música. Os inspetores da escola e o grupo de alunos foram responsáveis pela seleção do repertório musical. Com a música nos intervalos foi possível identificar que os alunos ficaram mais participativos e com os colegas e estavam sempre em rodas onde dançavam e cantavam.

CONCLUSÃO

Este projeto de intervenção tinha como objetivo identificar os alunos que estavam extrapolando as brincadeiras no intervalo, chamar o grupo para um diálogo e convidá-los para serem monitores. Como na escola já havia um grupo exercendo este papel, foi necessário estabelecer as diferenças. Os sujeitos da pesquisa deveriam observar as práticas comuns no intervalo e nos encontros em grupo trariam sugestões para tornar o recreio um ambiente mais agradável.

O propósito era utilizá-los como agentes transformadores, ou seja, eles participariam de maneira ativa na elaboração das medidas para melhorar o ambiente escolar. Nas conversas eles demonstraram que reconheciam os problemas do intervalo, mas não sabiam explicar quais motivos os levavam a participar de alguns conflitos.

Quando foram chamados ao diálogo eles demonstraram que tinham consciência de suas atitudes. Fizeram uma avaliação do intervalo e apresentaram ideias para melhorar o ambiente. Analisando as ideias e sugestões, foi possível verificar que a ausência de atividades lúdicas durante o recreio era um dos fatores que geravam os conflitos. Eles adotavam brincadeiras sem regras pré-estabelecidas. Como, por exemplo, correr a esmo com empurrões e gritaria. Esbarrões eram frequentes e em virtude da falta de diálogo geravam discussões.

Devemos salientar que os alunos pesquisados se destacavam nos conflitos e a maioria deles apresentava dificuldades de interação. Com a pesquisa socioeconômica foi possível identificar alguns fatores que poderiam de alguma maneira ter contribuído para estas atitudes.

Os resultados indicaram que a maioria dos alunos morava somente com a mãe e a mesma era a mantenedora da família, com uma renda *per capita* de no máximo dois salários mínimos e permanecia a maior parte do tempo fora de casa. Outro fator que pode ser considerado é o espaço físico das residências, porque a maioria dos alunos residiam em casa com no máximo dois cômodos e com ausência de um espaço para recreação. Quando foram incluídas as atividades propostas pelo grupo durante o intervalo, notamos uma melhora no ambiente escolar. Mudaram o foco e passaram a demonstrar interesse, ocupando o tempo com as atividades dirigidas.

Entretanto, com o passar dos dias e a repetição das atividades, os alunos começaram a apresentar um desinteresse pela atividade. Quando verificamos que havia iniciado este processo de retomada do estágio anterior, o grupo foi chamado para fazer uma nova avaliação do intervalo. Em sua avaliação o grupo confirmou que eles e os colegas não tinham mais interesse pelas atividades, pois consideravam repetitivas. Diante disso foi proposta a utilização de outra ideia sugerida por eles, a inclusão de músicas durante o intervalo. Que foi colocada em prática e surtiu um efeito imediato.

Concluimos que a utilização da música por conta do seu caráter dinâmico possibilitou uma maior interação entre os pares. E proporcionou integração entre os diversos tipos de comportamento, ou seja, crianças que eram mais tímidas passaram a observar e/ou participar das rodas de dança e canto. Outro fator que pode ter auxiliado neste processo foi a escolha dos ritmos e os tipos de músicas. Ou seja, teriam uma participação ativa no desenvolvimento da atividade.

Compartilhamos neste trabalho as ideias de Paulo Freire, pois os sujeitos da pesquisa cresceram através do diálogo e das diferenças existentes, observaram o todo e perceberam a si mesmos. Propuseram mudanças para o coletivo e o individual, desta maneira as relações foram estabelecidas não através de transferência de conhecimento, mas através da produção, construção e reconstrução de saberes.

THE RECREATION AND RECONSTRUCTION OF SCHOOL PRACTICES THROUGH DIALOGUE

MARISA DO AMARAL

ABSTRACT

This article aims to identify and reconstruct practices through dialogue with students who were not using the time interval of a playful manner in a public school elementary school in the city of Osasco – São Paulo. Observations and evaluations were carried out with the participation of inspectors and identified a group of seven students. With them one research was made to identify the social-economic profile. Meetings were held where the students through activities developed proposals for application during the interval, through a process of action – reflection – action. The suggested proposals were put into practice and it was observed that the reconstruction of the practices provided the group of research students an opportunity to interact with others through their suggestions.

KEYWORDS

Recreation. Reconstruction of school practices. Dialogue.

REFERÊNCIAS

CASTRO, Ione Milhomes. **Recreio Dirigido**: diversão e aprendizado para crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Disponível em: <http://coordenacoes-colagestores.mec.gov.br/uft/file.php/1/moddata/data/1003/1221/2478/TCC_VE-SAO_AUTORIZADA.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MARTINS, Marilena Flores. **Brincar é Preciso!** Guia para mães, pais, educadores e para quem possa interessar. São Paulo: Evoluir, 2009.

PRODÓCIMO, E ; RECCO, K. V. Recreio escolar: uma análise qualitativa sobre a agressividade entre estudantes de ensino fundamental I. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 8; CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS – CIAVE, 3, 2008, Curitiba. **Anais... [recurso eletrônico]**. Curitiba: Champagnat, 2008. v. 1, p. 10564-75. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/290_943.pdf>. Acesso em 30 jun. 2013.

REBELO, Rosana Aparecida Argento. **Indisciplina Escolar**: causas e sujeitos – a educação problematizadora como proposta real de superação. 6ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

MÔNICA DE JESUS MELO

*Mônica de Jesus Melo atua como professora
na rede municipal de ensino de Osasco.*

RESUMO

O artigo aborda a importância do lúdico na educação infantil, assim também como as brincadeiras, os jogos e os brinquedos e o papel do professor nessas intervenções num espaço lúdico. Através desse espaço é possível adquirir situações prazerosas que se tornarão peças fundamentais para a aprendizagem. O artigo ainda preocupa-se em abordar o quão importante tornou-se o brincar para as crianças e a partir de qual momento os educadores e professores tomaram consciência de que a criança necessita do brincar na sua educação e para vida.

PALAVRAS CHAVES

Brincar. Conflito. Mediação. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Nos dias atuais tem-se discutido sobre a importância do lúdico na educação infantil e estudos realizados mostraram que contribui de forma significativa para a aprendizagem das crianças, desde que estas brincadeiras sejam aplicadas de forma objetiva, planejadas, respeitando os espaços e tempos da criança. A escola que insere o lúdico no currículo é mais feliz, há um movimento de ações significativas no seu cotidiano. Mas o que é ser lúdico? É um jogo? Um brinquedo? Brincadeiras? Ou todos têm o mesmo significado?

Esses nomes, ou seja, esse tema embarca o nosso dia a dia, como lazer, divertimento, seja no jogo, na brincadeira, no brincar ou no brinquedo. Segundo Houaiss, Villar e Franco (2001, p.1789), “o lúdico é um adjetivo relativo ao jogo, ao brinquedo, significando qualquer objeto ou atividade que vise mais ao divertimento que a qualquer outro objetivo, que se faz por gosto, por prazer”.

Por isso a escolha deste tema, para percebermos a relevância do brincar na vida da criança, que seja oferecida com qualidade, em um espaço adequado, com materiais que agucem a curiosidade e o interesse e estimulem a criatividade.

Na fase infantil a criança tem que ser respeitada quanto ao seu tempo de brincar, de socializar, vivenciar e resolver conflitos. Se esse tempo e espaços forem preenchidos de forma correta, conseqüentemente isso será refletido no futuro, em que cada um poderá ter suas próprias características e ser dono de seus conhecimentos.

Se o brincar é fonte de socialização, devem ser oferecidos a ela espaços, brinquedos, histórias, um colega e um professor que possa ser um mediador, estimulador, seguido pelo contexto curricular da escola e que esse momento seja de qualidade para o aprendizado da criança.

Ainda estamos numa sociedade na qual muitas crianças não têm o direito de brincar. Muitas famílias matriculam seus filhos na educação infantil no intuito de que elas aprendam a ler e escrever, fazendo com que muitas crianças percam a capacidade de brincar. Infelizmente o nosso país ainda não dá o devido respeito e importância para o lúdico.

Culturalmente somos programados para não sermos lúdicos. Basta lembrarmos quantas vezes em nossas vidas já ouvimos frases como essas: “chega de brincar, agora é hora de estudar”; “Brincadeira tem hora”; “Fale a verdade, não brinque”; “A vida não é uma brincadeira”. (SANTOS, 2000, p.57).

As famílias ainda internalizam a brincadeira como um passatempo na vida escolar de seus filhos e, por causa desse grande equívoco, a escola tem o papel de discutir com a comunidade a manifestação do lúdico como fonte de aprendizagem, não só na educação infantil, mas em todas as etapas do ensino fundamental. Na escola ainda pensa-se que o ensino está impregnado de uma seriedade que, por definição, exclui a diversão, o prazer, a arte, o movimento e o lúdico. Mas, satisfação, prazer, alegria, contato com o outro não podem ser dissociados da escola e,

apesar de comprovação em estudos e pesquisas da eficaz contribuição do lúdico na aprendizagem, muitas escolas e educadores ainda resistem em incluí-los na prática educativa.

No jogo, a criança aprende a cumprir regras, obrigações, o espaço, a respeitar o outro tornando-se ponte na/para resolução de conflitos do dia a dia na sala de aula. O professor mediador deve agir com intencionalidades sobre determinada ação.

Entendemos ainda que o brincar é importante para o desenvolvimento intelectual infantil. Segundo Vigotsky (2007), o brincar é uma atividade que estimula a aprendizagem, pois cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança.

[...] No brinquedo a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que ela é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ela mesma uma grande fonte de desenvolvimento. (VIGOTSKY, 2007, p.134).

A falta de entendimento com clareza sobre a ludicidade e a respeito de seus fundamentos básicos pode levar à incompreensão no uso do jogo e das brincadeiras por parte do professor.

Essa falta de conhecimento sobre a importância do lúdico na educação pode causar transtornos na aprendizagem. O professor deve adquirir conhecimento sobre o brincar, para se apropriar de capacidades para atuar de forma mediadora, didaticamente correta e eficiente na sua prática educativa.

Ensinar e vivenciar o brincar na educação infantil exige convicção de que a mudança é possível e que contribuirá significativamente para a formação de cidadãos que atendam as demandas do século vinte e um. De acordo com Freire (1997, p.67), “saber que deve respeito à cultura, autonomia e identidade do educando, exige de mim uma prática em tudo coerente”.

Essas palavras nos levam a refletir sobre a importância de uma prática pedagógica voltada para a valorização e o respeito à individualidade do aluno.

OBSERVAÇÃO DO TRABALHO REALIZADO

O trabalho realizado foi observado numa creche de uma rede municipal, localizada num bairro periférico. Na sala de maternal II frequentavam 21 alunos, que eram assíduos.

Percebendo que os alunos brigavam muito durante a divisão dos brinquedos, e nas brincadeiras não obedeciam às regras, a professora elaborou um questionário, com perguntas, inclusive, sobre de que maneira a criança costumava brincar em casa. Os pais e responsáveis receberam o questionário para ser respondido em casa.

Foram devolvidos respondidos dezessete questionários. Através desses dados a professora construiu um gráfico com as seguintes informações: doze alunos

moram com os pais; quatro moram com a mãe e irmãos; uma mora com os avós; todos moram em média em dois cômodos; doze, pai e mãe trabalham; a maioria dos pais não costuma brincar com filhos quando estão em casa; o lazer da família é visitar parentes ou passear em shoppings; a renda familiar é em média um salário mínimo e tem ajuda do Programa Bolsa-Família; e quando a criança está em casa costumam assistir TV e filmes em DVD.

A professora também acrescentou nas informações que no bairro não há quadras, parques, praças com brinquedos e nenhum outro espaço oferecido à comunidade para o lazer.

Foi perguntado para os pais de quais brincadeiras eles costumam participar com os filhos quando estão em casa e assim responderam:

PAI 1

- Quando estou em casa eu procuro descansar e, às vezes, deixo ele correr na porta de casa e fico olhando.

MÃE 2

- Aproveito o tempo que estou em casa para fazer a limpeza.

MÃE 3

- Nas minhas folgas saio com as crianças para casa de parentes ou shoppings.

MÃE 4

- De vez em quando levo as crianças para a praça que tem no parque da cidade vizinha.

Percebeu-se que a maioria dos pais não costuma brincar com seus filhos quando está em casa, geralmente assiste televisão, quem tem irmãos brinca junto e na maioria das vezes no *videogame* ou computador.

Por essa grande desmotivação em relação ao brincar com a qual os alunos convivem em casa, a professora resolveu elaborar uma série de atividades com brincadeiras e jogos que tivessem ênfase e significados e que resultassem em um grande aprendizado para os alunos.

Antes da realização dessas atividades, a professora em roda de conversa perguntou aos alunos: Quais brincadeiras mais gostam na escola? O que mais gostam de fazer na escola? O que mais gostam de desenhar?

Mostramos abaixo as respostas de alguns alunos:

Aluno 1 – Eu gosto de brincar de lego, gosto de brincar com os colegas!

Aluno 2 – Gosto de brincar com os brinquedos e ouvir histórias!

Aluno 3 – Gosto de brincar aqui porque em casa a minha mãe não deixa!

Aluno 4 – Brincar com massinha, seu mestre mandou, cantar e dos colegas!

Aluno 5 – Aqui é bom, porque tem brinquedos no parque, brinco de bola no pátio e corro muito!

E, quanto às respostas dos alunos em relação ao desenho, a maioria falou que gosta de desenhar animais, pessoas da família e personagens das histórias contadas.

Com base nesses relatos a professora resolveu, então, realizar algumas brincadeiras dirigidas e a primeira a ser observada foi a em que ela começava pedindo aos alunos para fazerem movimentos com as partes do corpo, como, por exemplo, se é feliz quero te ver mexer os braços. E os alunos seguiam as brincadeiras, pedindo pra movimentar outras partes do corpo, como bater os pés, abrir e fechar os olhos, soltar beijos, correr, balançar a cabeça de um lado e de outro, e assim movimentavam todas as partes do corpo.

Todos os alunos participaram da atividade e depois, já sentados no chão, a professora conversou sobre a importância de cada parte do corpo.

Neste estágio de desenvolvimento, a criança vai crescendo como ser humano que sabe usar seu corpo, seus sentidos, seus membros, meramente por motivo de seu uso ou práticas, mas não por busca de resultados em seu uso. Ela é totalmente indiferente a isso, ou melhor, ela não tem ideia, sobre o significado disso. Por esta razão a criança começa neste estágio a brincar com seus membros – mãos, dedos, lábios, língua, pés, bem como expressões dos olhos e da face (KISHIMOTO, p.69).

Outra atividade foi uma em que ela construiu uma trilha com dezesseis casas, onde cada uma teria uma ação para cada aluno fazer e um dado com caixas de leite pintado pelos alunos. Os alunos jogavam os dados e a professora lia o número e indicava quantas casas teria que andar e em qual teria que parar. Então lia para eles as ações que deveriam ser cumpridas e seriam elas: abrace seu melhor colega, peça desculpa a alguém que você bateu, mordeu ou coisa assim, cante para os colegas a música que você mais gosta, imite seu animal preferido, escolha alguém e dê um beijo, para quem você daria uma bala... Essa brincadeira teve o objetivo de estimular a parte afetiva dos alunos, fazer com que percebam e se sintam importantes para o outro, desenvolvendo também a socialização.

O jogo é uma forma de atividade particularmente poderosa para estimular a vida social e a atividade construtiva da criança". Isso permite entender que ao jogar, brincar, a criança relaciona-se com a realidade, constrói conhecimentos expressa suas necessidades e resolve conflitos. É por meio de ações físicas e mentais que o pensamento se desenvolve. (PIAGET apud KAMII; DEVRIES 1991, p.9).

Foram inseridas outras atividades, como mímicas, passa-anel, roda, brincadeiras de faz de conta, pique esconde, estátua, bola na roda e outras.

A professora teve muito cuidado na escolha das brincadeiras, para que não fossem muito difíceis para a idade dos alunos. Concordava com as ideias ou era

sua forma de pensar e incentivava a interação das crianças, dava tempo para elas pensarem, permitia que em algumas situações tomassem as decisões, organizava sempre o ambiente de acordo com as atividades, incentivava a autonomia dos alunos para perceberem que conseguiram realizar as atividades ou jogos.

Os alunos cooperavam na arrumação do espaço onde iriam acontecer as brincadeiras, tomavam bastante cuidado para que os jogos e brincadeiras não se tornassem uma competição em si, mas que fossem para desenvolver a cooperação, o coleguismo e soluções para conflitos.

O jogo, o brinquedo, a brincadeira podem transformar o trabalho realizado na escola no sentido de ser instigante, de permitir constantes descobertas, construções e apropriações. Pode desencadear o prazer de criar, de querer saber, gerando o prazer em aprender.

Brincar é sinônimo de tempo livre num espaço rico de responsabilidades pra exploração do mundo pela criança. A brincadeira é a atividade mais importante na vida da criança pequena por propiciar o conhecimento da cultura acumulada, por ser responsável pela organização dos processos e pela percepção dos papéis sociais. (MELO, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que as atividades lúdicas dão vida à escola e proporcionam alegria e prazer, potencializam a exploração e a construção do conhecimento. Na educação infantil, em especial o professor, que é possuidor de um profundo conhecimento teórico sobre o lúdico, a brincadeira, o brinquedo e o jogo, pode organizar essas ações pedagógicas para que os alunos e essas intervenções possam propiciar construção e desenvolvimento da estrutura moral e ética, dos ideais como sujeitos, donos da sua identidade, autonomia e conhecimentos.

THE PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

MONICA OF JESUS MELO

ABSTRACT

The article discusses the importance of playfulness in early childhood education, so as jokes, games and toys and the teacher's role in these interventions in a playful space. Through this space is possible to acquire pleasurable situations that become fundamental peaces for learning. The article also concerned to address how important became the play for children and from what moment educators and teachers became aware that children need to play in their education and life.

KEYWORDS

Play. Conflict. Mediation. Learning.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- KAMII, Constance; DEVRIES, Rheta. **Jogos em Grupo**: na educação infantil, implicações da teoria de Piaget. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida et al. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 1996.
- MELLO, Suely Amaral; FARIAS, Maria Auxiliadora. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação**, v. 1, n. 1, p. 53-68, 2010.
- OLIVEIRA, Marinalva de. et al. (Orgs.). **Reorientação Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental**: São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.
- SANTOS, Boaventura de Souza. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. In: _____. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política da transição paradigmática. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 13-117.
- VIGOTSKY, Lev S. et al. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA ABERTA ÀS DIFERENÇAS

*desafios e contribuições de uma
experiência vivida*

NEIDE DE FÁTIMA ORTIGOSA

Pedagoga, com formação específica em Administração e Supervisão Escolar e, no Magistério, formação sobre Deficientes Intelectuais. Docente atuando na rede pública municipal de Osasco desde 1987 na Educação Infantil (PEB I) e desde 2005 na Educação Especial (PEB II/DI), atualmente atuando na Sala de Atendimento Educacional Especializado da EMEF João Guimarães Rosa e na EMEI Prof. Fernando Buonaduce.

RESUMO

Este artigo discute a necessidade de se construir escolas abertas às diferenças. Todas as pessoas têm o direito de serem iguais e, ao mesmo tempo, diferentes, na vida e também na escola. A rigidez na forma como as escolas estão constituídas tem dificultado o trabalho com as diferenças, especialmente com as deficiências. Se não acontecerem mudanças, rápidas e profundas, este trabalho sempre trará ansiedades e temores desnecessários. O assunto é polêmico e as nossas políticas educacionais precisam considerar o desafio de enfrentá-los, para que as escolas se transformem e atendam às diferenças de todos os alunos. Propõe reflexões sobre teorias e legislações que embasam a educação inclusiva, sobre os referenciais curriculares que orientam a educação no município de Osasco e a respeito de uma experiência vivida na Sala de Atendimento Educacional Especializado (SAEE) de uma escola pública do mesmo município. Considera a importância de se estabelecer parcerias com a comunidade escolar e com a rede de apoio disponível no município para que esse trabalho possa ocorrer com qualidade e apresenta propostas que poderão contribuir para a transformação das escolas, tornando-as legítimas escolas das diferenças.

PALAVRAS CHAVES

Inclusão escolar. Igualdade de oportunidades. Direito à diferença.

INTRODUÇÃO

A Reorientação Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental (RECEI/RE-CEF), implantada nas escolas do município de Osasco a partir de sua publicação no ano de 2011, traz a importante afirmação de que

[...] a escola como espaço educacional precisa ser usufruída por todos, incluindo os alunos com deficiência, que não podem ficar 'de fora da escola' e, mais do que isso, não devem ser segregados em espaços escolares diferenciados ou mesmo excluídos dentro de classes comuns. (OSASCO, 2011, p.53)

Esta constatação do RECEI/RECEF (2011) orienta a construção da escola aberta às diferenças e desafia todas as pessoas preocupadas com a construção da verdadeira escola inclusiva, sejam gestores, professores, funcionários, pais de alunos, comunidade, a buscarem sempre o melhor para as crianças com deficiência.

Segundo Mantoan; Prieto; Arantes:

A Constituição de 1988 e as leis educacionais que apoiam a necessidade de reconstruir a escola brasileira sob novos enfoques, nos conclamam a uma "virada para melhor" de nosso ensino. Há apoio legal suficiente para mudar, mas temos tido muitos entraves nesse sentido, dentre estes estão os que dificultam a existência de escolas verdadeiramente inclusivas. Entre estes entraves estão [...] a neutralização do desafio à inclusão, por meio de políticas públicas que impedem que as escolas se mobilizem para rever suas práticas homogeneizadoras, meritocráticas, condutistas, subordinadoras e, em consequência, excludentes; o preconceito, o paternalismo em relação aos grupos socialmente fragilizados, como o das pessoas com deficiência. (2006, p.24)

Essas práticas trazem consigo a premissa de que todas as crianças aprendem da mesma forma.

Na certeza de que existem outras possibilidades de trabalho docente e contribuições para a construção da escola focada nas diferenças, faz-se relevante relatar um caso trabalhado pela Sala de Atendimento Educacional Especializado (SAEE), no decorrer de um ano letivo, com bons resultados.

É importante ressaltar que no Plano Municipal de Educação proposto pela Lei 4300, de 2009, registra como sua meta 2.3, para o Ensino Fundamental, "garantia de apoio, no contraturno, às crianças com deficiências de acordo com suas necessidades, com a interlocução entre especialistas e professores de sala regular" [...] (2009, p.33). Em sua meta 4.4, relativa à Educação Especial e Inclusiva, garante

"atuação complementar nas unidades educacionais municipais de Educação especial, no apoio aos educandos com deficiências e aos profissionais de educação, para a educação inclusiva nas unidades escolares da rede municipal [...]" (2009, p.33)

A SAEE foi projetada para as escolas do município de Osasco em 2008 e iniciando suas atividades nos termos da Portaria nº 07/2011.

O sujeito dessa pesquisa era originário de uma escola municipal de ensino fundamental I (EMEF), localizada no bairro Jaguaribe, e a escola polo para onde foi encaminhado para Atendimento Educacional Especializado é uma creche de uma escola municipal de educação infantil e ensino fundamental I (CEMEIEF), localizada no mesmo bairro. Cursava o segundo ano, tinha oito anos de idade e foi diagnosticado com autismo clássico, com atraso na aquisição da linguagem (diagnosticado por profissional especializado).

Neste artigo, pretendeu-se contribuir para o entendimento do sentido da presença das crianças com deficiência na escola comum, apresentar as estratégias e os recursos disponíveis no município para incluir com qualidade um aluno com deficiência, nas duas escolas que frequentava, e provocar reflexões sobre as possíveis, necessárias e urgentes mudanças que poderão concretizar a verdadeira inclusão escolar.

O PROJETO DE INTERVENÇÃO

Este projeto envolveu estudo dos passos seguidos no atendimento de um aluno com deficiência, desde o primeiro contato com a escola regular e com a família, passando pelos dados obtidos com a avaliação diagnóstica, pelos objetivos do plano de trabalho individual dos profissionais envolvidos e das parcerias realizadas para que essa criança pudesse desenvolver-se globalmente como ser humano e obtivesse sucesso no seu processo de aprendizagem e nas relações com todos da escola.

IDENTIFICANDO O CASO EM ESTUDO: CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA REGULAR

Seguindo as orientações do projeto que subsidia o trabalho da SAEE no município e tendo decorrido um mês do início do ano letivo, tempo suficiente para que os professores conhecessem seus alunos e elaborassem a caracterização das classes, foi feito contato com as escolas de referência do polo de atendimento especializado e a solicitação do envio dos relatórios de encaminhamento dos alunos com deficiências à SAEE, daqueles nos quais as professoras tivessem constatado essa necessidade. Foi elaborado um questionário a ser respondido pelas professoras das classes regulares, objetivando garantir, pelo menos, o mínimo de informações necessárias sobre o aluno e dar início às conversas com a família e às avaliações diagnósticas. Vale destacar que, em geral, estes relatórios não apresentavam a consistência, a abrangência e o aprofundamento necessários ao conhecimento mínimo do aluno, gerando a necessidade de orientar sua elaboração. Foram

realizadas visitas às escolas e o questionário foi deixado com as coordenadoras pedagógicas. Passados alguns dias, chegou à SAEE o relatório do aluno em questão, afirmando que

[...] trata-se de uma criança agitada, que não aceita toque (só aceita quando está chorando ou sonolento). Não realiza as atividades, é instável e, às vezes, agressivo. Ultimamente não está permanecendo em sala, o que dificulta o trabalho sequencial e exige uma rotina diferenciada devido à sua agitação. Faz atividades como desenho ou pintura a dedo. Geralmente, a sua atitude é baseada na rotina de chegar à sala de aula, sentar no tapete e brincar. Com letras móveis, já está produzindo algumas palavras.

As expressões “rotina” e “atividades diferenciadas” chamaram a atenção e indicaram a direção das orientações quanto ao trabalho daquela escola com o aluno: a rotina como estratégia inicial no trabalho e as atividades diversificadas se opondo às diferenciadas. As atividades diversificadas são aquelas que oferecem ao aluno amplas possibilidades de aprender um mesmo conteúdo e as atividades diferenciadas são alheias ao conteúdo que está sendo desenvolvido na classe.

AMPLIANDO O ENTENDIMENTO DO SUJEITO DE PESQUISA: CONTRIBUIÇÕES DA FAMÍLIA

O passo seguinte foi uma entrevista com a mãe do aluno, na qual foram levantados dados importantes sobre sua vida familiar e escolar, tais como: reside com os pais e uma irmã de doze anos. Em casa fica com a mãe, brinca com os pais, com a irmã e com uma prima menor. O que mais gosta de fazer é ficar no computador brincando de joguinhos e escrevendo os nomes de seus super-heróis favoritos. Liga e desliga o computador sem ajuda e memorizou a senha. Quando vão ao mercado, pega revistas de carros e super-heróis. Somente se aproxima de adultos quando lhe é ordenado fazer isso. Gosta de ir para a escola. Segundo a mãe, é inteligente, compreende tudo. Ela acha que o filho vai aprender a ler e escrever e que é como se tivesse um “fiozinho desligado”, que quando “ligar” ele vai aprender. Pronuncia algumas palavras como mãe e pai. Quando muito agitado, apresenta estereotipia sacudindo as mãos e girando de costas no chão. Foi medicado por um psiquiatra mas ela não conseguiu fazê-lo ingerir os remédios recomendados. É atendido semanalmente por fonoaudióloga (Policlínica). Faz hidroterapia (Fisioclin) e equoterapia (Parque Chico Mendes). Relata que permanece com ele na escola, inclusive dentro da sala de aula, por aproximadamente uma hora. Lá ele desenha, escreve na lousa, às vezes mexe com um colega, mas, na maioria das vezes, quer sair logo chamando a mãe e fugindo da sala. Quando estava na educação infantil (EMEI) ficava o período integral na escola. Ia e vinha de transporte escolar e ficava bem. A professora não reclamava dele. Ele não ia ao psiquiatra, não necessitava de medicamentos, participava dos passeios na companhia da mãe e não agredia. Este ano, na escola

atual, já quebrou os óculos de quatro crianças e está bem mais agitado. Dados importantes ficaram evidentes: o interesse restrito por super-heróis, a facilidade com o computador, a diferença do comportamento na EMEI e na EMEF, o fato de gostar da escola e a permanência da mãe dentro da sala de aula. Tudo indica que, talvez, o aluno não estivesse sendo incluído adequadamente na escola.

IDENTIFICANDO A NATUREZA E AS CARACTERÍSTICAS DO CASO: CONTRIBUIÇÕES DA SAAE

Na avaliação diagnóstica desejava-se saber até que ponto o aluno tinha comprometimento nas áreas da interação social, da comunicação, como se manifestavam seus interesses restritos e rituais não funcionais. Foram realizados três encontros a partir dos quais, resumidamente, concluiu-se que, no que diz respeito à interação social, inicialmente mostrava-se muito agitado e arredio, mas foi se tranquilizando, aceitava o convite para entrar na sala, porém, sem contato físico ou visual. Não ofereceu resistência e aceitou todas as atividades propostas. Em relação à comunicação, constatou-se que repetia as falas ouvidas e decoradas e os barulhos externos. Emitia sons ao interagir com brinquedos. Desenhava formas definidas de super-heróis com riqueza de detalhes e fidelidade às cores originais, escrevendo seus nomes. Escreve seu próprio nome. Quando absorvido em alguma atividade que lhe interessava, desaparecia a estereotipia. É independente nas atividades de vida prática e social. Solicitava ajuda puxando pelo braço quando encontrava dificuldade na resolução dos problemas encontrados nos jogos. Da avaliação, concluiu-se que o aluno era elegível para o atendimento educacional especializado, proposto pelo município de Osasco em 2011. Lamentavelmente, o atendimento do aluno deu-se no contraturno, o que não é o melhor, visto que, conforme recomendação do Ministério da Educação

[...] a apropriação de conhecimentos e das práticas educacionais propiciadoras de desenvolvimento das competências sócio-cognitivas dos alunos com TGD precisa ocorrer tanto pelo professor da educação básica quanto do AEE no âmbito do ambiente escolar com a turma em que o aluno encontra-se incluído. (BRASIL, 2010, p.38)

Porém, na ausência de SAAE naquela unidade escolar e de professor no turno do aluno, era o que se podia fazer. No início de cada atendimento antecipava-se o que ia acontecer a partir das fichas de rotina, que traziam a imagem da atividade seguida da palavra. Cuidou-se para deixar espaço para uma atividade de livre escolha do aluno. Esta ação dava-lhe segurança e favorecia sua cooperação. A intenção era, aos poucos, fugir da rigidez da rotina e propiciar a exposição ao meio social com seus acontecimentos inesperados. Seu atendimento foi realizado em trio com mais dois colegas de sua escola, o que contribuía para sua interação tanto no atendimento, quanto na escola de origem.

Os objetivos seguiram três premissas básicas do trabalho com deficientes: poucos, claros e específicos. Intencionava o desenvolvimento das capacidades de comunicação e de interação. Seu interesse restrito – o universo dos super-heróis – serviu como desencadeador do trabalho. Dentre as atividades desenvolvidas destacaram-se: contar a história com super-heróis, descrever sua aparência, seus super poderes, as cores, detalhes e as características de suas vestimentas e de seus equipamentos; desenhá-los, escrever seus nomes, a letra inicial e final dos nomes, montá-los com letra móvel, contar as letras, associar a quantidade ao número, realizar listagens, confeccionar painel coletivo, iniciar uma atividade permitindo que seu colega conclua, concluir a atividade de algum colega, brincar com os companheiros, ouvir música e cantar. Outro fator a lamentar foi a falta de computador naquela SAEE, pois seria um recurso didático importante e de interesse do aluno. Paralelamente ao trabalho da SAEE e para compensar as falhas do atendimento no contraturno, foi mantido contato permanente com a professora da classe regular pelo sistema Gestão Educacional (GED) e efetivadas visitas regulares à sua escola de origem, que envolveram troca de informações sobre a criança, em conversas com a coordenadora pedagógica. O objetivo era colher informações sobre a criança e socializá-las com os demais profissionais envolvidos no trabalho com a criança partindo de formas de trabalhar que estavam dando certo.

PARCERIA COM A REDE DE APOIO: CORPO TÉCNICO PEDAGÓGICO DAS SECRETARIAS DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE, ALÉM DOS CONVÊNIOS POSSÍVEIS

Em função da necessidade de obter ainda mais contribuições sobre o trabalho com autistas, para além daquelas do senso comum, este caso foi levado para discussão numa reunião das professoras de SAEE com a equipe multidisciplinar que compõe o Corpo Técnico Pedagógico da Secretaria de Educação do Município. A troca de experiências trouxe contribuições e outros caminhos para o trabalho com o aluno, auxiliou o professor a desenvolver suas ações com maior segurança, além de ajudar a corrigir os passos que foram seguidos. A equipe interveio junto à escola regular sugerindo o afastamento gradativo da mãe da sala de aula e da escola, que passou a dar mais atenção ao caso. Sugeriu práticas de trabalho na SAEE e formas de contato com a escola regular. O aluno continuou com os atendimentos da área da saúde – psiquiatra, neuropediatra, fonoaudiólogo – e participava de equoterapia e hidroterapia. A própria mãe da criança fazia a ponte entre a escola e os especialistas. Este diálogo foi fundamental para os avanços com a criança.

RESULTADOS OBTIDOS PELO TRABALHO EM CONJUNTO

O aluno evoluiu durante o ano letivo. Na SAEE, gradativamente foi incorporando a rotina dos atendimentos, passando a cooperar mais e a participar de todas as atividades propostas. No decorrer dos atendimentos, gradativamente, conseguiu interagir com os colegas, sentar-se à mesa com eles, brincar e realizar atividade ao lado de e também com um colega, compartilhando das ações e materiais envolvidos. Demonstrou ter boa compreensão e apreciava ouvir e reproduzir histórias com colagens, dobraduras e desenhos. Apresentava excelente habilidade de análise e síntese, pois montava e desmontava quebra-cabeça com muita agilidade. Já conseguia comunicar-se um pouco, às vezes dirigindo-se à professora como mãe e pedido-lhe para amarrar o tênis e apontar o lápis. Quando distraído, cantava músicas infantis. Ao concluir uma atividade, demonstrava satisfação. No final do ano percorria a escola de braços dados com a professora e ao lado dos colegas. Na escola regular começou a aceitar contato físico e trabalhar em grupo, interagindo com colegas, aceitando sua aproximação, sem agressividade. Já não necessitava mais da presença da mãe na escola, embora ele ainda necessitasse de adaptação no seu tempo de permanência na mesma, pois o confinamento prolongado em sala de aula o desestruturava e transformava seu comportamento. Em casa, começou a expressar suas vontades, inclusive oralmente. Nas idas ao mercado com a mãe, pedia suco e lanche. A parceria com a rede de apoio da saúde (neuropediatria, psiquiatria, fonoaudiologia), da equoterapia, da hidroterapia, da equipe técnica multidisciplinar, somados ao trabalho da SAEE e da escola regular, todos esses aspectos foram determinantes nos bons resultados alcançados com o aluno.

CONCLUSÕES

A Reorientação Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental de Osasco (2011) trouxe como orientação pedagógica :

Os(as) professores(as) precisam atentar para diversidade de suas crianças, a fim de garantir a participação de todas, acolhendo suas diferenças e deficiências. Em outras palavras: como considerar a atividade proposta de forma que ela contemple a participação efetiva de todos? Para uma inclusão, de fato, torna-se necessário que o grupo encontre uma solução coletiva, sem deixar nenhum aluno “de lado”, ou participando apenas de forma aparente. A ideia é que a criança com deficiência participe das diferentes ações dentro da mesma atividade. (p.150)

Para que a orientação acima seja concretizada foi necessário refletir sobre a necessária substituição das atividades diferenciadas pelas diversificadas, ou seja, garantir a utilização de recursos variados que permitissem a pluralidade de enfoques dos conteúdos abordados a ser trabalhada com todos que dela necessitassem e não apenas à criança com deficiência.

É importante, também, entender a importância do brincar como fundamental para toda criança e como direito assegurado pelo Artigo 7º da Declaração dos Direitos da Criança

A criança tem direito à educação, para desenvolver as suas aptidões, sua capacidade para emitir juízo, seus sentimentos, e seu senso de responsabilidade moral e social. Os melhores interesses da criança serão a diretriz a nortear os responsáveis pela sua educação e orientação; esta responsabilidade cabe, em primeiro lugar, aos pais. A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito. (ONU, 1959, p.2-3)

A escola de ensino fundamental não pode desprezar este princípio e a criança tem o direito de continuar a aprender brincando, tal como na educação infantil. Isso se pretender obter sucesso com ela, focando, em vez do ensinar, o aprender.

O professor Alípio Casalli (2007, p.18) falando sobre ética, educação e cultura afirma: “a escola como legítimo lugar de produção de políticas públicas, legítimo lugar de formação continuada de professores e legítimo lugar de produção de pedagogia, caracteriza a escola inclusiva, a escola para todos.”

Também é fundamental um pensar crítico sobre as políticas públicas voltadas para a formação continuada dos professores em serviço, na perspectiva de

[...] firmar a necessidade de repensar e de romper com o modelo educacional elitista de nossas escolas e de reconhecer a igualdade de aprender como ponto de partida e as diferenças no aprendizado como processo e ponto de chegada. (MANTOAN; PRIETO; ARANTES, 2006, p.20)

Essa reflexão evitaria o encaminhamento mal orientado de alunos com dificuldade de aprendizagem à SAEE, rotulados com hipótese de deficiência. Ainda sobre as políticas públicas, faz-se urgente a ampliação e o fortalecimento das redes de apoio intersecretarial no âmbito municipal e de se equipar as escolas (física e estruturalmente) com recursos humanos e materiais que possibilitem a construção da verdadeira escola das diferenças.

A ética apresentada pelo professor Alípio Casalli, existente nos três elementos materiais convencionais de suporte do ensino – conteúdos, métodos e meios – converge para mais uma reflexão. Os conteúdos devem servir ao desenvolvimento cognitivo, emocional, estético e sensitivo-corporal dos educandos e os conhecimentos, enquanto patrimônio da humanidade e produção coletiva, são de direito de todos. Os métodos devem respeitar a integridade dos educandos em suas peculiaridades, capacidades e ritmos. Quanto aos meios, o professor afirma que “todo educando tem direito a ser respeitado em suas peculiaridades no processo de aprendizagem e de dispor de todos os meios didáticos pedagógicos específicos para isso” (CASALLI, 2007, p.81).

Ao falar das qualidades éticas do educador, o autor menciona a qualidade de ser capaz de desenvolver o “olhar atento e a escuta sensível para perceber como a criança é tanto quanto possível.” (CASALLI, 2007, p.84).

Tem havido esforço em disseminar a importância de olhar para além da deficiência e das limitações, focalizando as capacidades e investigando as possibilidades de trabalho considerando que “a vida é um feixe infinito de possibilidades e todo ser vivo é um conjunto de possibilidades de ser mais e melhor.” (CASALLI, 2007, p.85).

As premissas de que o currículo é uma construção social e de que as crianças correspondem a um mesmo estímulo de formas diferentes sugerem que sejam levados em conta os diferentes modos e tempos de aprendizagem dos alunos, inclusive daqueles com deficiência.

Anseia-se pelo dia em que cada uma das crianças seja vista em suas individualidades, sejam elas quais forem, e que o currículo escolar seja verdadeiramente inclusivo e, levando-se em consideração as reflexões de Tadeu Lopes Silva (2007, p.150) sobre as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas, o currículo nunca neutro e inocente, seja reconhecido como lugar, espaço e território, poder, trajetória, viagem, percurso e autobiografia, onde se forja a identidade de todos, de todos mesmo.

A pedagogia que não leva em consideração as diferenças dos alunos, que não está atenta para as diferenças de ritmos, de interesses, de estilos de aprendizagem, ao invés de promover, nega o desenvolvimento e a aprendizagem desses alunos. (SILVA, 2007, p.26)

Sábias e pertinentes se fazem as palavras de Paulo Freire:

Não há transição que não implique um ponto de partida, um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para sabermos o que seremos. (1997, p.18)

Sendo assim, é fundamental que cada docente reflita sobre a sua práxis cotidiana com o fim de melhorá-la e instalar o hábito de problematizar sempre, buscando o porquê e o para quê das coisas, sendo, em si mesmo, as mudanças que gostaria de ver.

CONSTRUCTION OF OPEN SCHOOL TO DIFFERENCES: CHALLENGES AND CONTRIBUTIONS OF A LIVED EXPERIENCE

NEIDE DE FÁTIMA ORTIGOSA

ABSTRACT

This article discusses the need to build schools open to differences. All people have the right to be equal and at the same time, different in life and also in school. The rigidity in the way schools are set up has hampered the work with differences, especially with disabilities. If no changes occur, rapid and profound, this work will always bring unnecessary anxieties and fears. The subject is controversial and our educational policies need to consider the challenge of facing them, so that schools become and meet the differences of all students. Proposes reflections on theories and laws that support inclusive education on the curriculum frameworks that guide education in Osasco and about an experience in Room Service Specialized Education (SAEE) a public school in the same county. Considers the importance of establishing partnerships with the school community and the network of support available in the county for this work to occur with quality and presents proposals that may contribute to the transformation of schools, making them legitimate schools of differences.

KEYWORDS

Inclusion. Equalness. Right to be different.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**. Fascículo II – O Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual. Brasília, DF: SEESP/MEC, 2010.

_____. Ministério da Educação. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**. Fascículo IX – Transtornos Globais do Desenvolvimento. Brasília, DF: SEESP/MEC, 2010.

CASALLI, Alípio. Saberes e Procederes Escolares: o singular, o cultural, o universal. In: SEVERINO, A. J.; FAZENDA, I. (Orgs). **Conhecimento, Pesquisa e Educação**. Campinas: Papyrus, 2001.

_____. Ética e Educação: referências críticas. In: **Revista da Educação**. PUC-Campinas. n. 22, jun. 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

OLIVEIRA, Marinalva et al. (Orgs.). **Reorientação Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Comitê Social Humanitário e Cultural da Assembléia Geral **Declaração dos Direitos das Crianças**: ONU, 1959. Disponível em:http://198.106.103.111/cmdca/downloads/Declaracao_http_dos_Direitos_da_Crianca.pdf. Acesso em 15 ago. 2013.

OSASCO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE OSASCO. Sistema Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação: diretrizes, objetivos e metas educacionais**. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2009.

_____. **Portaria nº 07/2011**. Dispõe sobre a Organização das Salas de Atendimento Educacional Especializado (SAEE), do Município de Osasco. Osasco: Imprensa Oficial do Município, 2011.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto das Salas de Atendimento Educacional Especializado da Rede de Educação Municipal de Osasco**. Osasco: Imprensa Oficial do Município, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de Identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 2ª ed. 11ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

O PAPEL DO(A) PROFESSOR(A) NA CRECHE

NELCI SANTANA DA COSTA ROCHA

Nelci Santana da Costa Rocha atua como professora na rede municipal de ensino de Osasco.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo problematizar algumas questões que envolvem diretamente as práticas educativas da professora de creche. O eixo do artigo é a discussão sobre o processo de transformações que as creches, em especial do município de Osasco, vêm passando, visando a qualidade da educação sob a luz da formação das professoras.

PALAVRAS CHAVES

Educação infantil. Creche. Professora da criança pequena. Formação.

INTRODUÇÃO

A primeira creche registrada no Brasil, segundo Haddad (1991), foi inaugurada em 1899 no Rio de Janeiro e foi criada para atender os filhos das operárias da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado. Essa etapa fica marcada, na história, como atendimento exclusivamente assistencial, portanto, com forte caráter assistencialista e filantrópico. Neste contexto, é compreensível a percepção que aquelas que atuavam nas creches eram reconhecidas como cuidadoras.

Apesar das lutas de mais de um século, não tem sido fácil romper com este estereótipo assistencialista para introduzir a compreensão da creche como um espaço educacional de socialização da criança pequena, no qual o cuidar e o educar caminham lado a lado, ou seja, são indissociáveis.

A creche hoje continua sendo uma necessidade dos pais, porém é, antes de tudo, um direito de toda e qualquer criança, independente de classe, gênero e etnia, como também um espaço de educação. O trabalho dos(as) profissionais de creche corresponde à assistência e à educação, cujo objetivo é o cuidar e o educar, pois são ações indissociáveis dentro das instituições de educação. É dessa forma que o atendimento oferecido compromete-se com o desenvolvimento da criança em seus aspectos físicos, emocionais, cognitivos e sociais (BRASIL, 1996).

Na década de 50, o poder público mostrava preocupação com a infância através da lei brasileira de assistência. Nas décadas de 60 e 70 são introduzidas no currículo das creches as atividades pedagógicas. Nos anos 70 surge em São Paulo o movimento de lutas por creches, organizada por donas de casa, feministas, clube de mães, sociedade de amigos de bairro e partidos políticos. Nesse momento histórico a creche passa a ser um “direito” da criança e da mãe trabalhadora, não é um depósito, mas um espaço de educação.

Na década de 80 a movimentação em prol do direito à creche é de profissionais ligados à pesquisa e ao atendimento à infância. A luta sai das ruas e praças e ocupa associações, sindicatos, universidades, conselhos e órgãos oficiais. Em 1988, a carta magna (constituição federal) reconhece como um direito da criança pequena o acesso à educação em creches e pré-escolas (Art. 208; item IV), verdadeira conquista de todos os movimentos desde então, visando a ampliação da oferta de educação infantil e também para alterar a qualidade de atendimento. (BRASIL, 1988).

Nos anos 90, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei 8069/90 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 representam importante avanço no reconhecimento da educação como um direito da criança pequena, mas o espaço e a distância entre a legislação e as mudanças na prática ainda é grande. Pouco se alterou sobre a concepção das creches, faz-se ainda necessário uma forte e continua mobilização para que o direito conquistado na letra da lei se efetue na prática. Como explica a autora:

[...] Primeiro porque representa um grande passo para a superação do caráter assistencialista predominante nos programas destinados à essa faixa etária. Segundo, porque cria a necessidade de formulação de uma

política nacional, estabelecendo diretrizes básicas para a implementação e desenvolvimento de programas de creches e pré-escolas no Brasil. Terceiro, porque corresponde a um princípio que vem sendo defendido por áreas ligadas ao movimento de mulheres, ou seja: a educação através da creche e pré-escola vinculada aos direitos das crianças e não da mãe trabalhadora ou da família pobre, fator tradicionalmente responsável por negligenciar as características específicas das crianças nesses programas. (HADDAD, 1991. p. 32).

A rede de educação do município de Osasco, ao longo dos últimos anos e mais precisamente desde 2007, vem discutindo coletivamente a proposta curricular. As contribuições têm acontecido no sentido de que se construa uma proposta que contemple as nossas concepções de educação infantil.

Dessa forma, os espaços da educação para infância começaram a ter outros significados. À creche um novo desafio foi colocado: como transformar um espaço que até então era limitado unicamente ao “cuidar” em cuidar/educar? (OLIVEIRA, 2011, p.14).

A partir da década de 80 houve uma intensa movimentação na sociedade, como já citado nos parágrafos acima. É neste contexto que em Osasco, no início do ano de 2006, adotam-se ações para a melhoria da qualidade das creches e valorização dos docentes. Começa-se a repensar as ações nas instituições de educação infantil. Concomitantemente pensa-se sobre as condições da categoria docente e a formação em nível superior foi oferecida e garantida. Outra ação de suma importância nesse processo de formação foi a criação de momentos para reflexões coletivas, como o horário de trabalho pedagógico (HTP), que outrora era utilizada apenas no segmento do ensino fundamental.

A formação inicial da grande maioria das professoras¹² nos parece apresentar lacunas no que tange à educação infantil, em especial a creche, visto que historicamente esse segmento, hoje efetivamente da educação, passou por grandes transformações. Quando a professora daqui chega na creche e se depara com um ambiente onde a criança é o sujeito de sua aprendizagem e que para essa aprendizagem acontecer é necessário levar em conta todos os aspectos da vida, como, por exemplo, o controle dos esfíncteres anal e uretral, a docente fica espantada e o primeiro impulso é dizer “não estudei para limpar bunda”. Pensando na formação acadêmica desse docente, acredito que a construção de uma educação de qualidade se dá

Por meio do encontro entre pessoas e ideias, novas práticas pedagógicas, novas histórias... que a escola contribua realmente para a formação integral da pessoa e a constituição de uma sociedade em que todos tenham oportunidades e direitos [...]. (CHRISTOV, 2012 p.30).

Os referenciais curriculares nacionais para educação infantil (RECNEI), trazem a ideia do professor polivalente. “Ser polivalente significa que ao professor cabe

12 Usaremos o termo “professoras”, porém sabemos que há professor atuante nas creches.

trabalhar com conteúdos de naturezas diversas, que abrangem desde cuidados básicos essenciais, até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento” (BRASIL, 1998, p.41). Para elucidar a ideia de polivalência do professor da criança pequena como uma das características da identidade desse segmento da educação, a autora Ana Beatriz afirma que “é a pedagogia da educação infantil, portanto, que deve servir de indicador para a construção da identidade da profissão de professora de educação infantil, cuja meta é constituída pela educação e o cuidado das crianças pequenas” (CERISARA, 2002, p.101).

O trabalho na creche necessita de um conjunto de ações planejadas que contemplem uma formação voltada para o exercício da cidadania e, para isso acontecer efetivamente, há que se ter profissional que compreenda seu papel naquele ambiente com crianças pequenas. Brazílio e Kramer (2011) discutem bem as questões que envolvem as práticas na educação infantil (0 a 6 anos). Eles discorrem sobre os interesses velados que envolveram o uso de algumas expressões, conceitos e palavras para a creche como, por exemplo, “pedagógico”.

[...] o que caracteriza o trabalho pedagógico é a experiência com o conhecimento científico e com a literatura, a música, a dança, o teatro, o cinema, a produção artística, histórica e cultural que se encontra nos museus, a arte. (BRAZÍLIO; KRAMER, 2011. p.69).

Portanto, o trabalho pedagógico na creche deve ser uma ação intertransdisciplinar. Partindo desse pressuposto, acreditamos que o pedagógico somado à concepção da professora das crianças pequenas sobre a importância do trabalho na creche para a formação destas é capaz de favorecer o desenvolvimento global dos sujeitos envolvidos no processo, pois o conhecimento está intimamente atrelado às condições que são oferecidas, ou seja, conhecimento e desenvolvimento acontecem simultaneamente no sentido de construir a autonomia e transformar a criança em protagonista de sua história.

Na discussão sobre esse processo de educar e cuidar na creche não se deixa de fora a preocupação com os espaços e tempos de aprendizagem, participação das famílias, festas, planejamentos etc. Temos observado na rede de Osasco, através de seminários de práticas, que os espaços nas creches se apresentam como fundamental para o partilhamento de conhecimentos entre crianças e educadores(as).

As relações interpessoais que se estabelecem nas creches também devem ser o cerne das questões sobre qualidade na educação. O clima que se cria no ambiente é um dos fatores fundamentais a garantir a saúde das relações. Assim a autora afirma:

As relações estabelecidas no interior das instituições, configuram-se como um elemento muito importante na garantia dos direitos fundamentais das crianças, uma vez que estas aprendem nas interações com os adultos e com seus pares. (MAUDONNET; MONÇÃO, 2012).

Sendo assim, as relações interpessoais estão intimamente ligadas à qualidade das práticas educativas.

Percebe-se que as profissionais das creches se organizam para realizar os planejamentos, espaços, festas, organizar a participação das famílias, porém ainda falta consciência para que as ações sejam fundamentadas a partir das observações e registros realizados ao longo das semanas, como também nas bibliografias. "(...) A observação, por fim, é uma atitude educativa de respeito para com a criança, cujo comportamento e necessidades determinam o tipo de intervenção a ser realizada..." (MANTOVANI; RITA, p.86). Contrário a isso, o trabalho se torna rotineiro e de cunho tarefairo. Susanna e Rita desvelam a maneira fácil e prática da condução das ações na creche:

[...] Quando o adulto aprende a ver a criança, sabendo que ela é um ser ativo, conseguirá mais facilmente notar como ela se relaciona com o espaço, com os objetos, com os outros, vai se dar conta de como acontece a interação com o grupo. A essa altura, e somente a essa altura, ele poderá programar a subdivisão dos grupos, a produção ou a aquisição dos materiais apropriados, a avaliação, a estimulação; tudo isso baseado em dados empíricos e não em hipóteses abstratas que, por sua vez, muitas vezes são emprestadas de outras faixas etárias ou de situações completamente diferentes daquelas das creches, sendo, por isso, diferente também o comportamento das crianças. (MANTOVANI; RITA, 1999, p.83).

Essa fala nos coloca a refletir sobre a falta de pesquisas, dos registros e a importância dos mesmos para as ações com as crianças pequenas e a grande deficiência do exercício da ação-reflexão-ação. Freire (1996) nos encanta ao dizer que a pesquisa para o professor não deve ser mais um item para sua qualidade, mas tem que ser uma ação natural, cada professor deve se assumir como um pesquisador, deve ter sede de busca de indagar, pois as ações com as crianças pequenas exigem da professora uma polivalência que transcende as técnicas, exigem que sua prática seja permeada pela emoção, sensibilidade, percepção e clareza.

Temos a clareza de que o tempo, espaço, rotina, planejamento, motivação, escolhas, escutas, perguntas e o respeito às crianças são ferramentas em nossa prática educativa. Sendo assim a criança não pode ser vista como um "jarro vazio", mas sim como um ser em pleno desenvolvimento, um ser que aprende e ensina, um ser que já está inserido em uma sociedade.

Acreditamos que a criança pequena deve ser respeitada em todas as suas especificidades de criança pequena. Mello (2007) sugere que a educação infantil seja impregnada de ações que considerem o sujeito em sua plenitude de criança.

Neste artigo, buscamos socializar o desenvolvimento da nossa pesquisa de intervenção, voltada para a necessidade de constantes reflexões a respeito do compromisso da creche com seus espaços, nossas práticas e a formação continuada das professoras que são fatores fundamentais nas práticas educativas. O eixo central desta pesquisa é a prática educativa das professoras na creche e seu grande objetivo foi encontrar caminhos para traçar linhas de pensamento que

reconheçam a infância e suas especificidades e conseqüentemente a criança como sujeito do processo da educação básica, sujeito de seu conhecimento, respeitada em todas as suas especificidades de criança pequena.

Diante da proposta da reorientação curricular, começamos a repensar como seriam nossos espaços. Após várias discussões, hoje concebemos todos os espaços como facilitadores, auxiliares, ou seja, os espaços e os educadores possibilitam concomitantemente o desenvolvimento global da criança. Acreditamos que a socialização deve ser bem valorizada nos espaços de aprendizagem, pois esta acontecerá de qualquer forma, contudo sua qualidade depende da intervenção do adulto.

Esperamos, desse modo, contribuir para o debate sobre concepções e práticas educativas na creche, buscando a superação de paradigmas assistencialistas, reconstruindo as representações e as práticas docentes nos espaços da creche, de forma a promover uma educação de melhor qualidade aos meninos e meninas que a frequentam.

DESENVOLVIMENTO

A pesquisa foi desenvolvida em uma instituição de educação infantil – creche – situada na zona sul no município de Osasco. Acolhemos a questão sobre o papel da professora na creche como problema desencadeador do nosso projeto de pesquisa.

A creche onde ocorreu a pesquisa fica em um bairro essencialmente residencial, com boa infraestrutura, ruas asfaltadas, sinalizadas, com iluminação pública e saneamento básico. Possui poucos estabelecimentos comerciais, um asilo, uma unidade do Ministério da Fazenda etc. As crianças atendidas na creche são oriundas de famílias de trabalhadores da indústria e comércio da região. As casas próximas à creche, na sua maioria, são de pessoas de classe média, mas a creche atende fundamentalmente crianças que moram em uma área livre próxima.

Nesta creche foram entrevistadas, por meio de questionários, quatro professoras, de salas e períodos diferentes. Todas têm formação em nível superior, com um grau cultural relativamente bom, pois todas relatam que têm como atividade de lazer passeios em parques, shoppings e eventualmente o teatro. Ao longo dos meses foram realizadas observações e dinâmicas de grupo.

As observações se deram nas atividades com as crianças e nos HTPs. Junto às crianças observamos o desenvolvimento de trabalhos docentes distintos. Vemos professoras que procuram trabalhar na perspectiva dos novos rumos curriculares da rede municipal, recebem as crianças com alegria, fazem rodas de conversas para os combinados, planejam o dia ali no momento em que ele acontece, desenvolvem as atividades com a participação das crianças, não fazem por elas e sim com elas.

Há professoras incorporando mesmo aspectos da RECEI em suas ações, ainda mantêm alguns “costumes escolarizados”, utilizando a fila como meio de controle e em alguns casos não deixando a criança ser mais ativa nos processos educativos desenvolvidos.

E ainda há professoras que têm uma linha de trabalho mais mecanizada, têm um discurso interessante, mas não conseguem transpor seu discurso para a prática. São muito preocupadas com a higiene da criança, desenvolvem as atividades tendo como única preocupação aquele ser que está diante de si, quer deixá-lo limpo e alimentado. Ação que nos faz recordar do filme “Tempos Modernos”, de Charles Chaplin.

Na dinâmica de grupo, na qual as professoras entrevistadas participaram, criamos um clima de debate aguçado por críticas e aceitações. Formamos sete grupos, cinco com questões para debaterem entre si e depois na grande roda. Os outros dois grupos ficaram com a responsabilidade de ser um a acusação e outro a defesa, sem que os demais soubessem. Após as discussões nos subgrupos iniciamos os debates, lembrando que os grupos de acusação e defesa tinham conhecimento de todas as questões. Essa dinâmica foi um exercício de autoavaliação para todas nós, pois possibilitou, através da recusa das colegas de acusação e até mesmo da defesa, percebermos nossos erros e acertos. Todas tiveram a oportunidade de se colocar e com clareza e ética criticar/elogiar a colega. Um ponto que observamos foi a demora do grupão em não perceber que se tratava de um jogo. Isso mostrou um pouco da fragilidade que temos diante de situações adversas, mas muitas se colocavam indignadas diante das falas e revelavam as ações negativas, suas e das colegas.

As expectativas dessas professoras em relação ao trabalho na creche se convergem em alguns aspectos, pois acreditam que ao mesmo tempo em que se ensina se aprende e que assim todos aprendem. Dentro de seus planos de trabalho demonstram coragem para desenvolver projetos que tenham como norte os aspectos da vida das crianças e suas vivências no cotidiano fora e dentro da creche. Contudo, nas observações realizadas no cotidiano de trabalho dessas professoras, percebeu-se que houve grandes avanços em várias áreas, apesar dos previsíveis entraves no desenvolvimento das práticas educativas.

Acreditamos que tais entraves partem fundamentalmente de três aspectos que indicam o desconhecimento que se tem sobre o papel da professora da criança pequena. Os dois primeiros, segundo a autora, são:

[...] decorrentes das diferentes trajetórias que essas profissionais têm vivido. De um lado, mulheres quase sem qualificações, que inicialmente entraram para o mercado informal de trabalho desempenhando atividades como domésticas, serventes, vendedoras, ascensoristas, entre outras... por outro lado mulheres que tiveram sua formação em torno do universo escolar, cujo ponto de chegada era ser professora das séries iniciais...” (CERISARA, 2002, p.43).

Por último, o aspecto sobre a ausência de formação continuada. Pensamos que a formação inicial bem fundamentada é importante, porém é na formação continuada que haverão subsídios para a prática educativa. Paulo Freire nos remete à necessidade de participarmos de formação continuada, pois esta nos subsidia para a prática educativa cotidiana.

[...] precisamente porque a prática docente, sobretudo como a entendo, me coloca a possibilidade que devo estimular de perguntas várias, preciso me preparar ao máximo para, de outro, continuar sem mentir aos alunos, de outro, não ser de afirmar seguidamente que não sei. (FREIRE, 1996, p. 108).

Atualmente vemos que a creche está em processo de construção de identidade enquanto espaço de educação básica, socialização e interação. No entanto, ainda presenciamos professoras na creche em conflito, percebemos que ainda não se reconhecem como professoras da criança pequena e se colocam como uma professora que só atende as questões do “ensino” ou professoras que se atentam apenas ao cuidar pelo cuidar (higiene, alimentação etc). Encontramos também professoras que têm um olhar aguçado às questões que envolvem aquela criança diante de si e a percebe como um ser em desenvolvimento e suas complexidades.

CONCLUSÃO

Vimos que a creche, ao longo da história, passou e passa por grandes transformações, com a perspectiva de criar meios para que crianças e adultos possam partilhar do processo de aprendizagem de forma prazerosa. Houve grandes mudanças nas concepções e espaços sobre a creche e, apesar dos entraves, é a utopia que nos move na direção de uma educação de qualidade. Partindo desse pressuposto, concluímos que a criança não é o futuro, mas sim realidade presente.

[...] Só assim a busca do conhecimento não é preparação para nada, e sim VIDA, aqui e agora. E é esta vida que precisa ser resgatada pela escola. Muito temos que caminhar para isso, mas é no hoje que vamos viabilizando esse sonho de amanhã. (WEFFORT, 1983, grifo da autora).

Vimos que vários autores trazem importantes contribuições para o tema, como Brazílio e Kramer (2011), Weffort (1983) e Haddad (1991). E de modo especial e afetivo cito Maudonnet e Monção (2012), por sua trajetória e militância na educação infantil e discussões sobre a temática do papel da professora na creche. Percebe-se que há uma preocupação predominante sobre as constatações que comprovam a lacuna na formação inicial de algumas professoras de creche, no entanto, nas práticas de muitas delas a vontade de mudanças está latente, à espera de um incentivo. Cerisara (2002) traz para discussão um tema que ao longo dos anos desenrola-se morosamente e que tem repercussão direta na vida das professoras de creche. Segundo essa autora, a LDBEN limita por dez anos o prazo para a formação inicial em nível superior, porém o poder público não dá conta e delega às professoras essa responsabilidade de formação. Com isso as redes privadas oferecem cursos à revelia, muitos deles à distância, “(...) sem que uma qualidade mínima seja assegurada – concretizando um processo de certificação muito mais do que de formação.” (CERISARA, 2002, p.113).

Concluimos que, para haver uma efetiva mudança no pensar das professoras sobre a importância da formação para sua atuação ser de qualidade, transformadora, socializadora, se fazem necessárias discussões que emergem de vários âmbitos. Segundo Oliveira (2011, p.26), a formação continuada mostra efeitos positivos, pois aguça nas profissionais de educação o senso da crítica e, sobretudo, o sentido de seu trabalho.

Segundo Cerisara (2002, p.114), estamos perdendo a oportunidade de profissionalização das professoras de creche por conta da diluição que os decretos, pareceres e resoluções vêm sofrendo durante esse percurso na reforma educacional do país. Afirma também que cabe aos pesquisadores preocupados com a educação infantil continuar a luta pelos direitos da criança e pela profissionalização das professoras de creche. Com isso destacamos importantíssimas ações: implantação de políticas públicas e não de governo; ampliação do quadro funcional por meio de concursos públicos; formação continuada em serviço garantida para todos e com temas relevantes por segmento.

THE ROLE OF TEACHER IN THE DAYCARE

NELCI SANTANA DA COSTA ROCHA

ABSTRACT

This paper aims to present some issues that directly involve the educational practices of the teacher in the nursery. The axis of the article is a discussion of the process that transforms nurseries, especially in the city of Osasco, has experienced, seeking the quality of education in the light of the training of teachers.

KEYWORDS

Early childhood education. Daycare. Teacher of small child. Training.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. 168 p. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/1033694/constituicao-da-republica-federativa-do-brasil-1988>>. Acesso em 22 out. 2012.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=289>>. Acesso em: 30 jun. 2013.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991. 3 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em 30 set. 2012.

BRAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. 4 ed. São Paulo, 2011.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil**: entre o feminino e o profissional. São Paulo: Cortez, 2002.

CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Org.). **Narrativas de educadores**: mistérios, metáforas e sentidos. São Paulo: Porto de Ideias, 2012.

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

HADDAD, Lenira. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Loyola, 1991.

MANTOVANI, Susanna; PERANI, Rita. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. **Proposições**, n. 28, 1999. p.75-98.

MAUDONNET, Vargas de Moraes; MONÇÃO, Maria Aparecida Guedes. **Políticas públicas para a primeira infância**: em foco os direitos fundamentais das crianças. Disponível em: <http://pedagogiacomainfanciadotcom.files.wordpress.com/artigo_politicas_publicas_cidinha_janaina1.pdf>. Acesso em 03 nov. 2012.

MELLO, Suely Amaral. **Infância e humanização**: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007.

OLIVEIRA, Marinalva et al. (Orgs.). **Reorientação curricular da educação Infantil e ensino fundamental**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

WEFFORT, Madalena Freire. **A paixão de conhecer o mundo**: relato de uma professora. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

INCLUSÃO E FELICIDADANIA

*desafios de uma escola
inclusiva de qualidade*

OLINDA COUTINHO PEREIRA SOARES

Pedagoga, com habilitação em deficiência intelectual pela FEUSP, pós graduada em Psicopedagogia e Direito Educacional. Docente desde 1982, nos diferentes níveis de ensino, público e particular, regular e especial. Professora da Sala de Atendimento Educacional Especializado (SAEE), atualmente na função de Coordenadora Pedagógica.

RESUMO

Este artigo trata da relação currículo e inclusão escolar, enfocando aspectos que determinam uma boa situação de aprendizagem para alunos deficientes intelectuais matriculados no ensino regular do município de Osasco atendidos na Sala de Atendimento Educacional Especializado (SAEE) de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF). Teve como objetivos refletir sobre o papel do professor e da escola, no seu todo, para garantir aos alunos deficientes um ensino de qualidade entendendo que o trabalho não pode se restringir à garantia de um ambiente favorável para a aquisição de conhecimentos e construção de relações interpessoais sadias mas, essencialmente, construir condições para que a criança se sinta feliz e aceita pelo professor, seu grupo classe e todos da escola. Socializar e analisar dois casos de inclusão, vivenciados na rede de ensino do município de Osasco, que demonstram como a participação de todos, na escola, é de grande importância para aquisição do conhecimento pelo aluno, desde que haja apoio e acompanhamento efetivo na atuação do professor, de forma a garantir um aprendizado significativo. As barreiras materiais e ambientais estão sendo, aos poucos, consideradas e alcançadas, mas as barreiras atitudinais ainda fazem parte do cotidiano. São barreiras da consciência ou inconsciência, do não saber, do preconceito, da indiferença, do medo do diferente, da diferença. O fato de uma criança nascer com deficiência, não é fator condicionante e determinante do seu futuro. Ela se completa pela aprendizagem pois o homem é um ser histórico e se torna humano porque aprende com outros humanos.

PALAVRAS CHAVES

Educação. Inclusão. Diversidade. Felicidadania

INTRODUÇÃO

O presente artigo trata da relação currículo e inclusão escolar, enfocando aspectos que determinam uma boa situação de aprendizagem para alunos com deficiência intelectual matriculados no ensino regular do município de Osasco e, atendidos na Sala de Atendimento Educacional Especializado (SAEE), de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), implantadas pela Portaria do Município de Osasco nº 7/2011 (OSASCO, 2011).

Teve como objetivos refletir sobre o papel do professor e da escola, no seu todo, para garantir aos alunos deficientes um ensino de qualidade entendendo que o trabalho não pode se restringir à garantia de um ambiente favorável para a aquisição de conhecimentos e construção de relações interpessoais saudáveis, mas essencialmente, construir condições para que a criança se sinta feliz e aceita pelo professor, seu grupo classe e todos da escola. Foram propostas como questões de pesquisa para esse trabalho: Como o professor pode atender o aluno deficiente, de forma a promover a aprendizagem desse aluno com qualidade técnica-motivacional e felicidade? Como a organização do currículo pode auxiliar nesse processo de inclusão integral com qualidade? A pesquisa foi realizada como pesquisa-ação a partir de um projeto de intervenção.

A fundamentação teórica do trabalho partiu do pressuposto de que todos os educadores que trabalham com a educação de crianças deficientes devem estar sempre abertos ao conhecimento de seus alunos e deles próprios, à busca de meios, propostas e estratégias para conseguir seu objetivo de educá-los com qualidade. Também precisam entender os conceitos básicos que devem orientar suas ações entre os quais destacam-se desenvolvimento cognitivo, aprendizagem e a inclusão. Para isso é de fundamental importância buscar subsídios de grandes teóricos que trouxeram contribuições à Educação Inclusiva e explicaram os diferentes aspectos que levam, ou não, à aquisição da aprendizagem.

[...] As formas através das quais as escolas promovem a inclusão e previnem a exclusão constituem o cerne da qualidade de viver e aprender experimentado por todas as crianças. (MITTLER, 2003, p. 139).

Segundo o autor, inclusão e exclusão começam na sala de aula. Por mais comprometidos que estejam a sociedade e o governo com a inclusão, são as relações cotidianas em sala de aula que oferecem ou não a possibilidade de experiências positivas de aprendizagem. As interações entre os membros da comunidade escolar promovem a inclusão e podem, se for a sua intenção, prevenir a exclusão. Para o autor, aí está o cerne da qualidade de viver e aprender.

Com o objetivo de promover tais mudanças, em 1994 foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, resultando na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que determina as linhas de ação sobre a educação especial, analisando as mudanças políticas fundamentais e necessárias para promover a educação inclusiva e a capacitação das escolas para atender as crianças com deficiência.

[...] O objetivo é incluir os indivíduos que já foram excluídos anteriormente, a meta é de não deixar ninguém fora da escola regular. Este modelo pressupõe uma mudança de estruturas, de atitudes da comunidade em geral, bem como do trabalho dos professores. (MANTOAN, 1998, p.01-14).

Para tanto, além de uma mudança de estrutura e de atitudes da comunidade, deve-se mudar o estilo de trabalho dos professores, que precisam reconhecer que cada criança tem suas necessidades específicas e responde aos desafios que lhe são feitos de acordo com suas possibilidades, diferentes umas das outras. A proposta de uma escola aberta à diferença deve gerar comprometimento da comunidade escolar e desafiar o conjunto da instituição.

[...] A escola precisa se constituir num tempo/espço que ofereça, em cada atividade, em cada situação e nas relações estabelecidas, a oportunidade de aprender o que ainda não se sabe. (OLIVEIRA, 2011, p.75).

Desde 1998, o ensino brasileiro é norteado por um conjunto de documentos denominados Parâmetros Curriculares Nacionais, que têm como finalidade servir como referência curricular nacional, que possa ser adaptada a qualquer realidade brasileira, por meio de propostas regionais, possibilitando a democratização do acesso aos conhecimentos. Dentre seus principais objetivos, encontram-se:

[...] Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referenciais nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p.05)

É possível perceber, na citação acima, que a flexibilidade e a dinamicidade são características marcantes desses documentos e, por isso, contribuem de forma muito positiva, possibilitando que a adaptação curricular seja realizada em esferas superiores, nas instituições ou em salas de aula. Esse fato, não poderia ser diferente, uma vez que a percepção da diversidade humana é o ponto de partida para a compreensão do processo inclusivo.

Cabe, então, aos órgãos regionais, às escolas e aos professores selecionarem e adequarem os conteúdos da forma mais compatível à realidade local e às necessidades e especificidades de seus alunos.

O PROJETO DE INTERVENÇÃO

Considerando a importância de buscar alternativas para assegurar para as crianças deficientes um processo de aprendizagem com qualidade integral, propôs-se socializar e analisar dois casos de inclusão vivenciados na rede de ensino do município de Osasco que demonstram como a participação de todos, na escola, é de grande importância para aquisição do conhecimento pelo aluno, desde que haja apoio e acompanhamento efetivo na atuação do professor, de forma a garantir um aprendizado significativo.

[...] O fato da criança nascer portadora de deficiência não é determinante de seu futuro mas, sim condicionante. Ou seja, a reprodução biológica não garante a reprodução do ser humano como ser completo; ele se completa pela aprendizagem. O homem é um ser histórico e se torna humano porque aprende com outros humanos. Decorre daí, que a inteligência, do mesmo modo não é herdada biologicamente; ou seja, o que é inscrito no código genético é a possibilidade de adquirir as estruturas inteligentes. Esta aquisição dependerá da aprendizagem. (FERREIRA, 1993, p.20).

ESCOLA CAMPO DE PESQUISA

As Escolas Municipais de Ensino Fundamental do município de Osasco recebem várias crianças oriundas de diferentes escolas, de bairros distantes, de comunidades extremamente populosas, carentes nos seus mais diversos aspectos, sociais, físicos e emocionais. Algumas com dificuldades de aprendizagem, com deficiências diferenciadas.

Esta realidade também foi encontrada na escola campo da pesquisa (EMEF de Osasco) e impulsionou a busca de meios e alternativas para transformar uma escola que ainda se apresenta de forma bancária (FREIRE, 1987, p.57-75), padronizada, massificadora, em uma instituição de ensino que atenda a toda diversidade em sua singularidade e possibilidades, com qualidade para formar cidadãos felizes.

Em relação ao espaço físico e mobiliário desta escola observou-se que é uma unidade pequena, com dez salas de aula nas quais funcionam 20 classes (dez por período), muitas carteiras e cadeiras são consideradas inadequadas por não serem funcionais quanto ao formato e tamanho.

Os corredores são espaçosos, porém no verão são muito quentes. Nos períodos de chuva as calhas não dão conta da quantidade de água que cai no telhado e o chão fica sempre molhado.

Há uma quadra esportiva utilizada pelos professores de Educação Física, pelo projeto Escolinha do Futuro e também por alguns professores das mais diversas salas de aula. Conta também com um pequeno pátio, um jardim com casa do Tarzan, escorregador e gira-gira, um refeitório, um palco, uma biblioteca, uma sala de informática, uma Sala de Recurso Multifuncional que é destinada ao Atendimento Educacional Especializado (SAEE) e uma Sala de Apoio Pedagógico (SAP), instituídas pela Lei Municipal 4.300/2009 (OSASCO, 2009).

A escola não tem barreiras arquitetônicas, ela é acessível ao deficiente físico, tem rampas com corrimão e banheiro adaptado.

OS SUJEITOS DA PESQUISA

Fizeram parte dessa pesquisa duas crianças deficientes. Uma delas, um menino, oriundo de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da mesma cidade. Conforme informações, contadas pela própria mãe no momento da entrevista inicial para ingresso na SAEE, era uma criança com Síndrome de Down, celíaca, que apresenta instabilidade emocional aparentemente de cunho familiar. O pai não era uma presença constante em sua vida, poucas vezes aparecia em casa. Sua mãe trabalhava muito e ele ficava na casa de uma cuidadora.

Era uma criança muito ativa, carinhosa, porém sem limites. Sempre queria fazer somente o que lhe convinha, não respeitava regras, inclusive porque não as conhecia pois nunca havia passado por uma convivência mais sistemática em uma sala de aula de uma escola que pudesse trazer-lhe maiores desafios. O que queria era explorar o espaço. Na Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) pouco permanecia em sala de aula com seus pares. Ficava mais tempo com os adultos, recebendo carinho e atenção exclusiva e excessiva.

Na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) não gostava de ficar na sala de aula, cheia crianças. Não gostava de fazer a lição. Queria ser o centro de todas as atenções. Preferia ficar no chão com brinquedos, pegar e mexer nos objetos dos colegas, brincar. O menino não falava, se expressava por gestos e alguns monossílabos. Chorava, se jogava no chão, ficava irritado, nervoso. Com a sua presença a sala se agitava. Será que o culpado era, apenas, aquele pequeno menino com síndrome de Down?

Uma outra criança, uma menina, vinda também de uma EMEI, do mesmo município, foi encaminhada para a entrevista inicial do Atendimento Educacional Especializado. Veio trazida pela mãe, que demonstrava estar inconformada com a situação e, irritada, dizia que não sabia por que sua filha tinha sido encaminhada para lá pois ela era uma criança normal.

A menina chegou em um carrinho de bebê. Era uma criança miúda, meiga, com uma aparência síndrômica. Usava um pano enrolado em seu pescoço, uma camiseta que já estava bem molhada pela grande quantidade de saliva. A mãe, ainda na porta da sala, tirou a criança do carrinho e tentou colocá-la de pé dizendo que sua filha andava, que estava sentada no carrinho apenas pelo cansaço, porque veio andando de casa até a escola. A menina parecia uma boneca de pano. Não tinha equilíbrio para se manter em pé e, muito menos, para andar. Permanecia no chão, não parava de mexer em tudo que estava ao seu alcance, não falava, usava fraldas, babava muito, não se alimentava sozinha. A mãe dava mil explicações e fazia várias recomendações, ainda inconformada pelo fato de sua filha ter sido encaminhada para um atendimento especializado. Após muita conversa a mãe aceitou que sua filha participasse do atendimento que acontecia, duas vezes por semana, na SAEE.

AÇÕES EM BUSCA DE UM ENSINO ESPECIAL DE QUALIDADE

A presença de uma criança deficiente mexe com as pessoas de uma maneira diferente, talvez causando estranheza. O primeiro momento, o convívio é aparentemente difícil, na sala de aula há uma agitação. Algumas crianças se aproximam, querem trocar afetos, outras se afastam, se irritam, se mantêm distantes. Todas as crianças são curiosas e precisam viver esta curiosidade e entendê-la.

Para que os docentes pudessem ajudá-las, da forma mais adequada possível, várias ações foram desenvolvidas.

No início do ano, cada professor foi orientado a elaborar a caracterização de sua turma, a observar os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem ou com suspeita de deficiência para que pudessem ser encaminhados ao Atendimento Educacional Especializado – AEE (BRASIL, 2009).

Os professores que suspeitavam ter alunos com deficiência fizeram relatórios, nos quais pode-se perceber que alguns deles apresentavam apenas dificuldades de aprendizagem, mas não eram alunos com deficiência. É importante salientar que o diagnóstico e a consequente rotulação dos alunos por professores que não têm a qualificação específica constitui-se em uma das ações mais inadequadas e críticas do trabalho pedagógico com as crianças e deve ser evitada.

Os alunos que, após algumas intervenções e avaliações feitas na Sala de Atendimento Educacional Especializado, apresentaram hipótese de deficiência e necessidade de adaptação e adequação curricular, foram elegíveis para o Atendimento Educacional Especializado. Os professores receberam o retorno das avaliações de todos os alunos por eles indicados, com as necessárias observações e algumas sugestões para desenvolvimento de atividades e orientações para a adaptação de materiais específicos para melhor atendê-los. Foram lembrados também dos trabalhos que já desenvolvem com muita propriedade e de sua importância para a efetividade do processo.

Durante a Hora de Trabalho Pedagógico (HTP), implantado na rede municipal de Osasco pela Lei Municipal nº 4.300/2009, foi apresentado, a todos os professores presentes, o trabalho desenvolvido na Sala de Atendimento Educacional Especializado (SAEE). Nesta ocasião foram destacadas algumas necessidades específicas dos alunos deficientes e foi sugerido que a classe tivesse uma rotina diária que fosse apresentada aos alunos no início da aula, para que soubessem o que eles iriam trabalhar durante o dia. Também foram orientados em relação a alguns aspectos que parecem simples, mas que são de fundamental importância para um trabalho de qualidade com crianças especiais. Por exemplo, deveriam colocar os alunos com dificuldades de visão nas primeiras carteiras da parte central da sala, oferecendo-lhes cadernos com pauta ampliada e lápis de grafite 6B. Quando fosse necessário o uso da lousa, o professor deveria procurar escrever com letra de tamanho adequado e com bom espaço entre as linhas. Falar olhando para os alunos e não dar as costas para a turma foram duas orientações importantes para que o professor não prejudicasse alunos com déficit de atenção ou surdez.

Os funcionários da escola também receberam orientações sobre os alunos com deficiência, especialmente para centrarem suas atenções nas crianças como

seres humanos com suas necessidades e especificidades e não em suas deficiências. Como exemplo, se um aluno com deficiência após um dia de atividades e de intenso calor apresentar um sangramento nasal (epistaxe) este deve ser socorrido da mesma forma como seria socorrido um aluno sem deficiência, pois ambos são crianças e merecem o mesmo respeito.

RESULTADOS E MUDANÇAS NECESSÁRIAS

Muitas mudanças ocorreram no ambiente escolar, muitas adequações e adaptações foram necessárias, muitas experiências foram realizadas na busca de uma convivência saudável, feliz e que possibilitasse uma aprendizagem significativa para todos os alunos. Algumas barreiras foram ultrapassadas como maior envolvimento dos funcionários, dos professores das diversas áreas, participação mais efetiva dos familiares no cotidiano escolar de seus filhos, no qual eles recebiam atendimentos específicos e necessários ao seu desenvolvimento.

Colocou-se uma professora eventual para acompanhar e auxiliar os alunos em suas atividades na sala de aula.

O professor muitas vezes não sabe o que fazer e sente-se incompetente para atender os alunos deficientes em sala de aula. Porém é necessário que entenda que ambos estão se descobrindo, descobrindo suas habilidades, suas potencialidades, ambos estão em processo de construção e, por isso, muitos professores buscam informações, cursos, formação continuada, repensam o currículo, os conteúdos, preparam atividades diversificadas, fazem adequações e adaptações necessárias a um bom aprendizado, não só para as crianças com deficiências, como para todos os alunos da sala.

Com o projeto de intervenção grandes mudanças ocorreram também com as crianças sujeitos de pesquisa. O menino frequenta o terceiro ano do Ensino Fundamental, acompanha sua fila, ajuda sua amiguinha deficiente a levar sua mochila até a sala. Ele, que nem levava a sua própria mochila, hoje carrega duas.

Nessa escola, toda quarta-feira o hino nacional é cantado e esse aluno, tão especial, teve a iniciativa de querer segurar a bandeira como seus colegas o faziam. E ele o fez com muito respeito e até cantarolava. Ele acompanhava a rotina da sala e participava das atividades. Com relação ao conteúdo programático do ano que cursa, o aluno se apropriava do conhecimento de acordo com suas possibilidades. Seu ritmo de aprendizagem era diferente de seus colegas de turma, mas conseguiu avanços significativos em seu processo de aprendizagem, sempre considerando suas possibilidades.

A menina era aluna do segundo ano. Quando frequentava a SAEE ela era aluna da EMEI e já tinha sido apresentada à escola regular de Ensino Fundamental.

Hoje é uma criança meiga e muito alegre. As fraldas estão sendo retiradas aos poucos, não sendo mais utilizadas quando está na escola. A saliva em excesso ela própria enxuga e já caminha com autonomia.

Neste processo pode-se dizer que ambos estavam conquistando autonomia e um desenvolvimento amplo e global, a partir das oportunidades que beneficiavam a aprendizagem de forma dinâmica e significativa, não só para eles, mas para todos os alunos. Todos aprenderam a conviver com a diferença, a ajudarem-se mutuamente, resolvendo as dificuldades com a convivência.

A base que sustentou o trabalho desenvolvido foi, acima de tudo, acreditar no possível, desmistificando a visão pré-conceituosa e super protetora, do tempo em que se acreditava que o local ideal para essas crianças deveria ser uma escola especial.

A meta aos poucos está sendo alcançada, já se sabe que cada realidade é uma, que cada criança é única. Na sala de aula, todos estão juntos para aprender, para conviver, viver a diferença, a deficiência.

Os dias passaram e o tempo passou. Tempo de conhecer, de experimentar, de viver. Viver o diferente, a diferença, e fazer a diferença, conviver, viver, aprender, aprendiz e aprendente. São crianças com sede de aprender, de brincar, de ser feliz, são curiosas, cheias de vida, cheias de sonhos. São crianças.

CONCLUSÕES

Tratar da temática educação inclusiva pressupõe admitir-se que a inclusão não é de interesse apenas dos alunos com deficiência, uma vez que, ao inserir estes educandos na escola regular espera-se que a instituição assuma novos posicionamentos e procedimentos de ensino baseados em concepções e práticas pedagógicas mais avançadas, assim como princípios e estratégias de avaliação e promoção dos alunos, mais humanos e humanizadores.

A inclusão questiona a formação de educadores e exige que sejam capazes de ações pedagógicas desafiadoras e motivadoras, mas que também respeitem as especificidades de cada aluno para que possam aprender de forma adequada, prazerosa e não admitam nenhum tipo de preconceitos, discriminações, barreiras sociais, culturais ou pessoais.

Cada docente deve ser capaz de superar o autoritarismo que sempre caracterizou as ações docentes, transformando-se em agente de FELICIDADANIA, termo usado por Herbert de Souza (1935-1997) para indicar que uma vida feliz é uma vida cidadã. (RIOS, 2010, p.05). A possibilidade de se exercer plenamente a cidadania pode contribuir para a construção de uma vida feliz.

É importante destacar que as políticas públicas promoveram a inclusão escolar, mas não garantiram as condições objetivas para a efetivação desse processo que não são apenas materiais e de logística como adequação de espaço físico, que não se restringem apenas à presença de rampas, corrimãos e banheiros adaptados (geralmente inadequados e ou insuficientes), parquinhos adaptados, quadras esportivas, salas amplas e bem ventiladas, mobiliário adequado e adaptado ao tamanho e necessidade física do educando.

Para a garantia da qualidade do processo de inclusão são fundamentais a formação continuada de professores (inclusive para que se reconheçam capazes para um

bom trabalho com crianças deficientes), da equipe de apoio, além das adaptações curriculares que, infelizmente, têm se restringido ao tempo de permanência do aluno na escola, esquecendo que o essencial é a qualidade do trabalho que lhe será oferecido nesse período de tempo.

A partir desse trabalho pode-se perceber o quanto é importante ter consciência de que o aluno deficiente necessita da mediação de um professor que o atenda em suas necessidades específicas em relação ao processo de ensino-aprendizagem, às inter-relações que constrói dentro da escola com todos que a integram, à construção de suas condições para ser feliz, dentre outros aspectos.

Percebeu-se, também que, dentre todas as dificuldades, o maior problema a ser considerado na busca de qualidade para o ensino especial é garantir o preparo dos professores e funcionários da escola para lidar com alunos deficientes, o que exige um trabalho de qualificação e conscientização permanentes de todos para trabalhar com o deficiente para que atinja sua felicidade, construindo-se como cidadão de direitos, especialmente de uma educação de qualidade que lhe possibilite ser uma criança feliz.

As barreiras materiais e ambientais estão sendo, aos poucos, consideradas e alcançadas, mas as barreiras atitudinais ainda fazem parte do cotidiano. São barreiras da consciência ou inconsciência, do não saber, do preconceito, da indiferença, do medo do diferente, da diferença, As crianças estão aqui, ali, acolá, são pequenas são especiais, são crianças.

Com este estudo pode-se concluir que a Diversidade, o Currículo e as Práticas Docentes, quando bem trabalhadas, em todos os seus aspectos, podem contribuir para construção de uma educação inclusiva que se efetive com qualidade. As crianças necessitam de oportunidades e de uma aprendizagem que tenham significados em suas vidas para que venham a ter um bom desenvolvimento e possam ser felizes.

A maior contribuição desse trabalho foi chamar a atenção sobre a necessidade de que a educação inclusiva deve caracterizar-se como uma prática inovadora, necessária, que enfatize a boa qualidade de ensino para todos os alunos, exigindo que a escola realmente se modifique e que os professores criem e inovem suas práticas pedagógicas. Buscou registrar a importância de um novo olhar para a educação inclusiva que desafia o cotidiano escolar brasileiro e a necessidade de aprender sempre mais sobre a diversidade humana para compreender os modos diferentes de cada ser humano ser, sentir, agir e pensar.

É sabido da perplexidade e da preocupação que os educadores sentem ao lidar, na sala de aula, com a diversidade de toda ordem. Quando estão diante de crianças com deficiência colocam-se várias interrogações e precisam entender que não estão sozinhos no processo e que o seu trabalho deve ser acompanhado por um conjunto de agentes colaboradores.

São as relações cotidianas em sala de aula que oferecem ou não a possibilidade de experiências qualitativas de aprendizagem. As interações entre os membros da comunidade escolar promovem a inclusão e podem prevenir a exclusão.

É necessário unir forças, saberes e experiências, para que todos caminhem juntos para o pleno desenvolvimento e aprendizado de todos os envolvidos nas ações da escola para a educação global das crianças deficientes.

A educação para a diversidade, o currículo e as contribuições dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) na educação inclusiva, da Reorientação Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (OLIVEIRA, 2011) são fundamentais para que as mudanças ocorram. Propõem privilegiar a educação que respeita a individualidade na diversidade humana, que trabalha aspectos motivacionais que podem evitar bloqueios pois sendo deficientes ou diferentes, todas as pessoas são dignas de respeito e têm direito de buscar o desenvolvimento dos próprios potenciais, habilidades e, portanto, direito aos espaços necessários na sociedade, para a superação de quaisquer dificuldades e limitações.

INCLUSION AND “FELICIDADANIA”¹²: CHALLENGES OF AN INCLUSIVE SCHOOL WITH QUALITY

OLINDA COUTINHO PEREIRA SOARES

ABSTRACT

This article deals with the relationship curriculum and school enrollment, focusing on aspects that determine a good learning situation for intellectually disabled students enrolled in regular education in the city of Osasco met in Room Care Specialized Education (SAEE) a Municipal School of Basic Education (EMEF .) Aimed to reflect on the role of the teacher and the school as a whole, to ensure disabled students quality education to understand that the work can not be confined to ensuring a favorable environment for acquiring knowledge and building interpersonal relationships sound but essentially build conditions for the child to feel happy and accepted by the teacher, your group class and all school. Socializing and analyze two cases of inclusion, experienced in teaching network in the city of Osasco, that demonstrate how the participation of everyone in the school is of great importance to the acquisition of knowledge by the student, provided that there is effective monitoring and support in the performance of teacher, to ensure meaningful learning. Materials and environmental barriers are being gradually considered and met, but the attitudinal barriers still part of everyday life. Are barriers of consciousness or unconsciousness, the not knowing, prejudice, indifference, fear of difference, of difference. The fact that a child born with disabilities, is not determinant and determinant of your future. She is full of learning because the man is a historical being and becomes human because humans learn from others.

KEYWORDS

Education. Inclusion. Diversity. Felicidadania.

^{1 2} Word used by Herbert José de Souza, Betinho (1935-1997), to indicate that a happy life is a full civic life (RIOS, 2010, p.05).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Resolução CNE/CEB nº 4/2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 out. 2009. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 26 de jul.2013

FERREIRA, Isabel Neves. **Caminhos do aprender: uma alternativa educacional para criança portadora de deficiência mental**. Brasília: CORDE, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. *Educação escolar dos deficientes mentais: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento*. **Cadernos CEDES**, v. 19, n. 46, p. 01-14, 1998.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, Marinalva de et al. (Orgs.). **Reorientação curricular da educação infantil e do ensino fundamental**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

OSASCO. Núcleo de Ensino Inclusivo. Portaria nº 27/2007. Dispõe sobre a organização das Salas de Apoio à Inclusão (SAI) do Município de Osasco, e dá outras providências. **Imprensa Oficial do Município de Osasco**, 31 mai. 2007. Disponível em: <<http://www.iomo.osasco.sp.gov.br/2007/ed542.pdf>>. Acesso em: 25.jul.2013.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Projeto das salas de atendimento educacional especializado da rede de educação municipal de Osasco. **Imprensa Oficial do Município de Osasco**, 2008.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Lei nº 4300/2009**. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação: diretrizes, objetivos e metas educacionais. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

_____. Portaria nº 07/2011. Dispõe sobre a Organização das Salas de Atendimento Educacional Especializado (SAEE), do Município de Osasco. **Imprensa Oficial do Município de Osasco**, 2011.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. [S.l.]: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. 03 maio 2013.

A ECOPEDAGOGIA FUNDAMENTANDO UMA PRÁTICA CURRICULAR

RENATA MOREIRA DA SILVA

*Renata Moreira da Silva atua como
professora na rede municipal de ensino de Osasco.*

RESUMO

Este artigo aborda a necessidade de construção de uma nova cidadania para a valorização, conservação, recuperação e manejo dos recursos naturais. Educar para a sustentabilidade é o novo desafio da educação, que se vê forçada a pensar sobre a sua existência e os impactos que causa ao meio ambiente e suas consequências. Faz-se necessário discutir a educação sustentável a partir da educação para o consumo consciente. A ecopedagogia, como abordagem curricular, implica numa reorientação do currículo, com ênfase às relações humanas e também aos conteúdos significativos para os/as educando/as.

PALAVRAS CHAVES

Ecopedagogia. Sustentabilidade. Currículo.

PRÁTICAS CURRICULARES E ECOPEDAGÓGICAS

Os problemas ambientais vivenciados atualmente são resultado(s) da utilização irresponsável dos recursos naturais, sem a consciência de que as futuras gerações também necessitarão desses recursos.

As práticas pedagógicas, o trabalho acrítico realizado com os livros didáticos que servem de apoio ao professor e os valores construídos na escola, por meio do currículo, influenciam as atitudes de toda a sociedade.

Diante disto surge a seguinte questão: De que forma os princípios da ecopedagogia podem promover uma proposta de mudança na prática pedagógica?

A ecopedagogia, fundada na crítica e na superação dos padrões de consumo exacerbado e irresponsável, pode favorecer a construção de práticas mais respeitadas e humanizadoras. O desenvolvimento de processos pedagógicos e ecopedagógicos pode promover situações em que os educandos contribuam para a transformação da sociedade, visando a uma melhor qualidade de vida para a humanidade, para que passem a reconhecer-se como cidadãos/ãs planetários/as.

O entendimento sobre a necessidade de mudança na forma de pensar da humanidade parecer ser algo recente, mas na realidade é um assunto que estava sendo estudado desde a década de 60, com um grupo conhecido como Club de Roma, formado por cientistas que publicaram um relatório intitulado *Os limites do crescimento econômico*, com o intuito de mostrar que os recursos naturais terrestres não eram infinitos, alertando para a necessidade de mudanças de atitudes do ser humano.

O tema *sustentabilidade* ganhou maior ênfase na Rio 92, a Conferência das Nações Unidas sobre Ambiente e Desenvolvimento Sustentável, realizada no Rio de Janeiro com as discussões sobre desenvolvimento sustentável, consolidando uma agenda global para o meio ambiente. Nessa ocasião foram elaborados documentos importantes, que continuam sendo referência para as discussões ambientais. Nessa conferência, dentre diversos acordos assinados, um de grande importância foi a assinatura da Agenda 21, um plano de ação com metas para a melhoria das condições ambientais do planeta.

A necessidade de uma educação voltada para a ecoformação da sociedade, estabelecendo um equilíbrio dinâmico e harmonioso entre o ser humano e o meio ambiente, continua sendo algo atual, mesmo tantos anos depois.

A ecopedagogia propõe uma reorientação dos currículos, partindo do princípio de que os conteúdos precisam ser significativos para os educandos dentro de um contexto específico. A importância dessa prática é enfatizada no texto a seguir:

Na perspectiva fenomenológica, o currículo não é, pois, constituído de fatos, nem mesmo de conceitos teóricos e abstratos: o currículo é um local no qual docente e aprendizes têm a oportunidade de examinar, de forma renovada, aqueles significados da vida cotidiana que se acostumaram a ver como dados naturais. O currículo é visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência. (SILVA, 2009, p.40-41)

O presente trabalho foi desenvolvido na perspectiva de exercitar a prática ecopedagógica. Estão relatadas nesse artigo atividades que foram desenvolvidas com educandos de 8 e 9 anos, do 3º ano do ensino fundamental I da rede municipal de Osasco, no ano de 2012. A ação pedagógica foi baseada em pesquisas, filmes, trabalhos em grupo e individual, músicas, textos diversos e estudo do meio.

ECOPEDAGOGIA COMO NOVA FORMA DE COMPREENDER A TERRA

O trabalho teve início com a realização de uma pesquisa para a verificação dos conhecimentos prévios dos educandos. A partir das informações coletadas foram realizadas atividades significativas relacionadas com o cotidiano, com a vida dos educandos/as e com os conteúdos abordados em sala de aula.

Com as informações coletadas, a professora desenvolveu o trabalho de construir e mediar a aprendizagem, com levantamento de dados do que era necessário modificar nas atitudes praticadas pelo ser humano e como poderiam colocar em prática essas novas medidas de conscientização e conservação do meio. O trabalho foi realizado coletivamente, com a participação de todos os alunos/as, seus familiares e a equipe escolar.

Como dizem Gutiérrez e Prado:

O sentido de trabalhar por um meio ambiente sadio constrói-se num fazer diário, numa relação pessoal e grupal e, por isso, a tomada de consciência ambiental só pode traduzir-se em ação efetiva quando segue acompanhada de uma população organizada e preparada para conhecer, entender e exigir seus direitos e exercer suas responsabilidades. (GUTIÉRREZ, PRADO, 2008, p.14)

O professor, como mediador do conhecimento, deve criar um espaço dentro da escola para esta nova forma de construção do saber. Ele deve ser o agente que vai estabelecer essa busca diante de teorias que dialoguem com a realidade de seus educandos/as. A ecopedagogia é parte desta proposta, podendo ser entendida como um movimento social e político para construção da cidadania e para a melhoria da qualidade de vida das pessoas. Seguindo esses critérios, o estudo dos temas transversais foi de grande importância, pois tratou das diversidades, da pluralidade cultural e da saúde.

É fundamental a mudança de comportamento dos educandos/as no próprio ambiente, estabelecendo-se relação com o planeta em que habitam. O sentido de trabalhar por um meio ambiente sadio constrói-se num fazer diário, numa ação efetiva de exercício de responsabilidades.

O presente artigo trata da ação de um profissional da educação que não pensa apenas na formação de cidadãos moral e eticamente corretos, mas também ambientalmente responsáveis e isso não acontece apenas com a utilização de recursos, requer atitudes e reconstrução de hábitos.

A ecopedagogia abarca um conjunto de princípios, valores, atitudes e comportamentos que demonstram uma nova percepção da Terra, como uma única comunidade. Buscamos contribuir para o desenvolvimento dessa nova forma de compreender a Terra levando para a sala de aula o filme *Lorax – em busca da trúfula perdida*, que faz com que o educando repense suas atitudes em relação ao planeta e aos prejuízos causados pelo mau comportamento do ser humano com a Terra, deixando evidente a necessidade de conscientização e mudança de comportamento de todos.

A problematização das ações individuais e coletivas relacionadas ao cotidiano torna possíveis medidas ecologicamente corretas que contribuem diretamente para o processo de mudança nas atitudes com o meio ambiente. De acordo com Gutiérrez e Prado, “a cidadania ambiental e a cultura de sustentabilidade serão necessariamente o resultado do fazer pedagógico que conjugue a aprendizagem a partir da vida cotidiana” (2008, p.59).

A proposta apresentada por Gutiérrez e Prado, de reordenamento da relação sociedade e natureza, através de um processo educativo e democrático, a partir do cotidiano, despertando o olhar e a sensibilidade para cada detalhe, baseado na construção de valores, condiz com a prática realizada com os educandos/as na unidade escolar onde buscamos desenvolver a consciência de pertencer ao planeta, por meio de uma educação para a sustentabilidade.

A preservação do meio ambiente depende de uma consciência ecológica e a formação dessa consciência depende da educação. Através da educação para a sustentabilidade haverá reflexões e ações que proporcionarão “uma educação sustentável para a sobrevivência do planeta.” (GADOTTI, 1998, p.83).

Trata-se de prática realizada constantemente nos trabalhos por nós desenvolvidos em sala de aula, ampliando a cada atividade a visão do educando como um cidadão atuante e modificador do seu meio de maneira enriquecedora.

Atualmente os grandes objetivos da educação são: ensinar a fazer, ensinar a ser, ensinar a conviver em paz, desenvolver a inteligência e a ensinar a transformar informações em conhecimento. E esse trabalho desenvolvido, em relação ao meio ambiente e à preservação do mesmo, alcança os objetivos propostos pela atual educação e pela ecopedagogia de contribuir para a transformação da humanidade rumo a comportamentos mais solidários e sustentáveis.

Para que houvesse a mudança de prática houve a necessidade de uma reorientação do currículo, dando sentido aos conteúdos a serem trabalhados, enfatizando os vínculos e as relações a serem desenvolvidos.

Cabe à escola inserir em seu projeto eco-político-pedagógico e nos planejamentos escolares objetivos e conteúdos curriculares que sejam oriundos da prática cotidiana de sua clientela para se tornarem significativos para os mesmos. Pois somente por meio de ações e reflexões é que se adquire saberes necessário para aprender a conhecer, a ser, a fazer e a conviver. Esses saberes deverão subsidiar as ações e as decisões a fim de perceber o outro, a garantir o respeito e a harmonia consigo, com o outro, com a natureza e o planeta.

Atualmente há a necessidade de uma pedagogia da Terra e uma ecoformação, não somente para uma tomada de consciência, mas também uma mudança de

prática, proporcionando um vínculo entre os processos educativos, a vivência e o exercício da cidadania planetária.

A ecopedagogia não se dirige apenas aos educadores e educandos, mas a todos os cidadãos do planeta. Ela está ligada a um processo de mudança nas relações humanas, sociais e ambientais promovendo a ecoeducação com base no pensamento crítico e inovador, tendo como propósito a formação de cidadãos com consciência local e planetária que valorizem a autodeterminação dos povos. A sociedade sustentável é uma consequência da educação sustentável e o desafio desta sociedade é como afirma Gutiérrez,

O desafio da sociedade sustentável de hoje é criar novas formas de ser e de estar neste mundo. Para isso, é preciso superar os falsos valores que estão na gênese e no crescimento da sociedade ocidental e sua cultura. Apenas uma revolução espiritual radical, segundo Joost Kuitenbrouwer, pode ser a fonte inspiradora dos movimentos criadores e propulsores das transformações no campo econômico, político e cultural, porém muito especialmente das transformações requeridas para pôr em marcha a sociedade sustentável. (GUTIÉRREZ, PRADO, 2008, p.34-35)

Para que esta ideia seja incutida na vida das pessoas, a educação ambiental e, assim, sustentável precisa ser valorizada. Sociedade sustentável é aquela que produz o suficiente para si e para os seres dos ecossistemas aonde ela se situa, aquela que toma da natureza somente o que esta pode repor, que mostra um sentido de solidariedade ao preservar para as sociedades futuras os recursos naturais de que elas precisarão. É exatamente essa ideia que sugere a sustentabilidade e a educação sustentável. Para implantar e manter essa postura dentro da escola é preciso igualar o discurso à prática.

CIDADÃOS CRÍTICOS, ATUANTES E COMPROMETIDOS COM A VIDA E COM O PLANETA

O sentido de trabalhar por um meio ambiente sadio constrói-se num fazer diário, numa relação pessoal e grupal, por isso a tomada de consciência ambiental cidadã só pode traduzir-se em ação efetiva quando segue organizada e preparada para conhecer e exercer suas responsabilidades.

A educação é um processo participativo, sendo o educando o elemento essencial do processo de ensino e aprendizagem. Ele tem uma participação ativa no levantamento dos problemas e na resolução dos mesmos, tornando-se um agente transformador.

Com a ecopedagogia os professores podem utilizar várias metodologias adequadas à realidade da escola, à faixa etária dos educandos, à comunidade, integrando as disciplinas e envolvendo toda a comunidade escolar. Para a conscientização de manter o ambiente escolar limpo e agradável, a exemplo do que se faz com os

educandos, pode-se utilizar confecção de cartazes e elaboração de textos a serem socializados com os educandos de outras salas e com a comunidade, bem como são situações interessantes a reunião de pais e a festividade de encerramento do ano letivo.

O cidadão crítico e consciente compreende, se interessa, reclama e exige seus direitos ambientais do setor social exercendo sua responsabilidade, adquirindo um poder político e uma capacidade de mudança coletiva. É essa a base para a construção de uma sociedade participativa socialmente e efetivamente, com excelente qualidade de vida num horizonte futuro desejável e viável.

ECOPEDAGOGY FOUNDING A CURRICULUM PRACTICE

RENATA MOREIRA DA SILVA

ABSTRACT

This article addresses the need for building a new citizenship for the appreciation, conservation, restoration and management of natural resources. Educating for sustainability is the new challenge of education is forced to think about their existence and the impacts it causes to the environment and its consequences. It is necessary to discuss the sustainable education from education for conscious consumption. Ecopedagogy as curriculum approach implies a reorientation of the curriculum, with an emphasis on human relationships.

KEYWORDS

Ecopedagogy. Sustainability. Curriculum.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

GADOTTI, Moacir. **Educar para a Sustentabilidade**. Uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. 2ª edição. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

GUTIÉRREZ, Francisco. **Ecopedagogia e Cidadania Planetária**. Francisco Gutiérrez, Cruz Prado. 4ª edição. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2008.

LOPES, Claudemira Vieira Gusmão. **Ecopedagogia e Cidadania Planetária**. 1ª edição. Curitiba: Editora Fael, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 3ª edição. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

REORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ROSANGELA FARIAS DA SILVA LIZE

Rosangela Farias da Silva Lize atua como professora na rede municipal de ensino de Osasco.

RESUMO

Este artigo se fundamenta em teorias educacionais que contemplam uma tentativa de identificar e colaborar para uma prática significativa na educação infantil, de acordo com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais e na Reorganização Curricular da Educação Infantil, enfatizando a importância da rotina significativa com a participação dos educandos na elaboração da mesma no espaço e no tempo. O estudo veio ao encontro da intervenção realizada numa sala de jardim com crianças de 4 e 5 anos de idade e seguiram as seguintes etapas: coleta de dados, sistematização dos mesmos, atividades diagnósticas e intervenções. Como resultado, o estudo possibilitou identificar possíveis causas e trabalhar com possíveis intervenções, possibilitando avanços de acordo com aquela realidade estudada.

PALAVRAS CHAVES

Educação infantil. Rotina. Reorganização curricular. Intervenção.

INTRODUÇÃO

O atendimento em creches e pré-escolas como direito social está afirmado na Constituição de 1988, com o reconhecimento da educação infantil como dever do estado para com a educação. Os movimentos comunitários, de trabalhadores, de mulheres e dos profissionais da área foram fundamentais para essa conquista.

Desde então a revisão das concepções na educação infantil tem sido permanente nas discussões sobre como assegurar práticas significativas de aprendizagem, favorecendo a autonomia sem antecipar os conteúdos do ensino fundamental. A reorganização curricular passou a ser pauta indispensável nas formações.

Na Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009, definida pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, fixou-se as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, que têm por objetivo organizar as propostas pedagógicas e orientar as políticas públicas para uma elaboração, planejamento, execução e avaliação da mesma.

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica oferecida em creches e escolas, então é dever do estado oferecer uma educação pública, gratuita e de qualidade, valorizando a criança como sujeito histórico e de direitos, que nas suas práticas cotidianas constrói sua identidade pessoal e coletiva, produzindo cultura.

Portanto, o currículo deve contemplar um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os outros saberes de modo a promover o desenvolvimento integral delas. Para isso a proposta pedagógica é o plano orientador das ações definindo metas e ações com a participação de todos.

Devido a sua relevância, buscamos desenvolver o tema em questão com o intuito de contribuir para as reflexões e práticas cotidianas que profissionais da educação vêm protagonizando, problematizando: o que podemos fazer para que as crianças se sintam mais seguras e confiantes com as demais pessoas da escola, nessa nova convivência que se inaugura, e se percebam envolvidos no processo de ensino-aprendizagem?

Assim, a pesquisa teve como objetivo contribuir para o desenvolvimento da autonomia e confiança das crianças, para que se percebessem parte essencial do processo de ensino-aprendizagem. A partir daqui sistematizaremos e socializaremos a metodologia do trabalho realizado com a intenção de contribuir para uma prática possível e facilitadora de intervenções e resultados.

DESENVOLVIMENTO

A pesquisa-intervenção foi realizada em uma unidade de educação infantil que atende crianças de zero a 5 anos, localizada na periferia da zona sul do município de Osasco e inserida numa comunidade com fortes marcas da cultura nordestina brasileira e de famílias de baixa renda. A unidade educacional pesquisada é composta de 6 salas de creche, 3 salas de pré-escola e 4 salas de jardim.

Para a coleta de dados foi formulado um questionário contemplando diferentes aspectos com o objetivo de identificar uma questão relevante para o desenvolvimento do trabalho, o perfil familiar da criança.

De um total de 22 alunos e respectivamente 22 famílias, 18 responderam o questionário socioeconômico solicitado em reunião de pais em julho de 2012, totalizando 9 meninos e 9 meninas com idade entre 4 e 5 anos.

Atividades coletivas e individuais foram realizadas com as crianças por meio de rodas de conversas que possibilitavam expressões de vontades, medos, ansiedades, alegrias, tristezas, entre outras coisas, com o objetivo de desenvolver a oralidade e algo muito importante e esquecido nos currículos escolares – as emoções e sentimentos que as crianças trazem consigo de acordo com a realidade de cada um.

Ilustrações foram utilizadas também como recursos de expressões de aspectos importantes para os alunos como brinquedos, brincadeiras, músicas e ambientes. Este recurso foi utilizado para garantir a participação de todos, pois alguns tinham muita dificuldade de se expressar, principalmente na questão das emoções.

Observação diária e conversas informais foram estratégias que complementavam o diagnóstico para as futuras intervenções. Nas brincadeiras dirigidas e livres o professor tinha um olhar especial, fazendo intervenções necessárias, provocando ações e diálogos sempre com objetivos implícitos. O interesse e o olhar que o adulto tem sobre a criança é fundamental para o seu desenvolvimento. Dizia Falk:

Quando observamos, devemos fazê-lo de um duplo ponto de vista: o do adulto e o da criança, pois a criança não brinca, vive. Vive muito seriamente, implicando-se completamente, envolvendo todas as suas funções e todas as suas emoções em cada ato, desde o nascimento. (FALK, 2004, p.35)

A cada investigação era tabulado e pensado um aspecto importante e fundamental para o desenvolvimento da intervenção. O questionário respondido pelos pais trouxe dados importantes e relevantes pra se repensar a prática.

- **A ausência dos pais:** dos 18 entrevistados, 11 mães e 16 pais trabalhavam fora, realidade comum e inevitável para a viabilização da própria subsistência familiar dos envolvidos;
- **Quantidade de pessoas que moravam com a criança:** 12 crianças vivem com uma média de 4 a 7 pessoas na mesma casa, entre irmãos e outros responsáveis pelos cuidados e educação delas;
- **Atividades vivenciadas pelas crianças em casa:** as crianças ficam em média 4 horas por dia assistindo televisão por conta da ociosidade e desconhecimento dos adultos quanto a importância de não apenas diversificar a agenda diária delas, mas também de selecionar a programação de TV que é tão influenciável no crescimento cognitivo e emocional das crianças.

As atividades de intervenção realizada com as crianças trouxeram aspectos que se alinhavam com as questões relevantes respondidas nos questionários com os pais. Tinham medo de serem esquecidos na escola, na maioria das vezes não sabiam qual era o responsável disponível para buscá-los; apresentavam agressividade reproduzindo os programas de televisão porque não tinham ninguém para selecionar os mesmos, então assistiam a qualquer programação; gostavam dos momentos de brincadeiras e brinquedos, porém tinham dificuldade de socializar e expressarem-se pois não estavam acostumados com a presença de um adulto envolvido.

A partir daí as intervenções foram sendo realizadas. Segundo Falk,

Quando mostramos um respeito profundo por aquilo que a criança faz, todas as ações se tornam impregnadas de um conteúdo que enriquece a personalidade: desenvolve a segurança afetiva, a consciência e a auto-estima da criança. (FALK, 2004, p.45)

Brinquedos e brincadeiras começaram a fazer parte da rotina diária, com participação e mediação do professor integralmente, atentando-se para o comportamento, para as curiosidades, para as dificuldades, para a oralidade, para a agressividade, para o choro, para o desejo, tendo por objetivo fazer as intervenções pertinentes. Falk também dizia:

A atividade autônoma, escolhida e realizada pela criança – atividade originada de seu próprio desejo – é uma necessidade fundamental do ser humano desde seu nascimento. (FALK, 2004, p.46)

O espaço foi reorganizado, garantindo assim o acesso a materiais, brinquedos, jogos, livros com o objetivo de desenvolver a autonomia, respeitando as habilidades de cada um. Atividades dos alunos eram expostas em murais, valorizando-os. O ambiente acolhedor, agradável e familiar criado ficou ainda mais enriquecido com o painel de fotos das crianças em família, permitindo a elas falarem de si uns aos outros, indicando nas fotos com quem estavam e o que faziam, permitindo a elas, dessa forma, sentirem-se próximas dos familiares, apesar dos mesmos estarem ausentes durante sua permanência na escola.

Garantir às crianças a possibilidade de movimentos e livres locomoções no espaço escolar, rico em estímulos e acessíveis, foram muito importantes para o desenvolvimento da sua autonomia.

Além destas atividades, desenvolvemos também o “Projeto Mascote”. Um cachorro de pelúcia passou a fazer parte da turma, que deram a ele democraticamente o nome de Fofo. Este frequentava não só a escola, mas a casa dos alunos. Com a participação da família tinham que cuidar, brincar, passear e trazê-lo de volta com um registro de tudo que fizeram com ele.

Com esta atividade o aluno garantiu um momento especial com a família que, através dos registros, demonstraram grande satisfação em realizar, sem que percebessem contribuiu muito para o desenvolvimento das crianças. Um outro objetivo também foi

atingido sem ser almejado por nós. O registro realizado pelos pais era lido no início da aula e assim eles perceberam a função da escrita na sociedade: a comunicação.

O quadro de vivências da Reorganização Curricular do Município de Osasco (Oliveira, 2011, p.134) subsidiou muitas das práticas realizadas com as crianças que buscavam contemplar os seguintes aspectos: educar e cuidar, acesso à cultura, atividades significativas, expressões através de múltiplas linguagens, parceria com as famílias, relações, espaço e tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo identificar necessidades e interferir de forma prática e significativa na rotina de uma sala de jardim, de acordo com a reorganização curricular. Os dados analisados foram o ponto de partida para a mesma, norteando e sensibilizando o olhar para com as crianças daquela realidade em questão.

Percebemos o quão é importante a pesquisa do professor e a articulação da prática com a teoria. Como já dizia Paulo Freire:

Ensinar exige pesquisa. Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2002, p.32)

Percebemos que a construção da rotina com a participação efetiva das crianças e o fácil acesso aos materiais de seus interesses em um espaço facilitador de provocações e interações puderam contribuir positivamente para uma aprendizagem significativa e autônoma.

A necessidade de uma mudança emergencial para atender essas crianças que já nasceram na era da informatização não era sem tempo. A prática pela prática não funciona, ela deve ser a busca por uma teoria que atenda as necessidades de uma época, de um grupo, de um espaço, de uma realidade.

A mudança de comportamento, a participação dos alunos, a frequência, a tomada de decisões por eles, a oralidade, a satisfação, o desejo de estar ali, a participação e aprendizagem foram aspectos significativos, resultando em mudanças reais de comportamentos, comprovando o quanto foram importantes e necessárias as intervenções propostas.

A reorganização curricular em curso no município de Osasco apresenta importantes referências sobre a temática deste artigo, servindo de parâmetro para toda rede de ensino municipal. Em relação a organização do tempo, o documento nos orienta a garantir atividades permanentes, sequência de atividades e projetos de investigação. Seriam exemplos de atividades permanentes: roda de conversa e histórias, atividades diversificadas à escolha da criança (cantinhos), avaliação do dia. Em relação a orga-

nização do espaço: rico e diversificado, oportunizando várias formas de expressão, seguro e acolhedor com oferta de materiais e objetos da cultura para as crianças.

Paulo Freire (2002) na sua peculiar leitura política sobre a educação, enfatiza a necessidade do professor do século XXI ser pesquisador, provocador, mediador, político, aprendiz, empático, dentre tantos outros atributos necessários para uma aprendizagem libertadora.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil documentam e legalizam a urgência em garantir uma aprendizagem de qualidade e significativa, contemplando os seguintes aspectos: objetivos, definições, concepções, propostas, organizações, práticas, articulações, avaliações, implementações e processos. Estudo fundamental para esse trabalho.

Exemplos de práticas reais e significativas sobre a presença e convivência da criança na escola são relatados por Judit Falk (2004), nos desafiando a enxergar o nosso aluno como sendo capaz de aprender, dotado de sentimentos, construtor da sua própria história e fruto da sua realidade.

Este trabalho quer contribuir para os profissionais da educação que vivenciem situações similares e que buscam desenvolver uma prática docente comprometida com a educação em direitos humanos, em especial no município de Osasco, que vem protagonizando importantes movimentos nessa direção, por meio de uma ampla agenda de formação dos envolvidos, por meio de cursos, vivências educadoras e espaços de socialização de experiências.

Os estudos, as coletas de dados através de questionários e atividades diagnósticas foram essenciais para as intervenções que tentaram vir ao encontro da questão inicial que nos motivou: como garantir que os sujeitos se percebessem parte do processo ensino-aprendizagem com segurança e autonomia? Percebemos e entendemos que a partir de uma determinada realidade é fundamental a busca teórica que venha ao encontro desta, de forma significativa para os sujeitos, transformando a realidade de acordo com as necessidades. Os envolvidos daquela realidade demonstraram conquistar autonomia nas atividades diárias, aliviaram os seus medos, tornaram-se mais participativos e frequentes e perceberam-se parte no processo educacional e sujeitos responsáveis por sua própria história.

RIORGANIZZAZIONE CURRICULUM NELL'EDUCAZIONE DELLA PRIMA INFANZIA

ROSANGELA FARIAS DA SILVA LIZE

OGGETTO

Questo articolo è basato su teorie educative che includono cercando di identificare e contribuire a una pratica importante nell'educazione della prima infanzia, in base alle nuove linee guida del National Curriculum e curriculare bambino Riorganizzazione dell'Istruzione, sottolineando l'importanza di routine con una partecipazione significativa di nel preparare gli studenti nello stesso spazio e tempo. Lo studio ha coinciso con l'intervento e seguito in una camera con giardino con bambini di età compresa tra 4 e 5 anni di seguito le seguenti fasi: raccolta dati, sistematizzazione e attività diagnostiche risultato intervenções. Come lo studio ha individuato le possibili cause e il lavoro con un potenziale interventi che consentano progressi in conformità con quella realtà studiata.

PAROLE-CHIAVE

Educazione della prima infanzia. Di routine. Riorganizzazione curriculum. Intervento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v.134, n.248, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27834-27841.

FALK, Judit (Org.) **Educar nos Três Primeiros Anos**: a experiência de Löczy. Araquara: JM Editora, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 24ª ed, São Paulo: Paz e Terra Editora, 2002.

OLIVEIRA, Marinalva. et al. **Reorganização Curricular da Educação Infantil**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

A SEXUALIDADE NO CURRÍCULO DA 5ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Desafios para os Docentes

ROSEMEIRE VALENTIM PAZZINI

Rosemeire Valentim Pazzini é pedagoga e professora efetiva nas redes municipais de ensino da cidade de São Paulo e Osasco, atuando na educação infantil e ensino fundamental. Especialista em Gestão Pública pela UTFPR.

RESUMO

Este artigo discute a importância de se incluir nas práticas educacionais com crianças do quinto ano de ensino fundamental I tempo e espaço para se tratar de assuntos relacionados à sexualidade, a partir da leitura que se faz das próprias curiosidades trazidas pelos alunos, com base em uma concepção de currículo voltada para o diálogo. O estudo teve como referência o relato de práticas ocorridas em uma escola pública da cidade de Osasco. Apresenta as principais dúvidas trazidas pelos alunos, demonstrando que a sexualidade está relacionada às emoções, sentimentos e com a forma como nos relacionamos com outras pessoas e traz inquietações desde a infância, que necessitam ser ouvidas por educadores dentro do contexto escolar. Como desafio apresentado, o artigo também fará um estudo sobre as principais dificuldades encontradas pelos professores da referida escola e de escolas circunvizinhas no trato com estas inquietações. Para demonstrar estas dificuldades, utilizou-se uma metodologia de cunho qualitativo, com coletas de dados feitas por meio de entrevistas semiestruturadas e abordando temas de gêneros e sexualidade como categoria de análise. Como resultado, o estudo aponta para a necessidade de escola e professores reverem as suas práticas em relação à educação afetiva e sexual de nossas crianças, pois o tema, extremamente interessante para os alunos, demanda aspectos pedagógicos, sociais, culturais e de saúde.

PALAVRAS CHAVES

Sexualidade. Diálogo. Currículo. Educação. Educação sexual. Curiosidade. Escola e família.

SEXUALIDADE: TEMA INERENTE AO SER HUMANO E AO CURRÍCULO DA ESCOLA

A sexualidade é inerente ao ser humano, afinal perpetuamos a nossa espécie através dela; no entanto, ela também envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções, processos profundamente culturais, sociais e plurais. Conforme afirma Faccioli e Ribeiro:

Mais do que um ato sexual e de reprodução, ela envolve pessoas, sentimentos e relacionamentos. Implicam aprendizados, reflexões, planejamentos, valores morais e tomadas de decisão. A sexualidade é uma energia forte e mobilizadora, uma dimensão da expressão do ser humano em sua relação consigo mesmo e com o outro, lugar de desejo, do prazer, e da responsabilidade. (FACCIOLI, RIBEIRO, 2000, p.50)

Apesar de toda a sua importância na formação integral do ser humano, ela é, ainda hoje, um dos assuntos mais rejeitados pelo espaço escolar e nas práticas docentes.

Enquanto educadores, quando pensamos nas questões da sexualidade, imediatamente nos remetemos à família, que assumia sozinha o papel de observar o crescimento físico dos filhos e determinar um tempo correto para discutir as consequências de duplo dimensionamento desta transformação, segundo Aquino (1997, p.9), “o do prazer relacionado à afetividade e dos cuidados necessários no que tange ao sexo”. Esquecemos que estas discussões não ocorrem mais somente no seio familiar, ainda mais em um modelo de família cada vez mais diversificado e contrário ao que insistimos em manter no nosso universo imaginário, como tampouco neste tempo que permanentemente consideramos adequado.

Pensando em educação que forme para a vida, a escola, lugar privilegiado de inúmeras relações, com foco na socialização do conhecimento, não pode ignorar questões pertinentes como a sexualidade, a diversidade e identidade sexual, que são claramente observadas quando educadores permitem-se ler o mundo onde se insere os seus alunos.

Conforme afirma Padilha:

Vivemos desafiados como cidadãos e cidadãs, educadores e educadoras, a trabalharmos na busca de relações pessoais e interpessoais mais coerentes com o ideal de uma sociedade mais justa, pacífica, solidária e sem preconceitos. No âmbito da educação, podemos considerar a problemática da diversidade e da identidade sexual um tema sempre presente nas nossas aulas e nos nossos currículos. (PADILHA, 2011)

As questões da sexualidade chegam hoje aos nossos alunos e alunas muito mais cedo e por fontes diversas, como a mídia, os jogos, as músicas, as brincadeiras. Percebemos ela aflorar no próprio espaço escolar, quando nos deparamos com banheiros repletos de desenhos relacionados ao ato sexual, nas danças insinuantes

e eróticas das meninas e dos meninos, nos repertórios musicais selecionados por eles, nas insinuações mais fervorosas sobre decotes, roupas justas ou curtas, nas ofensas verbais entre eles, quando destacam o “bicha” ou a “vagabunda”, adjetivos carregados de conhecimentos relacionados ao sexo, também nos textos escritos com narrações de encontros amorosos picantes, chegando ao ponto extremo de termos meninas de 12 anos grávidas na sala de aula. Hoje as questões da sexualidade deixam de ser assunto familiar e passam a estar contextualizadas em outras instituições e a escola é inevitavelmente uma delas.

Portanto, ou continuamos ignorando que a sexualidade já adentrou os muros escolares, acreditando que é tema específico da família, ou passamos a tratá-la como problemática que é parte essencial do currículo da escola – aquele que é vivenciado cotidianamente – reconhecendo a função social da instituição escolar e promovendo iniciativas de interlocução da escola com a sexualidade infantil e juvenil por meio de intervenções dirigidas, educativas e contextualizadas com o universo de nossas crianças, repensando os limites e as possibilidades desta intervenção, mantendo como foco as questões do prazer relacionado ao afeto e do cuidado com as consequências de uma vida sexual desinformada, que envolve doenças sexualmente transmissíveis como a AIDS, aborto, gravidez indesejada, pedofilia, homossexualismo e outros temas (Aquino, 1997). Desvincular a escola das disciplinas postas como currículo prescrito é o grande desafio dos educadores da atualidade. Devemos desvincular a ideia conservadora de que a função da escola é conduzir o aluno a apropriar-se unicamente dos conteúdos tradicionais das disciplinas curriculares: matemática, geografia, história, língua portuguesa, biologia etc.

Neste contexto é importante ressaltar as palavras do professor Vítor Paro:

O fim da educação é favorecer uma vida com maior satisfação individual e melhor convivência social. A educação como parte da vida, e principalmente aprender a viver com a plenitude que a história nos possibilita. Por ela se toma contato com o belo, com o justo e com o verdadeiro, aprende-se a compreendê-los, a admirá-los, a valorizá-los e a concorrer para a sua construção histórica. (PARO, 2001 p.38)

Este artigo tem por finalidade apresentar uma pesquisa sobre algumas curiosidades relacionadas às questões da sexualidade com alunos do quinto ano de uma escola municipal da cidade de Osasco no ano de 2012 e demonstrar como que, sob uma forma dialógica de escuta e de pesquisa, foi possível desencadear novos saberes e aprendizagens, focando com prioridade as questões sobre valores, como amor e respeito, que solidificam as relações estabelecidas entre os pares. Principalmente quando falamos sobre sentimentos e sobre os cuidados que estas relações requerem, tanto nos aspectos físicos como emocionais. O estudo também proporcionou refletir sobre as concepções dos docentes sobre o tema e dificuldades encontradas pelos professores da referida escola e outros de escolas vizinhas, bem como analisar as suas práticas no tocante ao desenvolvimento do tema sexualidade.

SEXO, SEXUALIDADE E A CURIOSIDADE INTERDISCIPLINAR SOBRE OS TEMAS

O sexo é uma característica com a qual nascemos que possibilita definir o gênero em masculino e feminino. Em contrapartida, a sexualidade é a forma como nos relacionamos com os outros, envolvendo emoções, sensações e sentimentos, independente do sexo com o qual nascemos. Dentro do espaço escolar, não deixar de ouvir as curiosidades relacionadas ao sexo, deixar de vê-lo como tabu e dar a ele o significado de amor, afeto e prazer entre as pessoas que se respeitam e se conhecem é atribuir à sexualidade o reconhecimento de uma parte fundamental na formação humana. Os nossos alunos trazem para os corredores e salas de aula as suas mentes e seus corpos. Reconhecer que a sexualidade é vivida pelo ser humano desde a tenra idade e dialogar com os alunos sobre as curiosidades que surgem a partir dela, desmistificando conceitos arbitrários que alguns veículos de informação trazem aos nossos jovens e crianças, é tornar estas crianças adultos que saibam enfrentar os desafios que a vida lhes impõe relacionados à sua sexualidade, refletindo, inclusive, sobre as consequências de seus atos (BRASIL, 2000).

Nessa perspectiva, a pesquisa foi realizada com uma professora do quinto ano, em uma escola pública municipal na cidade de Osasco, elencando diversas curiosidades apontadas pelos seus alunos.

Durante um torneio de campeonato de futebol entre as classes dos quintos anos, percebeu-se uma euforia grande por parte das meninas em organizar equipes de torcidas. O uniforme escolhido e composto de curtas blusas e curtos *shorts* deixaram os meninos sem condições de participarem dos jogos, pois eles diziam que os movimentos das danças ensaiados pelas meninas tiravam-lhes a concentração. Isso reafirma que a sexualidade como forma de manifestação de sensações, emoções e sentimentos adentra os muros escolares, queiram ou não os professores, e fechar os olhos para o fato é negligenciar o currículo oculto e ao mesmo tempo tão presente.

A partir da leitura do contexto, sugeriu-se que as crianças em casa, num momento tranquilo e individual, refletissem sobre as transformações que estavam ocorrendo em seus corpos e, se quisessem, registrassem estas transformações. Envolvidos num relacionamento de confiança já estabelecido mutuamente, no dia seguinte todos os alunos num clima de muita descontração e euforia trocavam as informações de seus registros e de suas reflexões. Diziam eles sobre alguns pelos que surgiam nas genitálias, axilas e pernas, sobre as sensações que sentiam quando viam cenas de namoros ou nudez na televisão ou revistas, sobre alterações de humor, sobre as mudanças dos gostos de brinquedos e brincadeiras, substituindo bonecas por bijuterias e maquiagem, sobre o olhar diferenciado que passaram a ter em relação ao sexo oposto, sobre os novos odores que percebiam em seus corpos, sobre alteração do tom de voz. Alguns meninos, inclusive, descreveram terem vivenciado as primeiras ejaculações e as meninas o início da menstruação, desconhecendo totalmente o que estavam vivenciando em seus próprios corpos.

Como em reunião de pais já se havia informado sobre a possibilidade de, a qualquer momento, se introduzir o sistema reprodutor como tema curricular, a situação proporcionou condições para se abrir um diálogo sobre todas estas transformações e vislumbrou-se o momento para discutir outros temas relacionados à sexualidade. Houve respostas a todas as indagações referentes às transformações descritas, enfatizando as alterações hormonais, que são comuns nesta faixa etária em função do início da puberdade. Propôs-se que na próxima aula os alunos trouxessem outras curiosidades que eles tinham em relação ao tema sexo e sexualidade.

As curiosidades foram surpreendentes, pois se percebeu que alunos do quinto ano do ensino fundamental, com idades que variam entre 10 e 11 anos, já trazem consigo um repertório grande de dúvidas, demonstrando uma imensa necessidade de diálogo. Com seriedade e respeito trazem para o professor-mediador as suas angústias, com a confiança de que serão ouvidos. Neste contexto de escuta, que é a principal ferramenta utilizada pela professora, as crianças se deparam com a possibilidade de introduzir novas questões. Então o aprendizado ocorre naturalmente e prazerosamente, pois os alunos percebem que o diálogo estabelecido ultrapassa a cultura escolar de discutir assuntos com o intuito de devolverem respostas estáveis e corretas. A ausência de formas autoritárias de interação social estimula o surgimento de novas perguntas e proporciona ao professor estender o debate, pois o interesse permanece ao longo do diálogo (Britzman, 2003). Vale ressaltar que, à medida que crianças fazem coletivamente o levantamento das curiosidades e que o educador atribui-lhes a atenção necessária como temas geradores, ambos constroem juntos o currículo, possibilitando, inclusive, o diálogo com todas as disciplinas, inter e transversalizando o conhecimento. Conforme afirma Padilha, "(...) Transversalidade, que estaria se contrapondo, por exemplo, aos temas transversais propostos pelos PCNs (Brasil, 1997), uma vez que na escola os temas geradores, os contextos geradores ou os complexos temáticos é que dão vida ao currículo" (Padilha, 2007, p.98).

Destacaram-se as perguntas: Como se faz os bebês? O que é a coisa branca que sai do meu pênis? Por que a mulher sangra pela vagina? Transar dói? O que é ser virgem? Como são feitos os gêmeos? O "gay" fica grávido? Mulher grávida pode transar? Por que o meu pênis fica duro? O que é um aborto? Por que a mulher coloca silicone no peito? Como posso não ficar grávida? O que é camisinha? Com quantos anos posso engravidar? Com quantos anos posso transar? Por que existem "gays" e "sapatões"? Eu preciso casar para transar? Por que os pais se separam? Por que algumas mulheres não conseguem ter filhos? Como nascem os bebês? Como se alimentam os bebês na barriga da mãe? O que é ser um pedófilo? O que é homofobia? Como é feito o leite no peito da mulher? Cada vez que eu transar eu vou ficar grávida? O que é abuso sexual? O que é tesão? O que é AIDS?

Os alunos foram escutados e todas as perguntas foram discutidas e respondidas. As práticas que se estenderam posteriormente proporcionaram uma discussão mais aprofundada de acordo com cada tema elencado. Fizeram pesquisas sobre as doenças venéreas, assistiram filmes que abordavam o tema preconceito contra as diferenças, analisaram o dorso humano, visualizando os órgãos que compõe os

sistemas reprodutores femininos e masculinos, discutindo a função de cada um deles, fizeram rodas de conversa e debates sobre os relacionamentos humanos com respeito às orientações sexuais de cada indivíduo e sobre os cuidados que envolvem os relacionamentos no tocante às emoções, sentimentos e cuidados físicos. Elaboraram apresentação teatral com temas específicos sobre homofobia e pedofilia, com subsequente reflexão sobre cada tema, e fizeram exposições orais e gráficas das pesquisas elaboradas, bem como compartilharam as informações com as demais classes dos quintos anos cujas professoras permitiram a troca. Assuntos e práticas que demandaram alguns dias de trabalho coletivo.

Mais do que descrever as ações que foram estabelecidas a partir da leitura das curiosidades trazidas pelas crianças, o importante é ressaltar que num currículo estabelecido por meio do diálogo, quando tratamos das questões relacionadas à sexualidade, as ações pedagógicas não devem ter o caráter diretivo, de aconselhamento individual, invadindo a intimidade e o comportamento de cada aluno. Trata-se de preencher as lacunas das informações que ele já possui, criando a possibilidade de ele próprio formar as suas opiniões sobre o que foi tratado, debatendo os valores e os comportamentos sexuais existentes na sociedade, possibilitando assim desenvolver nos alunos atitudes coerentes com os valores que ele próprio elegeu como seus (Brasil, 2000).

O maior desafio da escola e dos educadores relacionado à sexualidade é entender definitivamente que alunos e alunas, quando adentram o espaço escolar, trazem consigo mente e corpo carregados de experiências, vivências e valores adquiridos no convívio familiar e de outros agentes sociais como amigos, mídia e igreja. Expressam a sua sexualidade com os seus tabus, preconceitos, ideias e estereótipos e cabe aos educadores desenvolver ações críticas, reflexivas e educativas que auxiliem estas crianças a se tornarem adultos com capacidade de lidar com a sua sexualidade, respeitando o outro com as suas diferenças e semelhanças, adquirindo o cuidado com o seu próprio corpo, associando as questões da sua sexualidade com o amor, afeto e respeito e aprendendo a relacionar-se com o outro de uma forma respeitosa. Ações que desvinculem o tema das questões meramente biológicas, como matéria para ser avaliada ao final de um bimestre. Ações que promovam de fato um diálogo sobre as reais curiosidades das crianças, promovam conhecimento e condições para que eles criem seus próprios valores.

Para estabelecer ações no coletivo que se encaminhassem para o desenvolvimento de ações mais plurais e contextualizadas com todos os alunos da escola, estabeleceu-se, nesta mesma unidade onde ocorreram as práticas pedagógicas que proporcionaram o levantamento das curiosidades dos alunos do quinto ano do ensino fundamental, uma pesquisa com os professores que estavam atuando na docência dos quintos anos, num total de cinco professores. A entrevista também se estendeu a mais onze professores que atuavam com crianças do quinto ano em escolas próximas.

Foi entrevistado um total de dezesseis professores. Todos com formação superior, seis professores com especialização em educação. Todos os entrevistados possuem uma experiência docente acima de dez anos. A grande maioria é de religião católica, sendo dois protestantes. A entrevista foi composta por oito perguntas e

abordou assuntos referentes às suas práticas educacionais relacionadas ao tema sexualidade e gênero, tais como: Qual é o papel da educação na sociedade? Você considera importante abordar o assunto sexualidade na sua prática educacional? Se sim, em qual momento? Se não, por quê? Você encontra dificuldades para abordar o assunto sexualidade com os seus alunos? Se sim, quais? Comente qual é a sua interpretação em relação ao papel da família no tocante ao tema sexo e sexualidade. Quais são os instrumentos pedagógicos utilizados para a apresentação do tema sexualidade com os seus alunos? Estas e outras perguntas foram acompanhadas de um questionário de identificação pessoal, que possibilitou delinear o perfil destes profissionais.

O resultado demonstrou que a grande maioria dos professores entrevistados segue um cronograma curricular respeitando a ordem do livro didático, relacionando o tema especificamente a área biológica, ignorando a possibilidade da interdisciplinaridade. Consideram um desafio abordar os temas mais íntimos, atribuindo o papel desta função à família, confirmando que um número razoável de professores apresenta alguma dificuldade para abordar o tema. Atribuem ao tema sexualidade o conceito de conteúdo proposto para a série ou ano, denominado “sistema reprodutor”, e acreditam que no final da exposição é necessário avaliá-lo para averiguação da aprendizagem. A grande maioria apresenta exatamente o que o livro didático propõe, sem muita abertura para as discussões, utilizando-se como ferramenta a leitura do mesmo. Ironicamente todos, sem exceção, atribuem à educação o papel de formar cidadãos críticos e com capacidade para transformar a sua realidade e a sociedade.

Concluiu-se a necessidade de se incluir na formação continuada de todos os professores uma análise mais reflexiva sobre o real significado de formar para a cidadania e com criticidade. Este objetivo vai além da consciência da necessidade. Ele precisa se concretizar em ações que levem à sua execução e que, no entanto, se mostram ausentes quando pesquisamos a prática docente.

Percebeu-se que, ao se tratar especificamente do assunto sexualidade, as práticas são individuais, sem troca entre seus pares, bem como se restringem ao que está posto nos livros, sem abertura para o diálogo e, portanto, sem a possibilidade de criar na sala de aula um ambiente de confiança onde as crianças possam de uma forma prazerosa compartilhar as suas dúvidas com o professor. Neste aspecto é importante ressaltar a fala de Cortella:

Assim, a criação e recriação do conhecimento na escola não estão apenas em falar sobre coisas prazerosas, mas, principalmente, em falar prazerosamente sobre as coisas, ou seja, quando o educador exala gosto pelo que está sendo ensinado, ele interessa nisso também o aluno.(CORTELLA, 2011).

A experiência apresentada especificamente com o tema sexualidade demonstrou que a escola pode e deve proporcionar aos seus alunos momentos de diálogo que possibilitem ao professor perceber as suas necessidades sobre o que conhecer, como conhecer e para que conhecer. Com certeza, ao desvincular o ensino unicamente do currículo que está prescrito e associá-lo às leituras do cotidiano do aluno, seja em que área for, tornará a escola um lugar com certeza mais prazeroso, onde ensino e aprendizagem poderão ocorrer simultaneamente.

APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS SOBRE EDUCAÇÃO E SEXUALIDADE

A escola constitui-se um importante agente social onde crianças e jovens manifestam a sua sexualidade e rejeitá-la ou ignorá-la, muitas vezes de forma repressiva, é também reproduzir valores que acabam sendo absorvidos pelos alunos, fortalecendo a ideia de que sexo e sexualidade são assuntos proibidos e que não será a escola quem possibilitará esclarecimentos.

A pesquisa realizada demonstra que quando crianças dentro do espaço escolar são envolvidas em um clima de diálogo, de ações pedagógicas que possibilitam a problematização das questões trazidas por elas, o conhecimento se concretiza e as transformações almejadas são alcançadas.

Abordar a dimensão da sexualidade neste contexto para as crianças torna-se algo simples e necessário, contudo é imprescindível que haja um processo de intervenção responsável, intencional e sistemático, que inclui o esclarecimento das dúvidas, o questionamento das posições estanques e a ressignificação das informações e valores incorporados e vivenciados no decorrer da vida de cada criança e de cada jovem (Sayão, 1997).

Tratando sobre a importância de uma ação pedagógica calcada na prática do diálogo, vale ressaltar a fala de Paulo Freire:

O diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte do nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos. [...] é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre a sua realidade tal como a fazem e refazem. Outra coisa: na medida em que somos seres comunicativos, que nos comunicamos uns com os outros, enquanto nos tornamos mais capazes de saber que sabemos que é algo mais do que só saber. [...] Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade. (FREIRE, 1996, p.122-123)

Outro aspecto importante que vale destacar é a necessidade de professores se despirem dos seus tabus e medos e se sentirem à vontade para se relacionar com seus alunos, sem medo de serem adultos no momento em que se aproximam deles, de suas intimidades e segredos, usando como instrumentos a linguagem somente (Sayão, 1997, p.104). Desvincular o tema das questões meramente biológicas, como se somente especialista em área afim fosse capaz de assumir a função. Cada professor, adequadamente instrumentalizado, se apropriando de leituras sobre as questões relacionadas à sexualidade, pode plenamente desenvolver o tema, sendo fundamental sua postura ética, de escuta, reconhecendo como legítimas as questões trazidas pelos seus alunos.

A pesquisa traz a importância da escola como um todo pensar coletivamente sobre a importância de se incluir no seu projeto político-pedagógico momentos de reflexão sobre o desenvolvimento do tema sexualidade com os seus alunos, respeitando o tempo de cada classe. Foi possível notar que dentro de um mesmo espaço escolar os objetivos e as práticas divergem, não havendo intenções e ações comuns.

E, finalmente, à medida que professores comprometidos com o ato de educar possibilitam, através do diálogo, assuntos que despertam interesses em seus alunos, estão, de certa forma, promovendo uma escola que valoriza todo o contexto cultural, social e afetivo e, portanto, vão promover uma escola feliz. Onde há felicidade, há aprendizado e crescimento.

SEXUALITY IN THE CURRICULUM OF “FIFTH YEAR”¹ OF ELEMENTARY SCHOOL: CHALLENGES FOR TEACHERS

ROSEMEIRE VALENTIM PAZZINI

ABSTRACT

This article discusses the importance of including in the educational practices with children in the fifth year of elementary school time and space to deal with issues related to sexuality, from reading that makes their own curiosities brought by students, based on a design curriculum devoted to the dialogue. The study took as reference the account of practices occurring in a public school in the city of Osasco. Presents the main questions brought by the fifth graders of elementary school, demonstrating that sexuality related to emotions, feelings and the way we relate to each other, brings unrest since childhood, they need to be heard by educators within the school context. As a challenge presented, the article will also make a study of the main difficulties encountered by teachers of that school and surrounding schools in dealing with these concerns. To demonstrate these difficulties, we used a qualitative methodology, with data collections made through semi-structured interviews covering topics of gender and sexuality as a category of analysis. As a result the study points to the need for schools and teachers to review their practices in relation to affective and sexual education of our children, because the topic is extremely interesting for students, demand pedagogical, social, cultural and health.

KEYWORDS

Sexuality. Dialogue. Curriculum. Education. Sex education. Curiosity. School and family.

¹ Elementary school is one of the stages of basic education in Brazil. It lasts nine years, for all children aged 6 to 14 years old.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Júlio Groppa. (Org). **Sexualidade na Escola, Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo. Summus, 1997, p. 9.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural: orientação sexual**. 2ª ed. Rio de Janeiro, 2000.

BRITZMAN, Débora. Curiosidade, sexualidade e currículo. *In*: LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo Educado: pedagogia da sexualidade**, 2ª ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2003.

CORTELLA, Mario Sérgio. **A Escola e o Conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2011, p.102.

FACCIOLI, Ana Maria de Camargo; RIBEIRO, Claudia. **Sexualidade e Infância: a sexualidade como um tema transversal**. São Paulo. Editora da Universidade de Campinas, 1999.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. 5ª ed. São Paulo, Paz e Terra, 1996, p. 122.

PADILHA, Paulo Roberto. Identidades sexuais e as diferentes orientações afetivas sexuais: desafios na Eja. *In*: **Projeto Mova Brasil, Desenvolvimento e Cidadania**, 2011.

_____. **Planejamento Dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. 7ª ed. São Paulo, Cortez, 2007, p.98.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre Educação**. São Paulo. Xamã, 200, p.38.

SAYÃO, Rosely. Saber o sexo? Os problemas da informação sexual e o papel da escola. *In*: AQUINO, Júlio Groppa. **Sexualidade na Escola – alternativas teóricas e práticas**. 4ª ed. São Paulo, Summus, 1997.

_____. **Orientação Sexual na Escola: os territórios possíveis e necessários**. *In*: AQUINO, Júlio Groppa. **Sexualidade na Escola – alternativas teóricas e práticas**. 4ª ed. São Paulo, Summus, 1997.

GESTÃO DEMOCRÁTICA

desafios de uma prática em busca de uma escola com qualidade

ROSILANE AMANCIO DE SOUZA

Professora efetiva da Educação Básica I (PEB-I) na CEMEIEF Maria José Ferreira Ferraz desde 16/08/2004, professora vice-diretora na Emei Oswaldo Salles Nemer desde 19/03/2007, Diretora na Emei maria Madalena Leite Barbosa Freixeda desde 06/10/2009. Pedagoga pelo Centro Universitário FIEO (UNIFIEO) desde 2004.

RESUMO

O presente artigo relata o trabalho de uma comunidade escolar em busca de novos paradigmas de lutas em torno da participação para, com ela e a partir dela, contribuir para a construção de uma escola com qualidade para todos. A gestão democrática pressupõe rupturas de práticas autoritárias, tradicionais e hierárquicas, e minimizar vícios que têm impedido a prática pedagógica voltada à formação para a cidadania democrática. Um de seus recursos é constituir e fazer funcionar, de forma democrática e participativa o Conselho de Gestão Compartilhada (CGC), que foi implantado nas escolas do município de Osasco pela LEI Nº 4136, de 05 de julho de 2007. Na escola campo de pesquisa deste Conselho for implantado, com muitas dificuldades, no ano de 2011. Atualmente, vem representando os pares e mobilizando a uma prática política mais ampla, com propostas assessoradas pelos profissionais da escola e pela comunidade escolar legitimando ações e decisões coletivas. Para que funcione como órgão representativo precisa estar articulado com a gestão escolar para que possam ser viabilizados os seus ideais, as suas decisões e ações, buscando garantir a autonomia de escola em todas as instâncias de sua atuação, superando comodismo e corporativismo, concretizando a liberdade de aprender, com base em princípios éticos que garantam a dignidade humana.

PALAVRAS CHAVES

Gestão democrática. Participação. Compromisso. Ética.

INTRODUÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido a partir de um projeto de intervenção realizado em uma escola municipal de Osasco e inspirou-se nos primeiros ensaios de Paulo Freire para conceituar educação popular que justifica toda proposta de uma gestão democrática:

O chão dos primeiros círculos de cultura é o chão seco do Nordeste, o chão ao mesmo tempo seco e molhado. Um chão seco pela espoliação desta Região e das classes populares desta Região. O chão seco e ressequido pela dor dos que morreram, dos que lutaram, dos que foram proibidos de ser... Mas um chão também molhado. Molhado de sonhos, molhado de aspirações, molhado de esperança, de vontade de briga. Essa é a condição extraordinária que a gente encontra num chão como este. Portanto, não havia melhor chão para os primeiros ensaios de uma luta crítica e crescentemente crítica e que viesse mais tarde se consubstanciar no conceito de educação popular. (BATISTA; CAVALCANTE; UYTDENBROEK, 2007, p.01-02)

Essa gestão democrática precisa estar presente em todas as instituições sociais e, principalmente na escola, que tem como função primordial formar cidadãos capazes de construir uma “nova” sociedade, na qual os direitos humanos básicos possam ser respeitados em sua essência e concretizados para todos.

Nos tempos atuais, a discussão a respeito da qualidade do ensino público, envolve reflexão sobre a necessidade e importância de uma gestão democrática nas escolas, de ações com intenções educativas, numa perspectiva transformadora, principalmente no que se refere à discussão das questões do poder exercido sobre uma população social, econômica, cultural e politicamente excluída, por uma minoria privilegiada.

Nesse sentido é de fundamental importância trabalhar, via gestão democrática, a relação prática-teoria-prática (VIANNA, 2012, p.02) para que se possa perceber como a cultura econômica, política e social dominante atua para que, os diferentes povos emudeçam e não reajam, de forma efetiva, à condição de excluídos, privados dos seus direitos básicos de cidadania, enganados por discursos desarticulados da prática e longe dos princípios democráticos e de uma cultura participativa.

“[...] Um chão seco pela espoliação [...] das classes populares [...]. O chão seco e ressequido pela dor dos que morreram, dos que lutaram, dos que foram proibidos de ser [...]” (BATISTA; CAVALCANTE; UYTDENBROEK, 2007, p.01). Um chão que desafia a acreditar em uma educação orientada por uma pedagogia que desperte a consciência e incentive a formação de uma nova cultura de direitos humanos, abordando questões como a violência, as desigualdades e as injustiças que têm retirado do ser humano sua dignidade e o exercício efetivo de sua liberdade e cidadania. “[...] Mas um chão também molhado. Molhado de sonhos, molhado de aspirações, molhado de esperança, de vontade de briga. [...]” (BATISTA; CAVAL-

CANTE; UYTDENBROEK, 2007, p.01-02). Um chão que desafia a pensar na necessidade de uma educação emancipadora, libertadora e utópica, a não esquecer que uma verdadeira democracia pressupõe justiça social, liberdade e, acima de tudo, ética garantindo a identidade e os movimentos sociais pelos direitos humanos fundamentais.

No entanto, essa educação conscientizadora e a cultura de trabalho escolar participativo ainda não são realidade efetiva no país, apenas movimentos esporádicos de pessoas corajosas, eivadas de sonhos e utopias. Muito menos se pode acreditar na existência efetiva, solidária, politizadora de uma gestão democrática na maioria das escolas públicas, efetivada a partir da proposta e prática do planejamento participativo que,

[...] Se constitui num processo político, num contínuo propósito coletivo, numa deliberada e amplamente discutida construção do futuro da comunidade, na qual participe o maior número possível de membros de todas as categorias que a constituem [...] Significa, portanto, mais que uma atividade técnica, um processo político vinculado à decisão da maioria, tomada pela maioria, em benefício da maioria [...]. (CORNELLY apud VIANNA, 2000, p.37).

A mudança nesse contexto é um desafio muito grande e de fundamental importância para a construção da escola conscientizadora, democrática, emancipadora e libertadora. Contribuir para que essa mudança possa ser realidade, nas escolas e no país, foi um dos objetivos desse trabalho que também buscou estratégias que pudessem viabilizar uma gestão democrática nas escolas, além de identificar as vantagens e as dificuldades de sua implantação. Para isso buscou entender a prática de uma gestão democrática e participativa em uma escola do município de Osasco com suas vantagens, riscos, fatores facilitadores e restritivos.

Ao elaborá-lo percebeu-se que existe uma literatura bastante ampla sobre a gestão democrática na escola, mas ações envolvendo os diferentes segmentos que a integram nas decisões sobre aspectos fundamentais, e não apenas secundários, do cotidiano escolar continuam autoritárias ou pseudo democráticas, criando no ser humano a ilusão de utilidade social e a adesão acrítica a programas oficiais ou de grupos politicamente tendenciosos (VIANNA, 2000, p.31).

Entre os autores que fundamentaram teoricamente este trabalho de pesquisa foram significativos em suas contribuições: Freire (1996), Paro (2005), Vianna (2000), Antunes (2008).

Esse trabalho de investigação buscou respostas para a seguinte questão básica de pesquisa: como proceder para que familiares, docentes e demais profissionais da educação que integram a estrutura organizacional de uma escola pública, municipal do município de Osasco, participassem efetivamente da implantação e consolidação de uma gestão democrática visando um trabalho escolar de qualidade em todas as suas dimensões.

ALGUMAS IDEIAS BÁSICAS SOBRE GESTÃO DEMOCRÁTICA

Para a efetivação de uma gestão democrática efetiva é de grande importância a participação coletiva de toda a escola e da comunidade local que precisam estar articuladas, na organização e manutenção do ambiente físico da escola para que atue como facilitador de um trabalho de qualidade; na construção e execução de projetos educacionais voltados à formação integral do aluno, na construção, implantação e implementação do Projeto Eco Político Pedagógico (PEPP) e do Plano de Trabalho Anual (PTA). Nesses dois documentos estão registradas as diretrizes que norteiam o trabalho pedagógico na rede municipal de educação de Osasco.

Para o desenvolvimento de uma gestão democrática na escola será necessária uma observação constante e cotidiana da postura de todos os educadores, funcionários, alunos, famílias e representantes da comunidade, no sentido de verificar se estão possibilitando, para todos, participação, compromisso e compartilhamento nas decisões e se estão sendo ativos em todas as instâncias de funcionamento da unidade escolar.

A proposta de gestão escolar democrática implica em garantir a representatividade dos agentes escolares e da comunidade, o diálogo como ferramenta permanente para o compartilhamento das decisões em busca de soluções coletivas para os problemas e dificuldades apresentadas pela unidade escolar, além de espaços apropriados para a discussão e sistematização de decisões coletivas permitindo, dessa forma, que todos os envolvidos possam exercer sua prática de participação.

Sobre a importância da gestão democrática, Paro (2005, p.14) afirma que:

Uma providência dessa natureza de fundamental importância na medida em que rompe com a ideia de que os problemas escolares podem ser resolvidos nos estritos limites da escola e procura, ao mesmo tempo, propiciar condições concretas de participação das camadas trabalhadoras nos destinos da educação escolar.

O Conselho de Escola foi criado, no Estado de São Paulo, pelo parágrafo único do artigo 6º, do Decreto nº 11.625, de 23 de maio de 1978, que o propõe como órgão consultivo da direção da escola, sem poder de decisão. Os membros tinham como tarefa apresentar sugestões e prestar ajuda, quando solicitados, à direção da escola.

Ao longo dos anos, a população, movida pelos anseios de uma Gestão Democrática começou a reivindicar espaços de participação. A educação de Osasco vem, desde 2007, propondo a implantação, em todas as Unidades Escolares, do Conselho de Gestão Compartilhada (CGC). Essa implantação foi definida pela Lei 4136, de 2007, publicada no Diário Oficial do Município no dia 05 de julho de 2007 e que “dispõe sobre a natureza, finalidade, composição e funcionamento dos conselhos de gestão compartilhada da unidade educacional da rede municipal de ensino de Osasco”, devendo assumir a responsabilidade de definir as ações administrativas, financeiras e pedagógicas, respaldando para que o CGC fosse de natureza deliberativa, ou seja, com poder de decisão.

[...] Art. 1º O Conselho de Gestão Compartilhada da Unidade Educacional terá natureza deliberativa, tendo por finalidade estabelecer, no âmbito da Unidade Educacional, diretrizes e critérios gerais relativos à sua ação, organização, funcionamento e relacionamento com a comunidade, respeitando as orientações e diretrizes da Política Educacional da Secretaria de Educação de Osasco.

Parágrafo Único - Toda Unidade Educacional da Rede Municipal de Ensino constituirá um Conselho de Gestão Compartilhada. [...] (OSASCO, 2007, p.01).

De acordo com esse dispositivo legal o CGC deve ser formado por professor(as), alunos(as), funcionários(as) e familiares para que todos possam, representando seus pares, participar de tomadas de decisões sobre propostas de prioridades e metas de ação da unidade escolar, decidindo sobre organização, funcionamento e adequação das demandas, analisando projetos e programas, sempre em busca da efetiva integração escola, família e comunidade.

[...] Art. 2º São atribuições do Conselho de Gestão Compartilhada da Unidade Educacional:

I - tornar conhecidas as diretrizes e prioridades da Política Educacional; discutindo e adequando-as ao âmbito da Unidade Educacional;

II - coordenar a elaboração do Projeto Eco-Político-Pedagógico, da Unidade Educacional;

III - aprovar as prioridades e metas de ação da Unidade Educacional para cada período letivo, bem como aprovar o calendário escolar e decidir sobre a organização, o funcionamento, o atendimento, a adequação da demanda e demais questões pertinentes ao bom funcionamento da Unidade Educacional;

IV - avaliar o desempenho da Unidade Educacional de acordo com as diretrizes, prioridades e metas estabelecidas no Projeto Eco-Político-Pedagógico;

V - analisar, aprovar e acompanhar projetos de suplementação de materiais escolares e programas especiais visando à integração da Unidade Educacional com a família e comunidade;

VI - arbitrar sobre impasses de natureza administrativa e pedagógica e propor alternativas de solução aos problemas. [...] (OSASCO, 2007, p.01).

Portanto, o Conselho de Gestão Compartilhada é o órgão responsável por tornar conhecidos os projetos, os programas, as diretrizes e as prioridades da política educacional de Osasco; participar da elaboração do PEPP e PTA; divulgar as prioridades e as metas de ação da unidade escolar; decidir sobre organização, funcionamento, adequação das demandas e sobre impasses de natureza administrativa e pedagógica.

Sua constituição também é definida pelo mesmo dispositivo legal:

[...] Art. 3º O Conselho de Gestão Compartilhada será constituído por representantes efetivos e suplentes, eleitos em assembléia convocada para este fim, respeitados os critérios da paridade e da proporcionalidade, e terá um total mínimo de dezesseis (16) e máximo de trinta e dois (32) integrantes, fixado proporcionalmente ao número de classes do estabelecimento de ensino.

I - de uma a dez classes, dezesseis (16) representantes efetivos e quatro (4) suplentes;

II - de onze a vinte classes, vinte e quatro (24) representantes efetivos e oito (8) suplentes;

III - acima de vinte classes, trinta e dois (32) representantes efetivos e doze (12) suplentes. [...] (OSASCO, 2007. p.02).

O CGC das escolas municipais de Osasco é integrado por quatro segmentos de conselheiros: alunos; pais, mães ou responsáveis legais; equipe técnica e de apoio e docentes, sendo que na Educação Infantil o segmento aluno deve ser preenchido pelo segmento dos familiares conforme define o

[...] Art. 4º A constituição do Conselho a que se refere o caput do artigo 3º obedecerá à seguinte proporcionalidade:

I - 25 % de docentes;

II - 25% das equipes Técnica e de Apoio, incluindo o representante nato (diretor ou dirigente);

III - 25% de representantes dos pais, mães ou responsáveis;

IV - 25% de alunos a partir de nove anos;

§ 1º Nas unidades educacionais onde não houver alunos que atendam ao inciso IV do caput, o percentual referente a esse segmento será ocupado por representantes dos pais, mães ou responsáveis legais.

§ 2º A proporcionalidade do caput aplica-se, separadamente, aos representantes efetivos e aos suplentes. [...] (OSASCO, 2007, p.02).

A rede municipal de Osasco busca, desde 2007, implantar o Conselho de Gestão Compartilhada como estratégia política para garantir a escola aberta para a comunidade e comprometida com os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, propiciando relações, atividades significativas, espaços e tempos escolares que se aproximam de uma gestão participativa.

Para tanto, os espaços escolares deverão ser ricos e diversificados, constituírem-se em espaços abertos às diferentes pessoas envolvidas e motivadas a participar nas decisões da gestão escolar, que respeitem as diferenças, sejam solidárias, acolhedoras, seguras e facilitadoras de práticas educativas de qualidade política, epistemológica e ética.

Os(As) professores(as), os funcionários, os familiares, engajados para por em prática o CGC da unidade escolar, devem tentar, da melhor maneira possível, fazê-lo desempenhar suas funções da melhor forma possível para todos.

Para Antunes (2008, p.21):

[...] O Conselho de Escola é um colegiado formado por todos os segmentos da comunidade escolar: pais, alunos, professores, direção e demais funcionários. Através dele, todas as pessoas ligadas à escola podem se fazer representar e decidir sobre aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos. Assim, esse colegiado torna-se não só um canal de participação, mas também um instrumento de gestão da própria escola.

A gestão democrática da escola não pode ser um fato isolado na escola mas, como afirma Antunes (2008, p.146),

A democratização da gestão escolar não está dissociada da democratização das outras instâncias da estrutura administrativa da Secretaria de Educação. É preciso que esse movimento, que se inicia na base da escola, encontre respaldo nos outros níveis da administração, sendo toda ela organizada de maneira democrática, de forma a ter condições de incorporar as demandas vindas da unidade escolar, num movimento que, no Instituto Paulo Freire, chamamos de 'socializada ascendente'.

O Conselho de escola constituir-se-á como recurso efetivo de gestão democrática na medida em que for consolidado como órgão deliberativo, ampliando seu poder de decisão sobre as questões prioritárias, estruturais e pedagógicas e não apenas secundárias das escolas para que possam interferir, de forma organizada e contínua, na implantação e concretização de uma escola de qualidade para todos.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE OSASCO

Em sua especificidade esse trabalho apresenta os resultados de um projeto de intervenção realizado no CGC de uma unidade escolar de educação infantil do município de Osasco, durante o ano de 2012.

A ESCOLA CAMPO DE INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA E A COMUNIDADE NA QUAL ESTÁ INSERIDA

A unidade escolar, campo de pesquisa atendida, no ano de 2012, 106 alunos matriculados na Educação Infantil e contava com 06 docentes e 07 funcionários funcionando das 7h às 17h30min, de 2ª a 6ª feira.

Os dados coletados a partir de um levantamento socioeconômico-cultural permitiu detectar que a unidade escolar está localizada em bairro cujos moradores têm poder aquisitivo melhor que a maioria das crianças matriculadas na Educação Infantil do município e seus filhos estudam em Escolas Particulares.

Dos seus alunos, cerca de 95%, provêm dos bairros vizinhos. O nível econômico da população atendida varia entre médio-baixo e baixo, devido ao alto nível de subemprego e desemprego, além de outros fatores sociais, conforme dados colhidos na Ficha Social do(a) Aluno(a), documento determinado pela Secretaria de Educação em todas as unidades escolares do município. Em função desta situação a maioria das famílias mora de aluguel ou em área livre.

Quanto ao nível de escolaridade a maioria dos pais concluiu apenas o Ensino Fundamental. A consciência sobre o Meio Ambiente revela uma educação precária por muitos da comunidade, pois não há conservação do córrego que atravessa o bairro, bem como de terrenos, que acabam acumulando lixo. Quanto à reciclagem desses resíduos, sabe-se apenas que algumas famílias cultivam este hábito, principalmente com relação às latinhas, para contribuir com a renda familiar, mas sem a preocupação ambiental. O bairro oferece poucas opções de lazer. O parque existente na proximidade da unidade é pobre de recursos para diversão e entretenimento, mas favorece as questões e projetos de educação socioambiental em parceria com a Secretaria do Meio Ambiente e a unidade escolar. O comércio é dotado de dois mercados de médio porte e outros menores, um posto de atendimento bancário, farmácia, açougue, padaria e algumas pequenas lojas de roupas, calçados e materiais de construção, além de um Posto de Saúde.

A escola carrega, em sua essência, a função de educar seres humanos e não tem tido êxito na sua missão considerando tantos fracassos escolares divulgados oficialmente como os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (BRASIL, 2011) e pelos meios de comunicação em geral como a internet, emissoras de televisão e rádio, jornais, revistas, artigos e pesquisas científicas.

Um dos objetivos da gestão democrática da escola, campo de pesquisa, foi repensar, em todos os espaços e situações escolares, estratégias em busca de

qualidade para o processo de ensino-aprendizagem que efetiva, considerando que a democracia se aprende com práticas e vivências e o CGC tem muito a contribuir nesse sentido, junto às unidades escolares.

Familiares, funcionários, professores e alunos têm muito que participar e contribuir no controle e definições das políticas educacionais, pensando na qualidade da escola pública. Para tanto, a escola tem que abrir suas portas, mesmo que os familiares não contribuam com grandes teorias ou feitos, mas, incentivando e possibilitando o processo de participação, discussão e de decisão coletiva para que, juntos, irão construir e farão diferença numa sociedade tão injusta e desigual.

O CGC é um processo muito novo e tem como um dos seus grandes desafios a transformação de posturas e atitudes frente às situações que eram somente tratadas no interior das escolas. Uma das tarefas do Conselho é a formação constante dos segmentos, trazendo-os para a realidade, discutindo problemas concretos vividos pela comunidade, buscando, coletivamente, soluções para as causas desses problemas. É importante que todos os integrantes do CGC, e a escola em geral, saibam que não podem refletir somente sobre a vida local, centrando suas ações na própria história e cultura. As mudanças propostas têm que estar voltadas à sociedade planetária (ANTUNES, 2002), pois a democracia exige respeito, participação, comunicação, transformação e que todos caminhem em defesa de objetivos comuns que devem viabilizar uma educação pública de qualidade para todos.

As escolas têm trilhado um caminho ainda distante de uma gestão democrática, prejudicada pela cultura da não participação ativa das pessoas envolvidas no processo, o que exige transformação e diálogo entre os sujeitos, buscando uma cultura de participação observada nos Círculos de Cultura, propostos por Paulo Freire e reforçado por Carlos Rodrigues Brandão, 2005 (apud BATISTA; CAVALCANTE; UYTDENBROEK, 2007, p.2), significando “[...] colocar as pessoas sentadas uma do lado da outra [...] as mulheres e os homens que iam aprender a ler, começavam conversando sobre a vida delas, sobre o trabalho de todos os dias, sobre a maneira de ser e de se viver naquele lugar”.

Com este exercício de aprendizagem de roda de conversa as pessoas vão despertando para uma consciência crítica da realidade, buscando ações de fortalecimento do CGC e, posteriormente, para a vida de cada um, para o desenvolvimento de uma cultura democrática para a qual a liberdade de cada pessoa expressará sua dignidade humana.

O PROJETO DE INTERVENÇÃO NA REALIDADE DA ESCOLA CAMPO DE PESQUISA: AÇÕES E RESULTADOS

O projeto de intervenção possibilitou que o Conselho de Gestão Compartilhada - CGC (gestão 2011 e 2012), nos últimos meses de sua gestão pudesse desenvolver suas funções envolvendo cerca de dezesseis pessoas representando os três segmentos da estrutura da escola (pais, professoras e funcionários, lembrando

que na Educação Infantil o percentual destinado aos alunos deve ser preenchido pelo segmento familiar) e atuar de forma mais participativa nas decisões que deveriam ser tomadas, inclusive fazendo sugestões para a melhoria de diversos aspectos organizacionais da escola.

Em reuniões de Conselho de Gestão Compartilhada, mesmo com as dificuldades de participação dos sujeitos envolvidos, conseguiu-se efetivar, praticamente, uma reunião mensal do conselho durante os meses de maio a novembro de 2012. Inicialmente os sujeitos vieram muito tímidos, havia pouca participação e as conversas eram, em sua maioria, informais, realizadas ao redor da mesa de café e ou almoço proporcionados no ambiente escolar, estratégia inicialmente utilizada pela instituição para garantir a participação dos integrantes da comunidade externa.

A postura das reuniões do Conselho de Gestão Compartilhada foi se diferenciando aos poucos, passando à discussão de aspectos da vivência dos participantes. Inicialmente vinham para o lanche, café e ou almoço mas, aos poucos, foram amadurecendo as falas, perdendo a timidez até chegarem, no coletivo dos representantes de todos os segmentos, que fazem parte do CGC, a proposta de fazer da escola um espaço democrático.

O Círculo de Cultura foi utilizado como estratégia para o desdobramento da Lei 4136/2007, na medida em que possibilitou que seus integrantes avançassem no processo democrático de tomada de decisões, participando da gestão com diálogos significativos, desenvolvendo atividades de leitura de mundo do bairro, fazendo levantamento das necessidades dos moradores, dentre outras atividades significativas. Com a aprendizagem da participação efetiva na sistemática do Círculo de Cultura, foram estimulados a observar a comunidade, participar, falar, ouvir, questionar e a criticar. A cada Círculo foram se abrindo mais canais de formação e informação facilitando a comunicação entre seus participantes.

Vale destacar as ações do CGC em um assunto que mais incomodou a todos, nos últimos meses do ano, que foi o depredamento do patrimônio público da escola nos finais de semana.

A presidente do CGC colocou o problema para discussão numa roda de conversa em função da necessidade de buscar uma possível solução para o mesmo, a partir da colaboração e organização da comunidade, pois descobriu-se que, quem estava quebrando e pichando o prédio escolar trazendo prejuízos, eram alguns adolescentes rebeldes da própria comunidade.

A ação decidida neste encontro foi que cada pessoa presente se sentisse responsável e compromissada e buscasse alternativas coletivas, com seus pares, para resolver a situação criada. As discussões foram calorosas, mas não se conseguiu encontrar solução para resolver o assunto pendente, mas todos saíram da reunião com várias estratégias pensadas para como buscar parcerias e realizar palestras com informações para que esses jovens entendessem que o que estavam fazendo não era correto e prejudicava, não só a escola, mas toda a comunidade da qual faziam parte.

Os participantes da reunião do CGC ficaram encarregados de tentar resolver o problema, no entorno da unidade escolar. Foram formados pequenos grupos para sair pelos arredores da escola, para bater de porta em porta, para uma conversa

com os moradores. A escola, por sua vez, ficou encarregada de trazer pessoas capacitadas para uma reunião de pais e mestres falando sobre o Bullying que foi marcada em um sábado para que todos pudessem participar. Nessa reunião, além do CGC, estavam presentes muitos integrantes da comunidade que participaram das discussões e dela saíram com muitos conhecimentos e esclarecimentos.

A reunião foi muito importante para alertá-los sobre as dificuldades da escola e reafirmou-se a importância do acompanhamento e da busca de novos encaminhamentos na tentativa de solucionar problemas que, em si e em seus desdobramentos, são muito complexos.

Uma outra reunião, para fortalecimento das ações do CGC, girou em torno da preocupação de garantir aos alunos um trabalho pedagógico de conhecimento de valores, trabalho em parceria, troca de informações, criando uma nova cultura de construção coletiva através do diálogo e de possíveis ações no cotidiano da escola e da comunidades em busca da qualidade do processo educativo não só da escola como na comunidade em geral. Durante as discussões buscou-se incentivar e fomentar a cultura política e social na instituição escolar que, historicamente, não tem o costume de reconhecer todos os integrantes dos seus diferentes níveis de atuação, especialmente seus alunos, como sujeitos, criando espaços para o diálogo entre os pares, possibilidades para o acolhimento das pessoas com dignidade e muito respeito.

Como exercício de aprendizagem, em uma roda de conversa discutiu-se sobre como ficaram os sobreviventes da bomba atômica na última guerra mundial, os flagelos aos quais foram submetidos seres humanos nos campos de concentração nazistas. Dessa discussão passou-se a analisar os tempos atuais, a memória como espaço político importante para a reflexão sobre a transformação necessária para que possa ser construído um futuro melhor para todos, que permita e incentive a livre expressão, o direito de ir e vir, o acesso irrestrito à cultura do país e do mundo, o exercício planetários dos direitos básicos de cidadania.

Para isso é necessário fazer da escola um espaço privilegiado para o exercício do diálogo e da humanização, pois somos seres que se expressam a partir da linguagem e dos sentimentos. A educação deve garantir a base para a formação integral do ser humano, principalmente no que tange aos valores éticos pois as raízes históricas brasileiras foram escritas com base no desrespeito, na invasão, na dominação, exploração e negação do outro, ignorando princípios éticos, ferindo a dignidade humana.

Para que haja mudança significativa na sociedade brasileira é necessário que a escola seja capaz de trabalhar com o ser humano, contextualizado social e culturalmente, respeitado em sua essência complexa de corpo, mente, emoções e espírito, ampliando o trabalho de transmissão de informações para a construção interativa, política e ética de conhecimentos, habilidades, hábitos, competências e atitudes, enquanto recurso para educação de qualidade orientada à conscientização, transformação humanista-libertadora, extrapolando o pragmatismo reducionista, a alienação limitadora e a exclusão. (VIANNA, 2012, p.01-02).

A busca pelo poder econômico no país tem gerado pobreza e miséria e está presente desde as origens do país, especialmente nas culturas indígena e negra, pois são culturas silenciadas e desprovidas de qualquer oportunidade de construção de uma vida digna e continuam presentes na sociedade desse século no qual a exploração e de desrespeito pela dignidade humana são acentuados pelo sistema neoliberal com suas regras de mercado que incentivam o consumo e valorizam o ser humano pelo “ter” e não pelo “ser”.

Os Círculos de Culturas, possibilitados pelas ações do CGC, nos quais homens e mulheres aprendem e discutem ideais de vida, abertura aos vários saberes e a valorização da experiência de cada sujeito ali presente, tem contribuído para o esclarecimento e conscientização da importância do trabalho coletivo e participativo como base para uma verdadeira gestão democrática.

Todos os seus integrantes acreditam que, com o CGC, pode-se buscar, de forma organizada e participativa, contribuir para ampliar a garantia do acesso aos direitos sociais, políticos, econômicos e culturais transformando a escola em espaço privilegiado de consolidação dos direitos humanos de cidadania.

CONCLUSÃO

A experiência de fazer acontecer e participar do Conselho de Gestão Compartilhada numa escola de educação infantil possibilitou a vivência de uma escola com as características de gestão democrática e do desafiar os esforços dos colaboradores para que caminhem em favor de atitudes e posturas que visem ao bem coletivo.

Em síntese, pode-se afirmar que a iniciativa foi grandiosa na tentativa da mobilização e organização não só dos integrantes do CGC, como da escola no seu todo, de uma maneira participativa, com flexibilidade e muita autonomia. A cada Círculo de Cultura pode-se perceber os avanços em relação à desenvoltura e o envolvimento de cada pessoa, a articulação das propostas de todos em busca de qualidade da educação que a escola oferecia aos alunos(as).

O CGC deve desenvolver propostas direcionadas para a construção de uma humanidade justa e igualitária, construída a partir do relacionamento e da troca de esforços entre pessoas com objetivos semelhantes em busca da dignidade para todos e pode transformar a escola em importante recurso para a sua efetivação.

A proposta do plano de ações e as dificuldades encontradas, no dia-a-dia, para dar veracidade à participação de todos os segmentos, de forma qualificada e democrática, não foram fáceis.

Uma necessidade a ser considerada é a ação reflexiva de vivenciar experiências significativas e pedagógicas de enfrentamento das desigualdades, superando as possíveis resistências iniciais, por conta da falta de experiência de participação política efetiva, estabelecendo, no processo, que as atividades serão realizadas no coletivo, colhendo informações dos diferentes segmentos, ouvindo cada um que participa ativamente do processo como formador de opinião e, dessa forma, construir uma nova cultura.

Portanto, a concretização de uma gestão democrática deve ser fundamentada por políticas educacionais com diretrizes, metas e ações que legitimem o CGC deliberativo, não medindo esforços para a sua implementação e realização, sem esquecer da necessidade de que contribua para a superação do fracasso escolar e na busca de propostas e recursos que possam subsidiar e articular ações no sistema aberto para o pleno exercício da cidadania.

DEMOCRATIC MANAGEMENT: CHALLENGES OF A PRACTICE SEEKING AN SCHOOL WITH QUALITY.

ROSILANE AMANCIO DE SOUZA

ABSTRACT

This article describes the work of a community school in search of new paradigms for struggle for participation with it and from it, contribute to the construction of a school with quality for all. The democratic assumes breaks authoritarian practices, traditional and hierarchical, and minimize vices that are preventing the pedagogical practice training for democratic citizenship. One of its features is to build and operate in a democratic and participatory Shared Management Council (GCC), which was implemented in schools in the city of Osasco by Law N° 4136 of July 5th 2007. At school field research of this Council is deployed with many difficulties, in 2011 currently is representing the couple and mobilizing a broader political practice, with proposals advised by school staff and school communities legitimizing collective actions and decisions. To function as a representative body must be coordinated with the school management so that they can be made possible their ideals, their decisions and actions, seeking to ensure the autonomy of schools at all levels of its operations, overcoming laziness and corporatism, realizing freedom learning, based on ethical principles that guarantee human dignity.

KEYWORDS

Democratic management. Participation. Commitment. Ethics.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ângela. **Aceita um Conselho?** como organizar o colegiado escolar. 3. ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2008 – (Guia da Escola Cidadã; 8).

_____. **Leitura do mundo no contexto da planetarização:** por uma pedagogia da sustentabilidade. 2002. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo.

BATISTA, Clara; CAVALCANTE, Janayna; UYTDENBROEK, Xavier. O círculo de cultura: questões pedagógicas, políticas, epistemológicas e didáticas. **Jornal Utopia:** Informativo do Centro Paulo Freire, n.18, São Paulo, set./nov. 2007. Encarte.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *IDEB 2011: Brasil continua a avançar*. Brasília: Inep, 2011. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/web/portal-ideb>>. Acesso em 22 ago. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários a prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

OSASCO. Lei nº 4.136, de 2007. Dispõe sobre a natureza, finalidade, composição e funcionamento dos conselhos de gestão compartilhada da unidade educacional da rede municipal de ensino de Osasco. **Diário Oficial do Município de Osasco**, 05 jul. 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão da escola pública**. 3.ed. São Paulo: Ática, 2005.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 11.625, de 23 de maio de 1978. Aprova o Regimento Comum das Escolas Estaduais de 2º Grau e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado**, São Paulo, 24 mai. 1978. Disponível em: <<http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=19780524&Caderno=Poder%20Executivo&NumeroPagina=5>>. Acesso em: 23 ago. 2013.

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. **Planejamento participativo na escola:** um desafio ao educador. 2. ed. São Paulo: EPU, 2000.

_____. **Escola do ensinar e a escola do educar:** desafios de uma educação brasileira de qualidade política, ética e científica. São Bernardo do Campo: CEPFA, 2012.

COMO AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PODEM FAVORECER A ALFABETIZAÇÃO DOS ALUNOS DO 3º ANO?

ROSIMERE NASCIMENTO SOUZA

Rosimere Nascimento Souza atua como professora na rede municipal de ensino de Osasco.

RESUMO

Este artigo reflete sobre um dos grandes problemas brasileiros que é a alfabetização das crianças com até oito anos de idade, conforme meta fixada pelo governo. Vários fatores, como falta de tempo das famílias para apoiar as crianças nos estudos e também dar-lhes afeto, além de sérios problemas sociais e estruturais dentro das famílias, serão tratados neste artigo. Conclui-se que, mesmo com tantas dificuldades, é possível conseguir bons resultados se professores qualificarem suas práticas pedagógicas.

PALAVRAS CHAVES

Alfabetização. Políticas públicas. Familiares.

INTRODUÇÃO

A educação brasileira apresenta uma grande defasagem no processo de alfabetização que vem se arrastando desde os anos de 1980. Nesse período, o Brasil precisava demonstrar avanços no setor educacional para obter empréstimos do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial. Em função disto, surgiram leis para garantir a efetividade desses avanços, como a criação da Lei de Diretrizes e Base (LDB) Plano Decenal de Educação (PDE), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Mais tarde criam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Todo esse processo em busca da eliminação do analfabetismo que assolava e ainda assola o país.

A segunda meta do Todos pela Educação (um movimento da sociedade civil) diz que toda criança deverá estar plenamente alfabetizada até os 8 anos até 2022. Essa ousada meta de 100% das crianças que deverão apresentar as habilidades básicas de leitura e escrita até o final do 3º ano do ensino fundamental será um importante passo para a eliminação do analfabetismo no Brasil, garantindo o direito de todas as crianças e jovens à educação básica.

Diante da urgência em equacionar o problema do analfabetismo no Brasil, o Governo Federal lança em 2012 o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que determina que toda criança matriculada no ensino fundamental esteja alfabetizada até os oito anos de idade.

DESENVOLVIMENTO

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, “algumas situações didáticas favorecem especialmente a análise e a reflexão sobre o sistema alfabético de escrita e a correspondência fonográfica. São atividades que exigem uma atenção à análise – tanto quantitativa quanto qualitativa – da correspondência entre segmentos falado e escrito. São situações privilegiadas de atividades epilinguísticas, ou seja, que o aluno leia, embora não saiba ler, e escreva ainda que não saiba escrever” (BRASIL, 1997, p.34). Esse processo deve acontecer desde os primeiros momentos que a criança chega à escola, pois possibilita à criança se expor com sua maneira, conforme seus conhecimentos.

O ser humano precisa aprender a partir do contexto social e letrado em que vive, com o dia a dia da comunidade em que faz parte, algo com significado para ele, e não conteúdos descolados de sua realidade.

O trabalho do educador é detectar as maiores dificuldades das crianças, observando as hipóteses que as crianças têm sobre a escrita.

Para melhor contribuir para a aprendizagem das crianças em fase de alfabetização foi estruturado um projeto de intervenção em uma escola municipal de Osasco com trabalho estruturado em grupos e oficinas. O trabalho favoreceu a interação entre as crianças e o objeto de conhecimento, além de superar os moldes da educação tradicional.

Esse projeto facilitou o processo de apropriação da linguagem escrita através do trabalho com atividades lúdicas juntamente com as crianças, que passaram a desenvolver o respeito mútuo, o espírito de cooperação e autonomia em relação à apropriação do conhecimento. Dentre outras atividades, foram propostas dinâmicas que favoreceram a apropriação da leitura e da escrita com significado.

Partindo de temas geradores com interesse para os alunos e sua vida diária e utilizando a metodologia dos círculos de cultura, as aulas foram transformadas em experiências prazerosas.

O grupo era composto de 35 crianças, mas somente 14, 8 meninas e 6 meninos, necessitaram de uma intervenção maior. A metodologia utilizada foi muito diversificada. Foram realizados jogos para reconhecimento dos nomes próprios, para diferenciar letras de números, de escrita de palavras de um mesmo campo semântico (como frutas, animais, brinquedos, brincadeiras, em produção de listas etc.). Foram também usados diferentes portadores, como folhetos de supermercados, para análise de preços, panfletos de propaganda etc. As brincadeiras foram focadas na alfabetização, como amigo secreto no dia das crianças, com trocas de mensagens durante toda a semana.

Além das atividades de ensino da língua, foram realizadas atividades diferenciadas na área de ciências, geografia, matemática e história. Durante as conversas e estudos diferenciados, surgiram comentários de crianças que diziam que nunca mais iriam esquecer tudo aquilo que estavam realizando.

Infelizmente, grande parte das famílias dos alunos e alunas são desestruturadas, tendo às vezes a mãe como arrimo de família. Outros não conhecem ou não têm contato com pai ou mãe, pois os mesmos estão presos ou são fugitivos.

A escola está localizada em uma periferia, porém existem, como em todos os lugares, ótimos alunos e familiares excelentes e participativos. E foram essas crianças que ajudaram as que tinham dificuldades.

Foram usados vários meios para contarmos com as famílias, como questionário social. Poucos responderam e estávamos com pouco conteúdo para ajuda, como entrevistas com algumas mães nas reuniões de pais etc.

Solicitamos também auxílio do coordenador do projeto A Escola Vai Para Casa, pois ele via de perto toda a realidade que as crianças e os pais tinham vergonha de relatar, tais como casas sem mobiliário adequado e necessário para as crianças realizarem suas atividades escolares. Algumas mães diziam que nem sabiam que os filhos tinham dificuldades, outras diziam que sempre ajudaram os seus filhos, mas, com a visita do coordenador do projeto, ficou latente aos nossos olhos, antes não parecia ser verdade.

Algumas mães trabalham todos os dias, não tendo tempo para olhar os estudos dos filhos, outros negligenciam o afeto, o carinho e a atenção necessária a essa idade e é sabido que o aspecto cognitivo e o afetivo são indissolúveis (PIAGET; INHLEDER, 1982, p.24).

Essa triste realidade sensibilizou os professores e professoras, exigindo um trabalho todo diferente, dando mais atenção, fazendo com que essa criança se sentisse importante diante das situações do dia a dia, diante de todo o trabalho realizado. Esse trabalho não só proporcionou maior aprendizagem aos alunos, mas também aos educadores pois, como dizia Freire,

Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo, eles buscam recursos durante toda história para aprender algo novo. Isso não ocorre de forma isolada, mas em conjunto, em sociedade, sendo assim, os homens se educam em comunhão.”

(FREIRE, 1987, p.68).

CONCLUSÃO

Os resultados alcançados foram excelentes, e seria melhor se o processo houvesse começado mais cedo, que seja desde a pré – escola.

Compreender o que as crianças compreendem, saber ouvir suas histórias, interpretar seus desenhos e sonhos e, acima de tudo, respeitar as ideias e valorizar os erros é o principal saber que o educador precisa adquirir. A compreensão dos problemas que as crianças colocam é, sem dúvida, essencial para construir uma intervenção adequada à natureza do processo criativo da aprendizagem.

Nesse sentido, o professor é mediador entre respeito, conhecimento, sentimento de justiça e poderá criar uma aprendizagem lúdica, criativa, prazerosa, com relações afetivas tanto entre professor e aluno como com a família.

HOW PEDAGOGICAL PRATICTES CAN FAVOR THE LITERACY OF THIRD GRADE STUDENTS?

ROSIMERE NASCIMENTO SOUZA

ABSTRACT

This article is based on the big problem is that Brazilian school all children eight years of age, this is the government's goal. This is very hard on the major problems faced in schools in general, the interventions were observed several factors related to this issue: the lack of time families in supporting children at school and affectionate, his own negligence by the same, and serious social and structural problems within families and good performance of public policies. However, it became clear that you can get if the process worked well from the beginning and if the teacher working in a way that meets all using the day-to-day social development of children.

KEYWORDS

Literacy. Public polices. Family members.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: volume 2 – Língua Portuguesa. Brasília: MEC / SEF, 1997.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 24 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 26 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A Psicologia da Criança**. Octavio M. Cajado (Trad.). 7 ed. São Paulo: Difel, 1968.

A IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

SANDRA FÁTIMA ARRUDA BARRETO

Sandra Fátima Arruda Barreto atua como professora na rede municipal de ensino de Osasco.

RESUMO

O presente artigo traz a discussão sobre a dificuldade de aprendizado que os alunos têm nas séries iniciais do ensino fundamental I. Tem como objetivo analisar os efeitos das intervenções pedagógicas nos diversos níveis de alfabetização. O artigo aborda algumas reflexões na tentativa de compreender as razões para o analfabetismo que ainda persiste na etapa final do ensino fundamental I. Também discorre sobre metodologias que possam melhorar os índices de analfabetismo, com o objetivo de orientar os educadores, para torná-los formadores de alunos(as) mais preparados para as séries iniciais e tornar os alunos mais preparados para outras etapas que a vida e a sociedade lhes apresentarão.

PALAVRAS CHAVES

Dificuldade. Alfabetização. Ensino fundamental.

INTRODUÇÃO

Nos tempos atuais, em que a tecnologia está em alta e com ela surgem novos recursos educacionais, ainda temos muitas crianças com dificuldades no processo de alfabetização em todas as séries do ensino fundamental. O número de alunos(as) com dificuldades de aprendizagem tem crescido e por diversos motivos.

O Brasil, uma das dez maiores economias do mundo, entra na última década do século com as seguintes características:

- 1/3 da população vive com renda mensal de ¼ de salário mínimo. São 45 milhões de pessoas, ou 11 milhões de famílias, em estado de extrema pobreza;
- A taxa de mortalidade infantil é de 67 para cada mil crianças nascidas vivas, enquanto nos países desenvolvidos a taxa é de 8 para mil;
- 7,5 milhões de adolescentes de 10 a 17 anos precisam trabalhar para sobreviver;
- 53,5% das crianças de 10 a 17 anos passam fome, milhares delas moram nas ruas;
- 4 milhões de crianças de 7 a 14 anos estão fora da escola;
- 60% dos alunos matriculados no primeiro ano não concluem a 8ª série, e 97% dos alunos repetem uma das séries;
- 60% dos brasileiros são analfabetos funcionais, não conseguem entender um texto simples, escrever um bilhete ou fazer contas. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2003; INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2007).

Além disso, “de cada 100 dólares aplicados na educação, apenas 25 chegam ao ensino fundamental” (PINTO, 2000, p.148), caracterizando um ensino de baixa qualidade, com falta de vagas, baixos salários dos professores e desinteresse generalizado.

Esse quadro reflete o dia a dia da sala de aula, principalmente das escolas públicas, onde estudam crianças oriundas de família de baixa renda com inúmeros problemas. Muitos desses problemas não podem ser resolvidos com teorias psicológicas ou pedagógicas, mas com uma política educacional real, concreta, dos governos federal, estadual e municipal.

Não basta ao educador apenas ter conhecimento desta situação e responsabilizar o sistema. É preciso ter consciência de sua função e de seu papel como agente transformador e saber que sua ação marca positivamente ou negativamente as dezenas de centenas de vidas que lhe são confiadas.

DESENVOLVIMENTO

Na área da alfabetização, grandes avanços aconteceram nos últimos anos. Pesquisas e teorias de Jean Piaget, Emilia Ferreiro, Vigotsky, Paulo Freire e outros foram significativas.

As teorias de Jean Piaget e seus seguidores contribuíram muito para a prática pedagógica, principalmente na alfabetização. Tanto para Piaget como para Emilia Ferreiro, o conhecimento é uma construção permanente. O sujeito, pensa, pergunta, formula e busca, enfim, constrói conhecimento (PIAGET, 1961; FERREIRO, 1987).

Há que se considerar também a prática pedagógica libertadora de Paulo Freire. Para esse educador, o ato de ler e escrever não se restringe apenas à compreensão do código, mas a uma tomada de consciência da realidade e a libertação do estado de passividade, alienação, para um estado de participação na transformação da sociedade (FREIRE, 1982).

É necessário acrescentar ainda os fundamentos da educação lúdica, que ultrapassa a concepção de jogo pelo jogo como sinônimo de passatempo, diversão, mas a concepção de trabalho-jogo, fundamentado no ato de pensar, no produzir, no criar e elaborar, sem perder o prazer do desafio.

Por outro lado os educadores trazem consigo uma bagagem riquíssima de conhecimentos e experiência para a sala de aula. Mas isso não basta. É necessário buscar mais por meio da leitura, cursos, pesquisas, análise do cotidiano.

Na área da educação há teorias que em muito poderão enriquecer a prática. Os melhores resultados de um trabalho pedagógico ocorrem com educadores que leem, estudam, pesquisam, perguntam, criam, pois estas ações, além de dar respostas aos porquês, enriquecem a prática e dão coragem para enfrentar o novo.

A alfabetização é o domínio do ato de ler e escrever. Mas é necessário analisarmos mais profundamente o que vem a ser esse ato. Analisando o processo, podemos verificar que a criança nos seus primeiros anos tem a capacidade de elaborar pensamentos mediante aquilo que ela vê, ouve, sente, exteriorizando assim os pensamentos através de gestos e da linguagem falada.

A escrita aparece com o rudimento dos traços simples, pictóricos, podendo no início se dar de forma mecânica. Em seguida passam a ter formas intencionais de expressão, de pensamentos e sentimentos.

A criança na fase de pré-alfabetização consegue elaborar pensamentos através daquilo que vê, ouve e sente. Principia uma pseudo-leitura de estruturas linguísticas relacionadas a seu mundo, exteriorizando assim o pensamento através de gestos e linguagem falada.

Nessa fase, elas interpretam mensagens expressas pelo código escrito, expressam seus sentimentos não só na oralidade, mas também através da escrita.

Observando essa evolução entre pensamento, fala, leitura e escrita podemos perceber de forma clara que o sentido de uma alfabetização plena está no ato de gerenciar:

- O ato de ler e escrever fundamentado através dos pensamentos, nas ideias, em outras palavras, na inteligência;
- O ato de ler não como mera decifração e visualização de elementos isolados, mas fundamentado na compreensão e interpretação do código escrito;
- A escrita, não como uma atividade mecânica, cópia de letras e palavras, mas como uma forma de representação de ideias, pensamentos, sentimentos para melhor comunicação e interação.

Muitas vezes os pais são responsabilizados pelos fracassos de seus filhos, enquanto nossas escolas não possuem estrutura e corpo docente adequados capazes de suprir as reais necessidades do aluno de hoje, capazes de torná-lo um cidadão crítico, produtivo, que saiba lutar pelos seus direitos na sociedade injusta em que vivemos.

A garantia de um bom resultado no processo de aprendizagem escolar está no ato de planejar, que não se trata de uma ação tecnicista formal, burocrática, mas de uma ação consciente que, a partir das modificações da realidade concreta, se transforma, buscando sempre melhores condições para o(a) aluno(a).

Do planejamento fazem parte, além da análise da realidade, a definição de metas, a seleção de conteúdos, as opções metodológicas e os critérios de avaliação, mas cada uma dessas ações deve sempre ser acompanhado de reflexão, de busca, de mudança, a fim de provocar o aprimoramento da ação interior e o ajustamento à realidade.

Para desenvolver um bom planejamento é importante partir da realidade do(a) aluno(a) e levar em consideração:

- Os conhecimentos acumulados, experiências com brinquedos, com desenhos, com números, letras e palavras; desenvolvimento intelectual, afetivo, físico e linguístico;
- As condições de vida, cultura, expectativas;
- O contexto, lugar onde mora, rua, bairro, cidade;
- A expectativa que têm em relação à vida, à leitura e à escrita.

Observando uma criança, verifica-se que ela aprende a engatinhar, a andar, a correr por si mesma, por meio de lições dos adultos. A vida de uma criança é uma sucessão de aprendizado adquirido por ela mesma, em contato com outros.

[...] Ao chegar à escola, ela traz consigo uma bagagem de infinitas experiências e conhecimentos acumulados, conquistados por meio da exploração visual, auditiva, jogos, brincadeiras, conversas, passeios, contatos, brinquedos, que influenciarão no processo de aprendizagem. No processo

de aprendizagem da leitura e da escrita, a criança se defronta com um mundo cheio de atrações (letras, palavras, textos) e se engajará nesse mundo muito mais facilmente se puder participar integralmente dele e se o processo for transformado num grande ato lúdico (participativo, prazeroso, inteligente) em oposição ao ato técnico (estatístico, repetitivo, mecânico) muito próprio das escolas [...]. (PHARAOH, 2011)

Há muitas causas que levam ao fracasso da alfabetização, mas não podemos deixar de considerar que a maioria delas são de ordem metodológica. Quanto mais seguros estiverem os(as) educadores(as) para orientar a caminhada dos(as) alunos(as), quanto mais consciência tiverem da função de animador, dinamizador, problematizador desafiador, criador de situações, melhores serão os resultados.

Quanto à questão metodológica, podemos notar que existe muita discussão e estudos sobre métodos, técnicas de alfabetização, cada um defendendo seus princípios e sua eficiência.

O que existem são métodos mais ou menos adequados às capacidades individuais, aos contextos culturais, às opções ideológicas e até religiosas. A adequação e a escolha do caminho a seguir estão muito mais para a formação e a capacitação do(a) professor(a) do que o método em si.

O que podemos também acrescentar é que existem alguns princípios metodológicos universalmente consagrados pelo seu embasamento científico, que levam a melhores resultados. Esses princípios não podem deixar de ser considerados no processo da aprendizagem da leitura e da escrita.

Ler e escrever não são ações derivadas apenas dos olhos, dos ouvidos, do meio, mas de um cérebro que coordena e dirige tudo.

A alfabetização voltada para a mobilização do pensamento, como a descoberta, as formulações e as hipóteses, a criatividade, o raciocínio, favorece muito mais o aprendizado que ficar apenas na memorização de letras, palavras, frases e escritas soltas. O(a) aluno(a) alfabetizado(a), na perspectiva da construção de seu conhecimento, garante um aprendizado rico em conhecimentos que o auxiliam numa atuação construtiva sobre o seu mundo.

Todo o processo de aprendizagem exige participação. A pessoa aprende a nadar, entrando na água, aprende a dirigir um carro entrando no carro. Da mesma forma, aprender a ler e a escrever se faz com mais facilidade se se mantiver o contato direto com letras, palavras e textos ricos em mensagens. Para isso o(a) professor(a) deve transformar sua sala de aula ou espaço num local rico em elementos visuais, cartazes, embalagens, letreiros, placas, jornais, revistas, livros e fazê-lo participar olhando, falando, analisando, manipulando, dialogando, debatendo sobre mensagens e temas ali sugeridos.

É necessária a superação da fase tradicional em que se propunha um aprendizado apenas com lápis, caderno, quadro negro, cartilha e o aluno apenas como espectador e ouvinte e partir para uma ação participativa, onde o(a) aluno(a) passe de espectador(a) para ator, de ouvinte para construtor de seu próprio conhecimento.

Quanto mais propício for o ambiente, com variedades de recursos, melhor será o resultado, possibilitando às crianças que sejam futuros cidadãos críticos prontos para lutar e exigir os seus direitos perante a sociedade em que vivem.

O grupo de alunos(as) objeto dessa pesquisa está há dois anos junto. São crianças de 10 e 11 anos que frequentam o 5º ano do ensino fundamental na escola municipal de ensino fundamental – EMEF Profª Terezinha Martins Pereira e moram no bairro periférico em que a escola está inserida. A maioria dos pais não concluiu o ensino fundamental e poucos terminaram o ensino médio. Dentro do grupo há crianças que cuidam de seus irmãos mais novos, tornando-se responsáveis pelas crianças menores.

É dentro desse panorama que observamos algumas dificuldades:

- Encadeamento de ideias, tanto para leitura como para escrita
- Dificuldades no raciocínio lógico matemático
- Domínio da base alfabética.

Deve se considerar sempre que a educação prepara os indivíduos para acompanhar a sociedade em acelerado processo de mudança. A nova educação vem se pautando no fato de que vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses.

CONCLUSÃO

De um lado as famílias, vistas como descomprometidas com a educação de seus filhos, e as crianças, tomadas como desinteressadas e carentes culturalmente; de outro lado a escola, nas figuras da professora ou dos métodos de ensino defasados.

Em relação à escrita, coloca-se igualmente para o(a) professor(a) o desafio de agir sobre o texto do(a) aluno(a), de modo que este possa apropriar-se do escrever como busca de interlocução, como também aprender as convenções que regem a construção de textos nos diferentes gêneros de escrita.

Assim o(a) professor(a) se expõe a novos desafios constantemente, e para enfrentá-los deve propor, através do projeto eco-político-pedagógico, situações didáticas que sejam de interesse, de acordo com o desenvolvimento cognitivo da criança. A heterogeneidade da sala de aula é muito importante para o processo de construção do conhecimento, além de exigir que o(a) professor(a) estude muito e conheça bem seus alunos(as), para assim propor atividades em que eles possam aprender também uns com os outros.

Os(as) alunos(as) que apresentam dificuldades de aprendizagem no ensino fundamental carregam consigo o estigma do desinteresse, preguiça. As implicações destes rótulos acarretam prejuízos ao processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, comprometem a vida na sociedade.

É possível acreditar que a criança também aprende através de brincadeiras, músicas, jogos lúdicos e, o mais importante, com carinho, amor e dedicação por parte de professores(as) e familiares.

Torna-se ainda necessário fazer com que a criança conquiste uma vida de experiências sem restrições e mutilações, com um conteúdo emocional sadio, por isso o(a) educador(a) deve construir estratégias junto com a criança para o bom desempenho das funções de leitura e escrita por meio de intervenção pedagógica.

O desejo é que transformações ocorram o quanto antes, daí a importância do diagnóstico precoce, para que a criança tenha a oportunidade de crescer mais feliz, aprendendo a lidar com as dificuldades que encontrará ao longo de sua vida, tendo a consciência de que não será uma caminhada fácil, mas que poderá chegar à universidade e se tornar um excelente profissional.

THE IMPORTANCE OF LITERACY AT ELEMENTARY SCHOOL

SANDRA FÁTIMA ARRUDA BARRETO

ABSTRACT

This paper presents a discussion about the difficulty of learning that students have in the early grades of elementary school I. Aims to analyze the effects of educational interventions on various levels of literacy. The article discusses some considerations in trying to understand the reasons for illiteracy that still persists in the final stage of the elementary school, and also discusses methodologies that can improve literacy rates, aiming to guide educators, to make them excellent literacy trainers and students (the) more prepared for the early grades and other steps that life and society they present.

KEYWORDS

Difficulty. Literacy. Elementary school.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre a Alfabetização**. 9ª ed. São Paulo: Cortez 1987.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e Outros Escritos**. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**: indicadores sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Brasília, DF: INEP, 2003.

PIAGET, Jean. **A Linguagem e o Pensamento da Criança**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961.

PINTO, José Marcelino Rezende. **Os Recursos para Educação no Brasil no Contexto das Finanças Públicas**. Brasília: Plano, 2000.

PHARAOH, João Carlos. Corrigir ou Aceitar – o erro no processo de alfabetização? 30 abr. 2011. Disponível em: <<http://joaopharaoh.blogspot.com.br/2011/04/corrigir-ou-aceitar-o-erro-no-processo.html>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO AMBIENTE DA CRECHE

SHIRLEY CRISTINA DOS SANTOS ARRUDA

Shirley Cristina dos Santos Arruda

atua como professora na rede municipal de ensino de Osasco.

RESUMO

Este artigo se fundamenta nas teorias de educação integral e nas pesquisas de campo das práticas de sala de aula no ambiente escolar creche. Demonstra que ao mesmo tempo em que se oferece aos alunos uma educação de tempo integral, dá-se também a educação integral ao docente. O estudo teve base nas teorias de educação integral e nas análises de trabalhos realizados em sala de aula com uma professora especializada, coletando, explorando e sistematizando dados, além de orientando os trabalhos desenvolvidos com os alunos do grupo de trabalho. Com os resultados da pesquisa de campo e com as observações realizadas, encontramos algumas divergências entre o que é educação integral, dúvidas sobre como se conseguiu realizar esse trabalho sem muito apoio das políticas educacionais e o que o plano de trabalho oferecia. Acreditamos que os alunos devem ter garantidas as necessidades básicas de aprendizagem. Mas, pensando em educação integral do indivíduo, por que ter acesso somente ao básico? O ser humano tem que ser desenvolvido em suas potencialidades, no seu integral, em tudo que lhe proporcione ser um cidadão melhor, ser conhecedor de múltiplas singularidades, conhecer de tudo um pouco, ter acesso à cultura, ser crítico, participante do seu meio social. A intervenção realizada permitiu reflexões sobre atuação dos docentes em sala de aula, apontando para novas perspectivas de seus compromissos profissionais.

PALAVRAS CHAVES

Educação integral. Currículo. Creche.

PENSANDO O COTIDIANO DE UMA CRECHE MUNICIPAL

(...) Como nos educamos o tempo todo, falar em educação integral é uma redundância. A educação se dá em tempo integral, na escola, na família, na rua, em todos os turnos, de manhã, de tarde, de noite, no cotidiano de todas as nossas experiências e vivências. O tempo de aprender é aqui e agora. Sempre. (GADOTTI, 2009, p.22).

Relacionar o cotidiano da creche com as teorias sobre educação integral e construir entre elas um diálogo de experiências e saberes é o que esse artigo vem realizar como resultado de um projeto de pesquisa e intervenção, buscando responder à seguinte pergunta: como desenvolver práticas curriculares que favoreçam a educação integral no ambiente escolar da creche?

Fazendo um levantamento bibliográfico e assumindo uma concepção de currículo coerente com os princípios da educação integral, foram desenvolvidas atividades exigindo o exercício da práxis, ação-reflexão-ação. Realizamos uma série de atividades diagnósticas para verificar o desenvolvimento das crianças, atividades estas que subsidiaram a elaboração do planejamento do processo educativo, bem como a elaboração dos relatórios individuais e das atividades desenvolvidas coletivamente. O desenho, o jogo, a escrita, a música, enfim, diferentes linguagens foram exploradas na perspectiva da educação integral na escola de tempo integral e aqui serão apresentadas a título de ilustração. A rotina, os princípios de convivência, a avaliação também fizeram parte do objeto de reflexão deste trabalho.

Segundo palavras do professor Moacir Gadotti,

A escola pública precisa ser integral, integrada e integradora. Integrar ao projeto eco-político-pedagógico da escola as igrejas, as quadras de esportes, os clubes, as academias de dança, de capoeira e de ginástica, os telecentros, parques, praças, museus, cinemas etc., além de universidades, centro de estudos, ONGs e movimentos sociais, enfim, integrar o bairro e toda a municipalidade (...). (GADOTTI, 2009, p.32)

Ao falarmos de educação integral, na esteira das palavras do professor Gadotti, levaremos em conta tanto a sua dimensão quantitativa quanto a qualitativa. A primeira refere-se ao número de horas dedicadas à educação das crianças, o tempo propriamente dito; a segunda enfatiza a formação do ser humano em sua totalidade, nas dimensões educativa, cultural, ambiental, política, ética, econômica, relacional, psicológica, sociológica, entre outras.

No sentido acima apresentado, esperamos evidenciar, neste trabalho, a possibilidade de incorporar, numa creche, os princípios da educação integral ao mesmo tempo em que oferece a educação em tempo integral. Assim contribuiremos para este debate apresentando conquistas e desafios para a concretização de uma educação de qualidade social, que é, afinal, o nosso principal objetivo.

A escolha do local em que foi realizada a pesquisa de campo se deu por já trabalharmos no local e, com a autorização da direção prontamente envolvida com

as sondagens realizadas anteriormente, alçamo-nos à necessidade de promover um maior suporte metodológico junto à professora especialista a fim de promover ainda mais a educação integral no ambiente educativo da creche.

As crianças que participaram da pesquisa são crianças de três anos e meio, de uma creche municipal situada na região oeste de Osasco, uma região carente. Tivemos como participante a referida professora especializada, aluna do curso de pós-graduação em Currículo e Prática Docente, atuante na sala escolhida para ser o espaço de referência e objeto de nossa investigação. Nesta sala oferecemos atendimento a vinte e seis alunos do maternal II, sendo todos matriculados na rede municipal de Osasco e participantes do estudo proposto.

Uma professora que esteja com a mente voltada para a mudança e acreditando em uma educação que idealize a criticidade da realidade em que os alunos estão inseridos, em relação ao mundo, à sociedade e ao homem, pensando em um ambiente que favoreça aos mesmos o conhecimento e valores construídos no cotidiano escolar, no processo de desenvolvimento e na conquista da autonomia, também está atenta ao fato de que muitas das capacidades humanas não se desenvolvem sozinhas, que elas têm que ser aprendidas no contato com o outro, na convivência com o outro, com os diferentes. E é na educação integral que focamos a solidariedade, a ternura, a ética. Isso porque a solidariedade faz com que se criem laços entre o educando, entre professores e educando, entre educando e família e escola. E, criando laços, criamos ternura, percebemos o outro além de nós, como somos e o outro como é, e a ética está em usufruir de tudo isso com respeito, dando ao outro o direito de ser quem é e como é. Respeito, diálogo, ternura foram umas das principais descobertas que tivemos ao longo do trabalho desenvolvido com a proposta de uma educação integral no ambiente creche.

VIVÊNCIAS SIGNIFICATIVAS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NA CRECHE

Para a coleta de dados foi realizada uma entrevista com os pais dos alunos, o que deu origem a uma ficha social que solicitava a identificação do aluno: nome, data de nascimento, endereço e telefones pra contato, dados dos familiares (nome dos pais, escolaridade, estado civil, profissão, local de trabalho, qual a situação desse trabalho, tipo de moradia, situação da água/esgoto, situação econômica, se participavam de algum programa social), informações sobre a criança (o que gosta, quais brinquedos, como dorme, se tem mais irmãos, como se relaciona no ambiente familiar). Com os dados colhidos fizemos um gráfico, para melhor nos organizarmos.

Além disso, foram realizadas atividades em sala de aula em relação ao desenho, à escrita e leitura, que privilegiaram a vivência das crianças na tentativa de aproximá-los da sua prática social e multicultural, fazendo uma leitura de mundo, conhecendo um pouco do que tem a sua volta, trazendo para as crianças a oportunidade de se expressarem coletivamente e individualmente.

No período de intervenção foram lidos textos de apoio para refletir sobre a prática pedagógica e sobre o currículo que estava sendo desenvolvido. Todo

esse processo de leituras, pesquisas e zelo com as atividades desenvolvidas foram geradores de novas posturas e pensamentos sobre a educação na creche. Um ambiente que muitas vezes fora pensado como lugar somente para brincar e se preocupar com os cuidados de higiene e alimentação, agora não só por um educador, mas por muitos que aceitaram a proposta, seria visto como lugar de múltiplas aprendizagens.

As crianças tiveram a oportunidade de vivenciar um projeto com a presença das agentes de saúde do posto próximo, no qual realizavam, sob a supervisão dos professores, atividades físicas com essas agentes. Essa parceria se concretizou pela iniciativa de uma das professoras e também porque no posto de saúde já se vinha pensando em trabalhar com as crianças do bairro.

Muitas crianças, com os projetos oferecidos pela unidade escolar, conheceram o cinema e o teatro municipal da cidade pela primeira vez e nessa ocasião ficou nítida a alegria de pais e alunos que fizeram parte desse grupo de estudo. O ambiente escolar ficou muito mais agradável em relação ao que é o espaço escolar tanto para pais como para muitos professores e o ambiente foi compreendido pelos seus verdadeiros fins. Foi e é preciso entender que a criança tem as potencialidades de lembrar, relatar, escolher junto com a instituição, e que a comunidade pode intermediar, oferecer e até mesmo estar interposta entre a proposta da instituição escolar e a criança que está inserida nela.

A creche é o instrumento para conduzir ao conhecimento de práticas do cotidiano, é o local que coloca a criança em contato com a arte, a ciência, os experimentos, a emoção da descoberta – isso faz parte do currículo da creche, a prática de uma educação integral na qual se trabalha a totalidade humana, em cada criança ali presente.

Foram feitas caracterizações individuais e do grupo, nas quais foram registrados dados de desenvolvimento dos alunos em relação ao início do ano, a como esses alunos chegaram à sala de aula do maternal II em seu aspecto cognitivo, em relação às intervenções realizadas e o porquê delas; houve uma enorme discussão em relação a esse fato e registros para um maior esclarecimento; foram feitos também relatórios de como os alunos estão.

As crianças no início do ano não realizavam atividades, eram inseguras, diziam que não sabiam fazer, não reconheciam seus nomes nem no cabideiro de mochilas e nem na chamada. Realizamos atividades que favoreceram com que a maioria chegasse ao final do ano reconhecendo onde estavam escritos seus nomes. Muitos no início pediam para que o professor fizesse suas atividades, não guardavam seus pertences, não iam ao banheiro sozinhos. Foi um grande trabalho realizado nessa sala de maternal, pois ao final do ano tornariam-se crianças que iriam para outro ciclo, na escola municipal de educação infantil (EMEI), mas que se encontravam em um estágio ainda de super dependência. No final do ano, com os relatórios em mãos, podemos ver como o desempenho e o interesse tiveram uma grande superação em relação às dificuldades. Foram feitas algumas reuniões de pais em relação a isso, pois eles também ajudaram nesse processo de conscientização e de grande importância para o desenvolvimento de seus filhos.

A educação integral visa promover a formação do ser social e nessa visão não se pode imaginar o desperdício do tempo da infância com atividades que não con-

tribuem para o desenvolvimento integral da criança. O professor Moacir Gadotti, diretor fundador do Instituto Paulo Freire, fundamenta esta nossa reflexão:

Todas as escolas precisam ser de educação integral, mesmo que não sejam de tempo integral. Trata-se de oferecer mais oportunidades de aprendizagem para todos os alunos. (...) Como toda escola, a escola de tempo integral deve ter, entre outros objetivos: 1) educar para e pela cidadania; 2) criar hábitos de estudo e pesquisa; 3) cultivar hábitos alimentares e de higiene; 4) suprir a falta de opções oferecidas pelos pais ou familiares; 5) ampliar a aprendizagem dos alunos além do tempo em sala de aula. A escola de tempo integral deve proporcionar estudos complementares e atividades de esporte, cultura, lazer, estudos sociais, línguas estrangeiras, cuidados de saúde, música, teatro, cultivo da terra, canto, ecologia, artesanato, corte e costura, informática, artes plásticas, potencializando o desenvolvimento da dimensão cognitiva e ao mesmo tempo afetiva e relacional dos alunos, entre outras. (GADOTTI, 2009, p.38).

Foi com base nessa perspectiva teórica que a escola se comprometeu a proporcionar para os alunos um espaço organizado, mais acolhedor e dinâmico, no qual a criança se sinta bem, acolhida e interessada, e isso valeu para todo o ambiente escolar: organização das salas, mobiliário, livros, leituras interessantes, um local de bom convívio, promovendo uma aprendizagem significativa para a vida.

Houve um envolvimento muito significativo por parte da direção que apoiou esse trabalho do início ao fim, dando subsídios para que os projetos se realizassem. Os professores, sempre revolidos nas discussões e abertos para melhorar as estratégias de trabalho em sala de aula, conseguiram concretizar muitos trabalhos, trabalharam histórias de várias formas, como conto e reconto. Uma professora se colocou com escriba da turma, outros fizeram peça de teatro com as crianças, apresentaram para os pais. Realizaram passeios ao cinema, teatro, circo. O ano se tornou envolvente e todos participaram. Com o exercício da práxis, ação-reflexão-ação, toda uma prática arbitrária para a educação integral foi deixada para trás.

Pensando nessa prática coletiva, conseguiram superar dificuldades de entendimento sobre o projeto eco-político-pedagógico, que sempre fora visto como algo chato e cansativo. Com as práticas modificadas e com as famílias envolvidas, conseguiram com que muitas propostas feitas no PEPP fossem concretizadas de forma prazerosa para todos. Nesse sentido, como afirma Padilha, é necessário:

(...) planejar coletivamente (...), juntar as aprendizagens das nossas experiências, dos nossos estudos (...) É à base do planejamento dialógico. Dessa forma aumenta as possibilidades de transformar a nossa escola (...) num lugar mais acolhedor, onde melhoramos a nossa vida e a vida de toda a sociedade. (PADILHA, 2007, p.162).

Crentes de que as práticas pedagógicas para a educação infantil devem ter como direção e itinerário as interações e as brincadeiras, que é o que harmoniza

o conhecimento de si mesmo, do outro e do próprio mundo que nos rodeia, os professores fizeram com que as crianças tivessem contato com diferentes linguagens, gêneros e formas de expressões, dentre elas a musical, dramática, verbal e outras, possibilitando à criança que desenvolvesse sua oralidade, seu raciocínio lógico, colocando em ordem o seu pensamento, permitindo a ela que construísse por si mesma uma composição com começo, meio e fim.

O ambiente escolar deu ensejo para a criança relacionar-se com colegas e adultos que não fazem parte das pessoas de sua família, de tal modo a compor um relacionamento social no qual amadurecesse e pudesse se apropriar da própria autonomia, a cada dia de convívio. Mas a escola também proporcionou outros desenvolvimentos nessa faixa etária, como a atenção, a memória e a imaginação. As atividades desenvolvidas em cada espaço escolar (parque, sala de aula, contos de leitura, pintura, TV e outros) tiveram uma intencionalidade e tornaram enriquecedoras essas vivências.

Gonçalves (2006, p.3) nos diz que:

(...) O aprender pressupõe a superação de enigmas, algo que desafia o já sabido e que instiga o desejo de superar (...); então não se deve ignorar o que a criança já traz consigo e sim ampliar-lhe as possibilidades, o conhecimento. (...) Não só o tempo é acrescido, mas também a qualidade do que é oferecido (...) quantitativos porque considera um número maior de horas (...) qualitativo porque essas horas, não apenas as suplementares, mas todo o período escolar, são uma oportunidade em que os conteúdos propostos, possam ser ressignificados, revestidos de caráter exploratório, vivencial e protagonizados por todos os envolvidos na relação de ensino aprendizagem (...).

Quando a unidade escolar e todos que participam dela, diretor, coordenador e professores, respeitam o fato de que a criança tem uma vivência e muito a oferecer a partir de si mesma, tudo se transforma para o melhor em relação ao desenvolvimento, especialmente a aprendizagem dela. É o que oferece a instituição fazendo com que todos os envolvidos cresçam com as experiências vividas.

PROJETANDO A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA CRECHE

Importante lembrar que, no capítulo anterior, partimos de um levantamento bibliográfico e assumimos uma concepção de currículo coerente com os princípios da educação integral. Afirmamos também que o desenvolvimento das atividades exigia o exercício da práxis, ação-reflexão-ação. Propusemo-nos, então, a desenvolver um projeto de pesquisa-intervenção, buscando responder a pergunta: como desenvolver práticas curriculares que favoreçam a educação integral no ambiente escolar da creche?

Para o senso comum, quando se fala em educação integral há um entendimento de que esta se refere à permanência da criança na escola, durante um longo período de tempo (superior a seis horas diárias). Nossas leituras desvelaram o equívoco desta representação. Há uma diferença entre educação integral e educação em tempo integral.

Trazendo Padilha citado por Gonçalves (2006, p.2):

(...) Educação integral é aquela que considera o sujeito em sua condição multidimensional e não apenas na dimensão cognitiva (...) cria novos espaços e tempos para vivências sociais, culturais e ambientais (...) trabalha pelo atendimento integral do educando... conhecer-pensar-criar-fazer-ser...

As crianças que nesse trabalho de pesquisa e intervenção foram participantes dentro da escola tiveram a oportunidade de se expressar de várias maneiras, desenhando, dançando, cantando, correndo, pulando e até mesmo se fingindo ser um super-herói ou astronauta. As brincadeiras foram espontâneas e as crianças interagiram na maioria das vezes sem nenhum problema. Todos esses momentos foram associados à rotina da creche, com um planejamento a partir do qual se queria chegar a um objetivo. Conseguir ter a consciência da importância de cada atividade desenvolvida nessa faixa etária de três anos, cada brincadeira, cada história lida, cada desenho feito por eles, fizeram com que expressassem de diferentes formas a sua autonomia e sua individualidade, no seu emocional e no seu desenvolver cognitivo.

Considero que a prática de uma educação integral significa trabalhar a totalidade humana em cada educando, dar oportunidades de aprender valorizando as suas dimensões sociais, afetivas, emocionais e cognitivas. E a escola que não pode ter um período maior em que seus alunos estejam presentes em seus espaços (tempo), devem adaptar-se então a um currículo que proponha que se apoie e ampare a educação integral no sentido da sua totalidade em relação ao indivíduo, que tenha uma educação de boa qualidade, que a faça integrada ao ser, que pratique o humano em suas qualidades, potencialidades, juntando esforços para que os alunos se transformem em pesquisadores, descobrindo seus valores, modificando-se a cada vivência.

A escola que elabora o seu projeto eco-político-pedagógico incluindo vivências que estão fora do ambiente escolar e que dá a oportunidade das crianças construir sua aprendizagem juntamente com sua comunidade local, regional, planetária; que está em contato com conhecimentos que incluam práticas, costumes, crenças e valores que estão presentes na base da vida cotidiana trará para um futuro próximo a possibilidade de superar desigualdades, resultado de um processo de educação integral, como estivemos refletindo e descobrindo nesta pesquisa.

PRACTICES OF INTEGRAL EDUCATION IN THE DAYCARE'S ENVIRONMENT

SHIRLEY CRISTINA DOS SANTOS ARRUDA

ABSTRACT

This article is based on the theories of comprehensive education and research in the field of practical classroom in the school nursery. Demonstrates that while it offers students a full-time education, there is also the education of the teacher. The study was based on the theories of integral education and analysis of work done in the classroom with a teacher specialized collecting, exploring and systematizing data, and guiding the work done with students working group. With the results of the field research and the observations, we found some differences between what is integral education, how they managed to do this work without much support of educational policies and the work plan offered. We believe that students should have guaranteed the basic learning needs, but thinking in education of the individual, who only have access to the basics? The human being has to be developed for its potential in its intact, everything that gives you in being a better citizen, to be knowledgeable of multiple singularities, knowing a little of everything, to have access to culture, to be critical, participant of your social environment. The intervention performed allowed reflections on performance of teachers in the classroom, pointing to new perspectives of their professional commitments.

KEYWORDS

Integral education. Curriculum. Daycare.

REFERÊNCIAS

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Cidadã).

GONÇALVES, Sergio Antonio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Caderno Cenpec**, n. 2, 2006, Educação Integral.

PADILHA, Paulo Roberto. **Educar em todos os cantos: reflexões e canções por uma educação intertranscultural**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2007.

PADILHA, Paulo Roberto. **Educação integral e currículo intertranscultural**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2009.

OLIVEIRA, Marinalva et al. (Orgs.). **Reorientação curricular da educação infantil e ensino fundamental**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

A CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NUMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL

SIMONE APARECIDA RODRIGUES SOARES

*Simone Aparecida Rodrigues Soares
atua como professora na rede municipal de ensino de Osasco.*

RESUMO

Neste artigo, que é parte integrante do conjunto de atividades do curso de especialização em Currículo e Prática Docente, apresentamos o relato de um projeto de intervenção em uma escola da zona norte de Osasco. Nele tratamos de algumas sugestões de práticas de sustentabilidade possíveis em uma escola do ensino fundamental I, baseados nos princípios da ecopedagogia. Relatamos as ações e resultados das mesmas, bem como as dificuldades e os desafios que surgiram decorrentes dos encontros dos círculos de cultura.

PALAVRAS CHAVES

Ecopedagogia. Sustentabilidade. Cidadania planetária.

ECOPEDAGOGIA: POSSIBILIDADES EMANCIPADORAS NA ESCOLA

“Contra o pessimismo da razão, o otimismo da prática.”

Antonio Gramsci

O termo *ecopedagogia* originou-se da evolução da própria ecologia que, inicialmente, era chamada de *pedagogia do desenvolvimento sustentável* e que hoje ultrapassou este sentido. Está se desenvolvendo como movimento pedagógico e de abordagem curricular. Pode ser entendida como um movimento social e político que surgiu no seio da sociedade civil, nas organizações, tanto de educadores quanto de ecologistas e de trabalhadores e empresários, preocupados com o meio ambiente.

Implica em uma reorientação dos currículos para além da pedagogia clássica, ou de conteúdos, pois insiste na necessidade de reconhecermos que todas as formas de vida e seus vínculos (relações) também são parte integrante do currículo. Preocupa-se com a *promoção da vida*, defende a valorização da diversidade cultural, pretende não ser apenas um currículo escolar e sim impregnar toda a sociedade.

Tem sentido como um projeto alternativo global onde a preocupação não está apenas na preservação da natureza (ecologia natural) ou no impacto das sociedades humanas sobre os ambientes naturais (ecologia social), mas num novo modelo de civilização sustentável do ponto de vista ecológico (ecologia integral), que implica, por sua vez, em uma mudança nas estruturas econômicas, sociais e culturais. Estas são reflexões com base no livro intitulado *Pedagogia da Terra*, de Moacir Gadotti (2009). Elas estão ligadas, portanto, a um projeto utópico: mudar as relações humanas, sociais e ambientais que temos hoje. “Trabalha ainda com ética, sustentabilidade, complexidade, cuidado, cidadania planetária, democracia” (LOPES, 2010).

Surgiu num contexto histórico onde há legislações, teorias, tratados internacionais que buscam amenizar a “crise” e direcionar novas práticas relacionadas ao meio ambiente. Quando falamos em “crise”, nos remetemos a ideia de algo ruim – *pessimismo da razão*. Mas, se a crise revela perigo, também pode nos trazer a ideia de possibilidade de mudança – *otimismo da prática*.

Mediante este tema preocupante, torna-se impossível olharmos pela janela, seja de nossas casas, do trabalho ou mesmo do carro, sem questionarmos a realidade. Ficamos no mínimo inquietos com perguntas, muitas vezes sem respostas. Algumas destas nos levaram à prática, isto é, a aproveitar a oportunidade de realização de intervenção em uma unidade escolar da rede municipal de ensino de Osasco para discutir, debater, dialogar sobre esta responsabilidade coletiva com relação às novas práticas sustentáveis. Decidimos, então, caminhar por este tema, a princípio prazeroso, que precisava ser trabalhado desde a compreensão de sua concepção até o trabalho de conscientização para que ocorresse alguma mudança de comportamento com relação à preservação do meio ambiente. Quando nos conscientizarmos que somos habitantes e utilizamos o mesmo espaço, precisaremos entender que a sobrevivência da humanidade está pautada numa ética integral de respeito a todos os seres com os quais compartilhamos o planeta.

A necessidade de realizarmos uma pesquisa para conclusão do curso de pós-graduação em Currículo e Prática Docente nos levou à elaboração de uma proposta de intervenção pedagógica junto aos integrantes do Conselho de Gestão Compartilhada (CGC), em uma unidade escolar situada na zona norte de Osasco. O tema escolhido foi *Meio Ambiente*, mais especificamente a construção de práticas sustentáveis dentro e fora do ambiente escolar.

Nas páginas que seguem compartilhamos nossa experiência: os encontros, diálogos, levantamento de dados e as concepções e práticas dos integrantes do CGC. Eles são moradores do entorno da escola e possuem uma conscientização de que a melhoria do espaço coletivo só será eficaz se todas as instâncias – sociedade civil, comunidade escolar e poder público – caminharem juntas, pensando, trocando sugestões e dividindo as responsabilidades, do contrário haverá pouca possibilidade de avanço.

AÇÃO-REFLEXÃO-AÇÃO EM TORNO DA ECOPEDAGOGIA

A elaboração da proposta de intervenção pedagógica nos levou a buscar os caminhos da ação, isto é, o que poderíamos fazer para reorientar nossa prática, tanto no nível pessoal, social e institucional como coletivo, pois a ecopedagogia está vinculada a cotidianidade. E a partir da vida cotidiana podemos descobrir e enfrentar a complexidade das questões mais amplas e gerais da humanidade.

Para tanto, foi utilizada uma proposta curricular que viesse a abranger e, em certa medida, superar os limites desta multifacetada proposta de ações pedagógicas: a metodologia dos círculos de cultura, que favoreceu a participação de todas as pessoas envolvidas. Após um diálogo inicial com o trio gestor da unidade educacional em questão, iniciou-se a intervenção com a aplicação de dois questionários que tinham por objetivo levantar os dados socioeconômicos e as impressões sobre as práticas de sustentabilidade, tanto no ambiente escolar, como fora dele. Outro objetivo importante era detectar problemas e necessidades da escola e da comunidade do entorno relativos ao tema proposto.

O primeiro contato com o grupo foi em uma reunião realizada com os integrantes do Conselho de Gestão Compartilhada (CGC) em 23 de agosto de 2012. Este grupo é composto por representantes de todos os segmentos escolares, pais, professores, gestores, alunos e funcionários, eleitos a cada dois anos e que auxiliam o gestor na organização da unidade escolar, com caráter deliberativo. O funcionamento do CGC é regido por uma lei municipal que norteia toda ação e eleições realizadas em todas as unidades escolares do município.

A proposta inicial foi apresentar o que é uma ação de intervenção sobre a realidade e explicar como a pesquisa seria desenvolvida, bem como afirmar que o objetivo dos questionários era diagnosticar as dificuldades e necessidades que a escola ou a comunidade apresentavam com relação ao tema *preservação do meio ambiente*. Depois o grupo levantaria ideias e sugestões sobre como encaminhar as próximas ações. Foram entrevistadas 18 pessoas do CGC divididas em 4 cate-

gorias, sendo 2 alunos, 9 professores, 4 funcionários e 3 pais de alunos. Neste primeiro contato as pessoas se mostraram curiosas, algumas apenas responderam aos questionários e outras se mostraram participativas, comentando as respostas das/com as outras do grupo. De modo geral, o tema interessou a todos, pois eram moradores do bairro e muitos levantaram questões e sugestões para tentar sanar as dificuldades locais. Além disso, por ser um grupo participativo nas ações da escola falavam muito e aproveitavam para discutir coisas da vizinhança e do poder público.

Os dados levantados e depois tabulados apontaram que:

1) No grupo de professores temos a totalidade do sexo feminino e todas são formadas em nível superior, na faixa etária entre 30 e 53 anos. A média salarial é de 4 salários mínimos;

2) Quanto aos conceitos de educação ambiental e meio ambiente, todas demonstram ter noção do tema, porém quanto às práticas de sustentabilidade podemos notar algumas diferenças: quatro pessoas não participam de debates ou discussões sobre o tema e três dizem que sim; a maioria diz ter práticas de sustentabilidade em casa, mas todas confirmam que no lugar onde vivem falta o respeito pelo meio ambiente e ações para que ocorra um equilíbrio. Das oito professoras, seis moram em locais onde já existe algum tipo de coleta seletiva, seja óleo de cozinha ou material reciclável. Uma não respondeu e a outra diz que o lixo é retirado pelo caminhão;

3) No grupo de funcionários, três são mulheres e um é do sexo masculino. Dois têm apenas o primeiro grau completo, um tem superior completo e outro estudou até quarta série do ensino fundamental I (EF1). A faixa etária varia entre 35 e 59 anos. Três responderam que a renda familiar é de um salário e um não respondeu;

4) Quanto aos conceitos de educação ambiental e meio ambiente, nem todos demonstram ter noção do tema. Quanto às práticas de sustentabilidade podemos notar algumas diferenças: duas pessoas responderam que realizam as práticas sugeridas, uma disse que não e a outra não respondeu. A maioria não faz coleta seletiva em suas residências;

5) No grupo dos alunos pudemos levantar apenas dados quanto às práticas de sustentabilidade, pois seus pais não estavam presentes na reunião. Os alunos são do quinto ano do EF1 e têm 10 anos, ambos são do sexo masculino. O que me surpreendeu foi o desprendimento deles com relação ao assunto, pois os dois participaram de palestras em outros locais e um deles deu uma entrevista sobre o tema numa gincana realizada em outra unidade escolar. Além disso, um deles faz coleta de material reciclável no bairro e revende para ferro velho. Os dois dizem que realizam práticas sustentáveis em sua casa, mas o lixo produzido em suas residências é levado pelo caminhão, sem a devida separação;

6) No grupo dos pais ou responsáveis, tivemos a presença de mulheres na faixa etária entre 35 e 49 anos, sendo que uma cursou o ensino médio completo, outra cursou até a oitava série do fundamental e outra só até a quarta série do ensino fundamental: uma mãe realiza tarefas domésticas e as outras duas são artesãs. Todas responderam que tentam fazer a coleta seletiva em suas casas, porém sentiram-se desmotivadas pelo fato do município não manter a coleta seletiva no bairro em que residem. Mostraram-se críticas quanto a postura dos moradores que poluem as calçadas próximas à escola com entulho, restos de construção, móveis usados e até lixo doméstico. Elas disseram que comunicaram o órgão responsável da prefeitura, porém assim que os mesmos retiram o lixo, em menos de uma semana, o entulho é colocado novamente.

Depois do questionário respondido, foi solicitado a eles que levantassem as necessidades da unidade escolar referentes ao tema do meio ambiente e reciclagem. Descobrimos que já existe uma coleta parcial dos resíduos produzidos. A partir desta informação levantamos as necessidades da unidade escolar, bem como do entorno, já que a maioria dos participantes da pesquisa são moradores do bairro. Constatamos que o maior problema era a destinação correta do lixo produzido pela vizinhança e então foram levantadas as seguintes sugestões: colocação de uma lixeira (latões de lixo) na entrada da favela que fica próxima à escola municipal de ensino fundamental (EMEF) para destinação do lixo comum que vinha sendo disposto inadequadamente; organização de encontros com a comunidade escolar e palestra para conscientização dos moradores sobre o assunto, além do direcionamento da destinação dos resíduos produzidos por eles. A orientação seria a colocação de folhetos explicativos sobre a correta organização dos resíduos em embalagens apropriadas para que os coletores pudessem transportar, já que o que ocorre muitas vezes é que as sacolinhas plásticas ficam jogadas no chão, amontoadas em canteiros, e são remexidas, abertas e o lixo fica a céu aberto. Outro problema grave encontrado no bairro é a destinação dos móveis usados e materiais de reforma, pois a maioria dos moradores deixa tudo jogado nas calçadas e mesmo depois de serem recolhidos surgem outros no lugar. Sugerimos a realização de teatro e gincana para alunos e professores para envolver toda comunidade escolar no referido tema.

Observamos preocupação generalizada e boa vontade em sugerir e solucionar um problema de tão grande escala, pois a conclusão a que chegaram é que falta à população maior conscientização sobre a correta destinação do lixo, o que acarreta muitas vezes enchentes no bairro.

A partir das sugestões do grupo do CGC foram realizadas algumas ações, tais como:

- **Reunião de HTPC com professores**, onde através de uma leitura coletiva e discussão o grupo chegou à conclusão que, se cada um fizer sua parte pela coleta seletiva, pela redução da produção de resíduos, a partir de sua residência, conseguirá mudar a realidade local com relação ao tratamento dos resíduos produzidos por eles. O grupo levantou outras problemáticas referentes ao tema. Ainda que a maioria deles não resida no entorno, são

moradores de bairros próximos e levantaram as diferenças da postura com relação a destinação do lixo. Sugeriram retomar, na unidade escolar, a coleta seletiva de óleo de cozinha que foi iniciada e não teve continuidade; pesquisar junto aos órgãos responsáveis quais bairros têm coleta seletiva; pesquisar sobre a coleta ecológica de lixo no bairro, como funciona, dias e horários, e quais materiais são retirados; procurar a Secretaria do Meio Ambiente para retomar a parceria com as unidades escolares no tocante ao recolhimento dos resíduos recicláveis produzidos pelas mesmas; confeccionar e distribuir cartazes informativos e de conscientização com o intuito de informar e conscientizar a população do bairro em relação ao tema; realizar reuniões com os pais e colocar tambores de lixo comum na entrada da favela; sugestão de realização de palestra sobre a conscientização da destinação do lixo e reaproveitamento dos recicláveis.

- **Reunião com grupo de mães do CGC e alguns alunos da classe da educação de jovens e adultos (EJA)**

A proposta do dia era conscientizar a todos sobre a importância do tema reciclagem, bem como situá-los como corresponsáveis pelo cuidado com o meio ambiente. Através da projeção do livro *Zoom*, os participantes notaram e se colocaram desta forma. Foi apresentada uma proposta de coleta seletiva que foi implantada no condomínio vizinho à escola e mostrado a todos que a mudança é possível, basta boa vontade e envolvimento com o coletivo pela causa do bem comum. Em seguida os participantes comentaram suas ações sobre a reutilização dos resíduos e descobrimos que um senhor, aluno da EJA, trabalha e sustenta sua família com este ofício. Outros alunos comentaram que gostariam de ajudar mais a organização do bairro, porém não sabiam quais ações realizar para isso.

Interessante foi que ao mesmo tempo em que conversávamos sobre a temática, foi realizado um trabalho no município com relação à reciclagem, proposto por uma empresa particular, que mobilizou a Secretaria do Meio Ambiente e da Educação. A ação chamava-se LIMPA OSASCO e a escola em que realizamos a intervenção foi selecionada para fazer parte do projeto como ponto de coleta. Além disso, houve a participação de representantes da comunidade escolar em uma reunião de organização desta ação, com o secretário do meio ambiente e com a representante da empresa que propôs a ação.

ECOPEDAGOGIA COMO REFERENCIAL DE PRÁTICAS SUSTENTÁVEIS NA ESCOLA

Ao nos depararmos e questionarmos a realidade da degradação ambiental no planeta, ficamos no mínimo inquietos com perguntas muitas vezes sem respostas. Há legislações e teorias que abordam especificamente o tema, foram criados vários documentos e pactos na tentativa de amenizar a crise e direcionar novas práticas

aos seres humanos chamados racionais. Dentre eles temos A Carta da Terra, que traz em se preâmbulo um chamamento a todos os habitantes do planeta:

(...) Devemos somar forças para gerar uma sociedade sustentável global baseada no respeito pela natureza, nos direitos humanos universais, na justiça econômica e numa cultura de paz. Para chegar a este propósito é imperativo que nós, os povos da Terra, declaremos nossa responsabilidade uns para com os outros, com a grande comunidade da vida, e com as futuras gerações. (CARTA DA TERRA, PRÊAMBULO)

Para isso, em um dos seus princípios, a Carta enfatiza que se faz necessário adotar padrões de produção, consumo e reprodução que protejam as capacidades regenerativas da Terra, os direitos humanos e o bem-estar comunitário. Propõe algumas ações preventivas como reduzir, reutilizar e reciclar materiais usados nos sistemas de produção e consumo e garantir que os resíduos possam ser assimilados pelos sistemas ecológicos, além de adotar estilos de vida que acentuem a qualidade de vida e o suficiente material num mundo finito.

De acordo com Lopes (2010), a maioria das concepções relativas ao desenvolvimento sustentável apresenta variações com relação à sugerida pela Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento que define que “o desenvolvimento sustentável é aquele que satisfaz as necessidades das gerações atuais, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de satisfazer suas próprias necessidades”.

Porém, infelizmente, percebemos que em diversas partes do planeta o ser humano tem se utilizado dos recursos naturais finitos sem a menor preocupação em preservá-los. Fenômenos como efeito estufa, buraco na camada de ozônio, perda da biodiversidade, poluição da água, do solo e do ar, escassez de água potável e exclusão social, entre outros, demonstram a falta de conscientização sobre o padrão de vida sustentável proposto para a sobrevivência do nosso meio ambiente.

O ser humano, desde os mais remotos, sempre se relacionou com seu meio natural. Para alguns povos, essa relação foi, e continua sendo, de muito respeito; para outros – que se dizem mais progressistas e evoluídos – esse respeito foi substituído por um “aproveitamento” irracional dos recursos naturais. Essa dimensão de apropriação e saque dos recursos naturais deu origem à atual crise ambiental, cuja magnitude é de enormes proporções e de consequências imprevisíveis. (GUTIERREZ, 2008, p.32)

Por outro lado, existem movimentos de conscientização nos diferentes segmentos da sociedade, sobre a urgência de redirecionarmos as ações em torno da utilização e preservação de nosso planeta como um todo. Uma das propostas da ecopedagogia é que a ideia de preservação ambiental ultrapasse os muros da escola e que alcance toda a população.

Percebemos que esta premissa tem ocorrido de modo informal, através de pequenas ações e informações que são agregadas ao cotidiano. O projeto de intervenção aqui apresentado permitiu conhecer as opiniões e ações de pequena

parte da população, já que o público envolvido diretamente não eram os alunos (crianças e pré-adolescentes) da unidade escolar, mas sim os adultos, profissionais da educação, funcionários e familiares.

Notamos a preocupação e indignação sobre fatos locais já descritos, mas ainda um desconhecimento sobre a crise ambiental que ocorre em grande escala. Mas, apesar do desconhecimento, todos os envolvidos no projeto participaram sugerindo e até indicando soluções práticas de curto prazo. Além disso, o grupo participante realizou ações efetivas antes, durante e depois da realização de nossa intervenção.

A comunidade escolar estava mobilizada para o assunto, já que o tema do projeto anual da escola era a comemoração dos cinquenta anos de emancipação de Osasco, de sua preservação cultural, patrimonial e socioambiental. As ações giraram em torno de: organização e plantio de horta e árvores frutíferas; realização de uma caminhada de conscientização pelo bairro onde alunos e professores fizeram a distribuição de panfletos e cartazes sobre reciclagem e distribuíram sementes para a população do entorno da unidade escolar; palestra com pais e alunos da EJA sobre a reciclagem do lixo e consumo consciente; participação no evento OSACO LIMPA com saída a campo com um grupo de voluntários da comunidade escolar onde realizamos a intervenção, para coletar material reciclável no entorno da escola. Foram recolhidos vários tipos de materiais em 10 pontos espalhados pela cidade e todo resíduo foi destinado às cooperativas do município, tais como latinhas de alumínio, caixas de leite, gaiolas de ferro, 1 caixa com lâmpadas fluorescentes, sacolas plásticas, caixas de papelão e garrafas plásticas.

DO PESSIMISMO DA RAZÃO AO OTIMISMO DA PRÁTICA

De acordo com Gutiérrez e Cruz Prado (2008), educar seres humanos como membros de um imenso *cosmos* requer uma mudança de valores, relações e significações como parte de um todo global, além do desenvolvimento de atitudes básicas de interação solidária, subjetividade coletiva, formas de sensibilidade, afetividade e espiritualidade. Mas não devemos ter uma crença ingênua de que somente essas ações transformarão o panorama da crise ambiental iminente.

Um dos obstáculos para este avanço está na concentração de renda provocada pela globalização capitalista. Os interesses de poucos se sobrepondo aos direitos de muitos. A verdadeira cidadania planetária, que respeita todas as formas da vida e que implica num olhar aprofundado para os seres que coabitam nossa *casa*, acontecerá quando superarmos as desigualdades sociais, as diferenças econômicas, a integração da diversidade cultural e rumarmos para uma economia solidária.

A ecopedagogia surge, então, como resposta a este contexto, pois abrange, além da conscientização dentro dos ambientes escolares, da educação formal, atravessa as barreiras sociais e pretende superar as antigas e tradicionais formas de tratar os temas pertinentes à preservação da vida.

Já no ambiente escolar, onde acreditamos ser o local adequado para iniciar esta discussão a fim de alcançar um maior número de pessoas, a ecopedagogia encon-

tra lugar numa modalidade curricular que aposta na intertransdisciplinaridade como ponto de partida para o envolvimento de todos os sujeitos da comunidade escolar. O trabalho com projetos permite romper a barreira imposta pelo trabalho fragmentado das disciplinas e constrói a noção de pertencimento da comunidade escolar e do entorno, além de superar os desafios comuns da prática pedagógica.

No livro *Ecopedagogia e Cidadania Planetária*, Lopes cita Guimarães que afirma:

Em uma educação crítica de educação ambiental, acredita-se que a transformação da sociedade é causa e consequência (relação dialética) de transformação de cada indivíduo, havendo reciprocidade dos processos nos quais propicia a transformação de ambos. Nessa visão, educando e educador são agentes sociais; portanto, o ensino é teoria/prática, práxis. O ensino se abre para a comunidade com seus problemas sociais e ambientais, sendo esses conteúdos de trabalho pedagógico. Aqui a compreensão e atuação sobre as relações de poder que permeiam a sociedade são priorizadas, significando uma educação política. (GUIMARÃES, 2004).

A proposta de intervenção na unidade escolar deu-se nestes moldes, em que as questões levantadas pelo grupo participantes surgiram do cotidiano e foram trazidos à discussão no círculo de cultura onde coletivamente surgiram propostas, críticas e encaminhamentos.

Ao final da intervenção, os professores solicitaram nosso retorno para conversar sobre as sugestões levantadas durante os encontros e tentar firmar uma parceria entre as secretarias de educação e do meio ambiente para viabilizar a coleta seletiva em todas as unidades da rede municipal de ensino. Além da incorporação das ações no plano de trabalho anual da unidade escolar. Cremos que a proposta lançada foi apenas o início de uma ação maior que poderá incluir todas as unidades escolares. Percebemos que esta intervenção foi um ponto de partida para futuras propostas e ações de diferentes segmentos da comunidade. A partir da construção de projetos, o tema da educação ambiental poderá ser trabalhado de modo amplo, mais abrangente, tendo a ecopedagogia como conceito norteador de toda prática pedagógica. E quem sabe finalmente conseguiremos colocar em prática os princípios da Carta da Terra, com a participação de todos da comunidade escolar, do entorno e da comunidade.

THE CONSTRUCTION OF PEDAGOGICAL PRACTICES AT AN ELEMENTARY SCHOOL

SIMONE APARECIDA RODRIGUES SOARES

ABSTRACT

In this article, which is part of activities series in the course of specialization in Curriculum and Educational Practice, we presented the report of intervention project which happens in a school in a north zone of Osasco. There are some suggestions of possible sustainability practices in a elementary school 1, based on the principles of eco pedagogy. We report the actions and results of them as well as the difficulties and challenges that arose in the meetings of culture circles.

KEYWORDS

Ecopedagogy. Sustainability practices. Planetary citizenship.

REFERÊNCIAS

CARTA da Terra. Disponível em: <http://www.paulofreire.org//wp-content/uploads/2012/CCP_Mat_Ref/CartaDaTerra.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2013.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da Terra: ecopedagogia e educação sustentável. *In: Revista Lusófona de Educação*, 2005 , nº 6, p. 15-29.

_____. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo: Cortez, 2005.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. **Ecopedagogia e Cidadania Planetária**. 4ª edição, São Paulo: Editora Cortez, 2008.

HALAL, Christine Yates. Ecopedagogia: uma nova Educação. *In: Revista da Educação*, Vol. XII, Nº 14, Ano 2009, p. 87-103.

LOPES, Claudemira Vieira Gusmão. **Ecopedagogia e Cidadania Planetária**. 1ª edição. Curitiba: Editora Fael, 2010.

A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A RELAÇÃO COM A HORA DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO

SIMONE SILVA BARBOSA

Simone Silva Barbosa atua como professora na rede municipal de ensino de Osasco.

RESUMO

Com base no documento da Portaria nº 01 de 1996/LC nº836/97CENP (Coordenação de Estudos e Normas Pedagógicas), o presente artigo abordou a necessidade de espaços dentro da unidade escolar que promovam a formação continuada de professores buscando a emancipação e reflexão coletiva do corpo docente em prol da construção de conhecimento. Sendo um espaço conquistado dentro de uma gestão democrática. Fazer uma reflexão sobre as reuniões de horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) com o objetivo de conhecer sua implantação, bem como sua utilização como espaço para estabelecer uma relação entre a teoria e a prática pedagógica, do qual participam professores e coordenadores. Esses momentos devem ser preciosos para tomada de decisões e para a busca de melhorias para a escola, esclarecendo a verdadeira função de cada um dos envolvidos no trabalho da unidade escolar, como previsto em lei.

PALAVRAS CHAVES

Hora de trabalho pedagógico coletivo. Professores. Coordenadores pedagógicos.

INTRODUÇÃO

Para uma transformação da atitude dos profissionais da escola, quando em atenção ao documento da Portaria CENP¹² nº 01/96 - LC nº 836/97, no sentido de orientar suas práticas pedagógicas e administrativas, a fim de garantir uma educação formal contínua e de qualidade aos alunos, a escola sofre mudanças.

Tais mudanças tornam a escola mais autônoma, sem que deixe de fazer parte de um todo, ou seja, continua sendo uma “partícula” dentro de um “círculo” mágico de aprendizagem.

Com o surgimento das diversidades dentro do ambiente escolar este se molda de acordo com o que a sociedade exige, contudo respeitando suas características próprias.

Então é preciso que se crie e se pense em uma gestão escolar democrática, que promova a reestruturação em seu ambiente interno, considerando seus principais objetivos, dentre eles a aprendizagem, que ocupa a maior parte do tempo na escola por ser responsável pelo desenvolvimento da vida das pessoas, que adquirem e aprendem os conhecimentos que são úteis para seu desenvolvimento intelectual e social.

Podemos destacar a eficácia da educação na sociedade atual por essas mudanças que implicam em uma nova organização escolar, em melhoria no ensino. Esse fato poderá ocorrer com o empenho e dedicação dos professores, gestores e diretores, quando se reúnem para discutir e trocar ideias para melhoria do ambiente escolar e da sociedade.

Deste modo, os professores e coordenadores das escolas, no cumprimento da lei, selecionam o espaço e organizam os debates e discussões no período de funcionamento da unidade escolar. Momento este que chamamos de *horas de trabalho pedagógico coletivo*, mais comumente denominado de HTPC. São nestas reuniões que projetos e ideias começam a integrar a formação continuada do docente e surgem novos modelos para prática pedagógica, com a intenção de promover o progresso total dos alunos.

A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Sabemos que houve uma série de reformas educacionais em alguns estados e municípios, com o objetivo de transferir algumas responsabilidades que estavam nos setores centrais e intermediários da educação para a escola. Mas estas reformas ainda não demonstram que a unidade escolar deveria ser revestida de poder de decisão, tanto para elaborar e organizar o seu projeto pedagógico, quanto para comandar as áreas administrativa e financeira, a fim de fortalecer uma efetiva participação da comunidade interna e externa na estruturação da gestão escolar e de sua prática educativa e, conseqüentemente, em melhoramento no processo de ensino e aprendizagem. Porém que não fique somente a cargo do estado e

1 Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas.

que a liderança nesta nova organização do trabalho escolar, com a autonomia conquistada, possa oferecer um ensino de qualidade e de quantidade.

A partir de 1980 a autonomia das escolas começa a ser discutida, principalmente pelos profissionais mais leais a sua profissão, abrindo caminho para o desenvolvimento das relações entre as pessoas e florescendo nos corações de muitos professores o desejo de colocar em prática muitas ideias para aprimorar a interação entre escola e comunidade. Dessa maneira passa-se a aperfeiçoar a gestão democrática, voltada para um novo conceito, o que impulsionou as mudanças do papel da escola.

Nessa nova atuação, as escolas buscam ser um ambiente agradável e estimulador para todos os envolvidos direta ou indiretamente no desenvolvimento da aprendizagem. Contudo há aquelas que precisam reconstruir seus projetos, em razão das dificuldades cotidianas, em busca de respostas aos seus problemas.

Tomando como base que a democratização da educação promove uma diversidade de transformações, tanto nos alunos quanto na comunidade, professores, coordenadores e diretores, estes, sobretudo, precisam estabelecer dinâmicas que contribuam para novas mudanças, uma vez que sem o esforço e colaboração de todos os objetivos não são alcançados. A escola também é o local de manifestações de conjuntura socioculturais. Lembrando que estamos diante de novas tecnologias, que nos impõem muitos desafios organizacionais na escola.

Assim, cabe a cada um dos envolvidos no trabalho pedagógico buscar meios para utilizar essas tecnologias no cotidiano escolar, mesmo que tenham carência de recursos financeiros, todos precisam inovar.

Cabe aqui falar do papel da liderança, que é necessária em todos os tipos de organização humana, principalmente nas empresas e em cada um de seus departamentos para eficiência e agilidade nos processos administrativos.

É por isso que acreditamos no conceito de autonomia nos documentos oficiais, pois nos levam a compreender sua importância durante a autonomia administrativa, para que esta não seja apenas a desconcentração de obrigações ou a descentralização de poder.

Entendemos que para a melhoria da educação a utilização dos diferentes recursos disponíveis e a formação continuada dos professores constituem uma espécie de molde para a escola, para atender aos interesses dos alunos e da comunidade.

Tem-se que fazer a adequação para não ocorrer o mesmo que por anos persistiu, o erro de fazer a educação formal com salas de aula repleta de alunos (com 40 ou 50 alunos), o que hoje sabemos que é incompatível com o processo do trabalho pedagógico. Além de não deixar faltar os recursos materiais e humanos condizentes com a quantidade de alunos.

Portanto, é na liderança democrática que um líder, sendo atuante, consultivo e orientador, pode promover nas reuniões/encontros o que o documento da Portaria CENP nº 01/96 - LC nº 836/97 indica, orientações para melhoria das práticas pedagógicas e administrativas, com o intuito de integrar todos os envolvidos nas atividades da escola. Vemos no esquema abaixo como é possível a integração de todos os envolvidos no âmbito escolar:

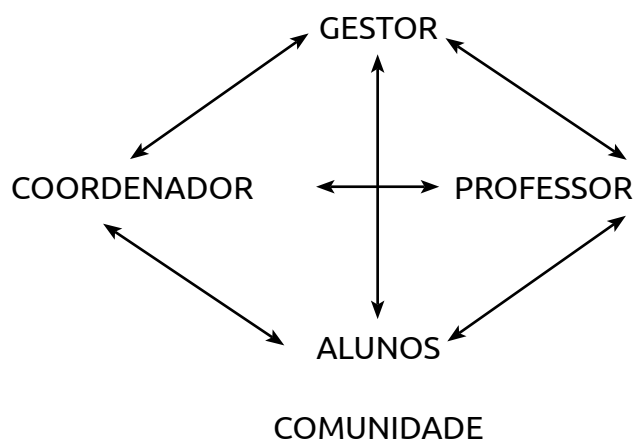


Figura 1

MOMENTOS DE REFLEXÃO: HORAS DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO (HTPC)

É compreensível que a inserção das novas ideias de gestão democrática venha a contribuir para o desempenho de todos os envolvidos nas atividades da escola. Entretanto, inserir tais ideias não é suficiente para que aconteçam transformações nas práticas pedagógicas. É necessário que a escola ofereça aos seus professores capacitações para a utilização e outros recursos, facilitadores do processo de ensino e aprendizagem.

Sabe-se que os encontros de HTPC acontecem em todas as escolas da rede pública de ensino, fazendo parte da carga horária dos professores e coordenadores.

Todavia, as reuniões têm sido motivo de descontentamento para a grande maioria dos profissionais, que alegam ser as HTPCs momentos “de perda de tempo”, por não aproveitarem melhor esse tempo para busca de soluções de problemas que surgem no dia a dia da escola.

Concorda-se quando Paulo Freire (2002) diz: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Quando o professor na sua formação profissional compreende que ele não está se preparando apenas para ensinar, mas sim para transformar o outro, este se compromete em desempenhar o verdadeiro papel de educador, como Paulo Freire coloca.

Há dentro das escolas diversas diretrizes a serem debatidas e decididas pelo grupo e devem ser refletidas em todas as reuniões e nos encontros realizados no espaço escolar.

Atualmente as escolas têm autonomia para promover a capacitação do corpo docente, podendo ser através:

- Da divisão pedagógica da Secretária de Educação, Cultura e Turismo;

- Da unidade escolar durante as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC);
- Das reuniões pedagógicas por modalidade de ensino e ano;
- Da leitura de textos, mostra de vídeos e palestras, abrangendo todas as classes de forma que o trabalho se torne significativo e coletivo.

Fusari (1992) acredita que as respostas aos problemas não serão encontrados em textos e sim na reflexão grupal que une a experiência dos professores ao estudo para oferecer alternativas sobre como lidar com problemas.

Assim, refletindo sobre as horas de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), concluímos que devem ser o melhor momento para a troca de ideias, elaboração de projetos, exposição de argumentos, soluções para diferentes problemas etc.

É essencial que o gestor desempenhe um papel de mediador para promover a interação do grupo quando nos encontros de HTPC, pois as pessoas somente interagem umas com as outras se tiverem estímulo. Por outro lado, a liderança precisa estar atenta ao que é exposto, pois muitas vezes surgem críticas construtivas ou não, e isso pode delimitar todo um trabalho que poderia ser o melhor.

Há escolas que diversificam a programação das HTPCs, a exemplo de algumas que conhecemos ao longo da nossa prática pedagógica. Fazem seis horas semanais para os professores que trabalham meio período e duas horas semanais para os que trabalham período integral.

Para melhor compreensão do que pode ser tratado na reunião de HTPC, onde todos da unidade escolar participam, cada um no desempenho de sua função, existem as seguintes responsabilidades:

- Participar e contribuir para a elaboração da proposta pedagógica da escola;
- Administrar e cuidar da aprendizagem dos alunos;
- Satisfazer e cumprir os dias letivos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento e HTPCs;
- Cooperar com as atividades de articulação da escola com a família e a comunidade;
- Ser comprometido com seu trabalho e favorecer ao aluno em sua capacidade de se desenvolver em toda sua potencialidade;
- Realizar seu trabalho melhorando a qualidade de ensino;
- Aperfeiçoar integralmente o educando, envolvendo-o na dimensão afetiva e dos cuidados com os aspectos biológicos do corpo e dos cuidados com a saúde.

Tendo em mente o que cada um tem como responsabilidade, começam a buscar ideias que ajudem na construção de uma identidade pedagógica para a unidade escolar, a fim de promover a educação para a cidadania, ou seja, buscam o equilíbrio entre o educar e o assistir, com a finalidade de criar vínculos com a comunidade.

É de suma importância que a escola, antes de agir, saiba ouvir seus alunos e professores e tenha coerência em suas ações para que, dessa maneira, possa fortalecer o vínculo que levará a unidade a se tornar um exemplo de gestão democrática dentro do município.

Assim, dentro do espaço escolar, todos devem atuar em parceria para lidar com as diversidades que surgem, como nos casos de indisciplina, falta de sociabilidade e ainda o relacionamento entre os educandos. São várias as questões a serem discutidas nas HTPCs, pois nas reuniões com os pais não se pode apresentar situações complicadas, de maneira que estes não se sintam fragilizados por eventuais ações ocorridos dentro da escola com seu filho ou filha.

Deve-se ter por meta propor projetos que tragam a comunidade externa à escola. Entretanto, é necessário ter em mente que, para a prática dos projetos elaborados para o ano letivo, é preciso ter novas atividades com o objetivo principal de promover o progresso dos alunos envolvidos.

Portanto, o ideal é tornar os encontros de HTPC mais produtivos e interessantes, por meio do trabalho em equipe, com organização, criatividade e qualidade.

DIRETRIZES DA LEI SOBRE A HORA DE TRABALHO PEDAGÓGICO COLETIVO

De acordo com Portaria CENP nº 01/96 - LC nº 836/97, as HTPC devem ser desenvolvidas dentro do espaço físico da escola pelos professores e pelo professor-coordenador pedagógico, tendo como finalidade articular os diferentes segmentos da escola para a construção e implementação do trabalho pedagógico, fortalecendo a escola como um lugar de aperfeiçoamento de seu projeto pedagógico e de planejamento e avaliação de sala de aula.

Então pelas diretrizes dessa lei podemos assinalar que os objetivos das HTPC são:

- Construir e programar o projeto pedagógico da escola;
- Articular as ações educacionais desenvolvidas pelos diferentes segmentos da escola, visando a melhoria do processo ensino aprendizagem;
- Identificar as alternativas pedagógicas que concorrem para a redução dos índices de evasão e repetência;
- Possibilitar a reflexão sobre a prática do professor;
- Favorecer o intercâmbio de experiências;

- Promover o aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores;
- Acompanhar e avaliar, de forma sistemática, o processo de ensino-aprendizagem.

Infelizmente, temos notado que a educação vem sofrendo muitos desfalques no ensino, em razão do despreparo profissional de alguns professores e coordenadores, o que implica no desinteresse de ambos, fazendo com que o HTPC seja um momento mal aproveitado, em que muitos professores não valorizam esses encontros e não fazem o uso deste espaço para discutir os problemas e apontar as soluções para os mesmos.

Havendo o interesse em mudar essa concepção, podemos afirmar que as reuniões podem ser conduzidas a partir de dois conceitos que a princípio podem parecer iguais, mas têm suas particularidades. Uma reunião é eficaz quando seus objetivos visam resultados, como salienta Sander (1995, p.43).

Em algumas escolas o HTPC continua a ser a utilização do tempo (duas horas-aula) voltado apenas para leitura de textos, avisos, palestras, sem a preocupação de se colocar em pauta as atividades planejadas ou simplesmente agendadas, a fim de auxiliar as atividades coletivas da escola.

A partir do momento em que o HTPC for pautado nas necessidades e interesses de todos da escola, seus participantes estariam cumprindo suas metas e não agindo apenas de forma burocrática.

Logo, diretor e professor-coordenador, de acordo com a Portaria CENP nº 01/96 - LC nº836/97, as reuniões de HTPC devem acontecer de forma que:

- O conjunto de características, necessidade e expectativas da comunidade escolar sejam identificados;
- Fazer o apontamento e priorizar os problemas educacionais a serem enfrentados;
- Catalogar os recursos materiais e humanos que estiverem disponíveis e que possam reforçar a discussão e a solução dos problemas;
- Apresentar alternativas encarar os problemas levantados;
- Propor um demonstrativo ou gráfico que auxilie nas providências concretas, no acompanhamento e avaliação das alternativas selecionadas.

Conforme a lei determina, é necessário que as reuniões sejam registradas em ata, pela equipe de professores e coordenação, com a finalidade de orientar o grupo no desempenho das atividades elegidas e promover de forma segura a continuidade do trabalho pedagógico no cotidiano escolar.

Portanto, todos os profissionais da educação precisam, como participantes do HTPC, ter em mente que esses encontros são de máxima importância como instrumento de trabalho e integração de equipe, e que dessa forma se torna um meio de obtenção de resultados através do trabalho em conjunto.

CONCLUSÃO

A gestão democrática se constrói no percurso, na articulação entre os sujeitos e principalmente a partir do esclarecimento desse sujeito no que concerne à importância da democracia como prático efetivo contra o autoritarismo. Cabe à escola o papel de procurar cada vez mais organizar-se para propiciar um clima democrático, em que todos possam através do diálogo deliberar em prol do bem comum.

Se seguirmos a ideia de que o professor está apto a construir teorias e refletir sobre sua prática pedagógica, sob uma gestão democrática, tendo como objetivo a melhoria do ensino, com certeza a escola em que este docente trabalha ganha com um trabalho coletivo e complementa sua formação profissional. Mas se for um processo inverso, a consequência disso são desgastes físicos e psicológicos que geram debates sutis para o âmbito profissional, tornando assim as HTPCs momentos obrigatórios de cumprimento de hora e não de crescimento profissional.

Resumindo, nossa função não deve ser apenas fazer provas, fazer exames, atribuir notas, repetir ou passar de ano nossos alunos, mas junto com o gestor e nossos colegas buscarmos em nossas escolas melhorar o resultado, a partir de uma nova concepção pedagógica.

Então, devemos nós mesmos avaliar nosso desempenho e participação nesta gestão democrática, colaborando nos HTPCs, mesmo que sob críticas. Sejam sempre otimistas e não nos restrinjam somente ao espaço da sala de aula, mas ampliemos para outros espaços.

Portanto, devemos propor a construção de novas experiências ao avaliar, questionar, problematizar e recriar.

THE DEMOCRATIC MANAGEMENT AND RELATION WITH THE HOUR OF COLLECTIVE PEDAGOGICAL WORK

SIMONE SILVA BARBOSA

ABSTRACT

Based on the document of Ordinance No. 01 of 1996, LC No. 836/97CENP (Coordination of Studies and Pedagogical Standards) this article addressed the need for spaces within the school unit to promote continuing education for teachers seeking emancipation and collective reflection of the body teaching in favor of the construction of knowledge. Being achieved within a space of a Democratic Administration. Reflecting on the meeting of Collective Pedagogical Work Hours (HTPC) with the aim of knowing its implementation as well as its use as a place to establish a relationship between pedagogical theory and practice, involving teachers and coordinators. These moments should be precious to decision-making and in seeking improvements to the school, clarifying the true function of each of the work involved in the school unit, as provided by law.

KEYWORD

Hour of collective pedagogic work. Teachers. Pedagogical coordinators.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FUSARI, J. C. A formação continuada de professores no cotidiano da escola fundamental. **Idéias**, São Paulo, n. 12, p. 25-34, 1992.

SANDER, Beno. **Gestão da Educação na América Latina**: construção e reconstrução do conhecimento. Campinas: Autores Associados, 1995.

SÍNDROME DE WILLYANS BEUREN

inquietações e desafios na construção da escola inclusiva com qualidade

SÔNIA ALVES DIONÍSIO BONATTO

Professora da Rede Municipal do Ensino do município de Osasco há 21 anos trabalhando com o Ensino Fundamental. Graduada em Pedagogia, pelo Centro Universitário FIEO e Pós-graduada em Currículo e Prática Docente, pela Faculdade Mauá.

RESUMO

Esse trabalho foi elaborado para relatar o trabalho realizado por uma escola de Ensino Fundamental do município de Osasco depois que recebeu e teve o primeiro contato com um aluno de primeiro ano do ensino fundamental, acometido de Síndrome de Willyans Beuren (SWB), que provocou muita inquietação e, ao mesmo tempo, trouxe muitos desafios, não só para a professora como para a escola no seu todo. Como incluí-lo na sala regular, promover seu desenvolvimento e aprendizagem sem excluir os demais e como favorecer o desenvolvimento de todos. O estudo teve como objetivo observar o comportamento desse aluno e relatar o projeto de intervenção realizado pela escola para que ele interagisse de forma adequada e sua aprendizagem formal pudesse ser uma realidade concreta, permeando a educação inclusiva. Todas as fases foram respeitadas assim como a descrição da sala de aula, análise do plano de ensino, entrevistas e discussões relacionando teoria e prática. A intervenção permitiu refletir sobre novos procedimentos de ensino para crianças com Síndrome de Willyans Beuren, levando em consideração a Educação como direito para todos, dando novo enfoque para a Educação Especial com base nas Diretrizes Nacionais de Educação para Todos (Declaração de Salamanca, 1994)

PALAVRAS CHAVES

Aprendizagem. Inclusão. Síndrome de Willyans Beuren.

INTRODUÇÃO

De acordo com a Associação Brasileira da Síndrome de Willians (ABSW) a Síndrome de Willyans Beuren foi descrita pela primeira vez pelo cardiologista John Willyans, na Nova Zelândia, em 1961 e pelo médico alemão A. J. Beuren. A Síndrome foi estudada a partir de quadros clínicos de problemas cardíacos associados a atraso intelectual, além da percepção da face peculiar (élfica ou de fada, com nariz empinado, lábios cheios e formato da boca que aparenta um sorriso constante). Somente em 1993 a alteração do patrimônio genético que determina a Síndrome de Willyans Beuren foi identificada.

Sua ocorrência acomete pessoas de ambos os sexos com incidência de um caso a cada 20 mil bebês nascidos. Nos primeiros anos de vida é comum que a criança apresente dificuldade de alimentação, irritação e choro demorado. Com o passar do tempo aparecem alterações cardíacas, renais e odontológicas, além de problemas de coordenação, já que as crianças apresentam certo atraso psicomotor. Em compensação, as crianças com SWB geralmente são sociáveis, apresentam habilidades para a música e tem ótima memória auditiva. De origem genética a SWB é uma alteração no cromossomo 7. Sem cura, os sintomas da SWB podem ser aliviados facilmente, quanto mais cedo for feito o diagnóstico do paciente. Dietas devem ser feitas com redução e controle de ingestão de vitamina D e de cálcio (TOPAZIO, 2013, p. 5-10).

Quem tem a Síndrome de Willyans Beuren é capaz de conquistar certa autonomia, pode frequentar a escola regular e ser inserido no mercado de trabalho. Demoram mais que as outras crianças para iniciar a fase da oralidade, se expressam de forma articulada e com fluência, além de demonstrarem grande sensibilidade a sons, o que facilita a habilidade para a música.

Este trabalho de pesquisa começou a ser desenvolvido a partir da estimulação das habilidades da criança. Inicialmente a professora era escriba da história que a criança contava.

O contato na sala de aula regular com um aluno de 1º ano, acometido da Síndrome de Willyans Beuren, provocou inquietação em todos que com ele conviviam, ao mesmo tempo em que desafiava para a busca de alternativas de um trabalho eficiente em condições esperadas de convivência e respostas às questões como: como incluí-lo na sala regular e promover seu desenvolvimento e aprendizagem, sem excluir os demais alunos? Como favorecer o desenvolvimento de todas as crianças?

É importante considerar que foram definidas com a sala as regras de convivência e o aluno não se adequava às mesmas. O consequente confinamento em sala lhe provocava desconforto e o desestabilizava. Nas atividades de grupo era ele quem determinava e escolhia as brincadeiras não permitindo opções de escolha às outras crianças. Em função desse contexto decidiu-se que o primeiro desafio seria incluí-lo no grupo, socializando-o antes do seu aprendizado formal.

O objetivo do trabalho foi interferir em sua atividade escolar sem excluir os outros alunos. Educar e reeducar as suas habilidades, estimular o seu interesse em conviver com outras crianças evidenciando a importância e a necessidade da socialização nos primeiros anos de escola.

O trabalho apresentou um estudo de caso de uma criança de 6 anos de idade com Síndrome de Willyans Beuren e com muitas dificuldades para a socialização em sala de aula. O trabalho partiu de pesquisas que permitiram entender as características de sua síndrome e como orientar o trabalho de socialização e ensino-aprendizagem em sala de aula e na escola como um todo.

OS DISPOSITIVOS LEGAIS ORIENTADORES DO TRABALHO DA ESCOLA COM E SEM ALUNOS PORTADORES DE DEFICIÊNCIAS

Inicialmente foram estudados os dispositivos legais que amparam alunos com algum tipo de deficiência e orientam a escola e seus profissionais no trabalho a ser realizado, com essas crianças, em salas de aula e outros ambientes.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394 do ano 1996) em seu artigo 3º, a educação será ministrada com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;*
 - II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;*
 - III - pluralismo de ideais e de concepções pedagógicas;*
 - IV - respeito a liberdade e apreço a tolerância;*
 - V - garantia de padrão de qualidade;*
 - VI - valorização da experiência extra-escolar;*
 - VII - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;*
 - VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;*
 - IX - garantia de padrão de qualidade;*
 - X - valorização da experiência extraescolar;*
 - XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.*
- (BRASIL, 1996, p.8).*

Estes princípios devem orientar as ações de toda escola e de todos os seus educadores na busca do pleno desenvolvimento do aluno como cidadão, inclusive como ser político, no sentido de integrar, de forma participativa, não só o contexto histórico local, mas o processo de desenvolvimento da sociedade planetária, na qual todos estão inseridos. Conseqüentemente, a educação deve ser proposta e construída, de forma compartilhada com os representantes de todos os segmentos envolvidos no trabalho educativo da escola, tendo como ponto de partida o conhecimento do aluno em suas reais necessidades e possibilidades.

O artigo 22 da mesma lei afirma que:

A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando e assegurar-

lhes a formação comum e indispensável para o exercício da cidadania” do qual se pode inferir o princípio de educação de qualidade para todos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sociais e que a educação deve ser um processo organizado, sistemático e intencional. (BRASIL, 1996, p.20)

A educação é um direito fundamental do ser humano, também assegurado legalmente pelo artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos:

1. Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos. (DUDH, 1948, p.12).

Nos dias atuais pretende-se que a educação contribua para a transformação da sociedade, na medida em que pode ampliar a capacidade das pessoas e fortalecê-las como seres sociais e como sujeitos históricos, com ideias de participação e com o olhar voltado aos seus direitos, sem nunca descuidar dos deveres que lhe são consequentes e à busca de igualdade entre todos os participantes do processo educativo.

A concretização desse paradigma de educação requer muito mais que participação e contextualização, mas, e principalmente, o respeito à história de vida pessoal dos alunos, que não pode estar dissociada da história da escola e da sociedade no seu todo, uma vez que a aprendizagem escolar deve construir-se como processo de socialização e ampliar as condições de cada aluno como ser político.

O trabalho da escola politizadora deve fundamentar-se, também, no pressuposto teórico de educação de qualidade para todos, mas sem descuidar-se do respeito à individualidade de cada aluno, ser único em suas especificidades.

A Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais, afirma que:

A equidade compreende os princípios de igualdade e diferenciação e somente quando a educação está com condições para atender às necessidades de cada aluno, ela pode ter possibilidades para contribuir para que todas as pessoas tenham as mesmas oportunidades, aos seus direitos fundamentais e, dessa forma, concretizar os fins da educação em condições de igualdade para todos, sem qualquer tipo de distinção. (UNESCO, 1994, p.11-14).

O direito de igualdade de oportunidades só pode ser assumido e assegurado, como compromisso pela escola quando ela for capaz de considerar o indivíduo como ser social que detém o direito de aprender e participar desse processo de aprendizagem.

Assegurar a educação de qualidade para todos é, portanto, garantir o direito à igualdade de oportunidades. Oferecer uma educação igualitária e de qualidade a todos é atender e corresponder às expectativas de aprendizagem de cada um, ampliando a otimização das suas potencialidades.

ESTUDOS TEÓRICOS SOBRE A EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

Considerando o que diz Dockerelle (2000, p.43),

A escola deve promover o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, moral e social dos alunos com necessidades educativas especiais, e ao mesmo tempo, facilitarem-lhes a integração na sociedade como membros ativos. Mas para que isto aconteça, é importante que o indivíduo portador de necessidades educativas especiais seja visto como um sujeito eficiente, capaz, produtivo e, principalmente, apto a aprender a aprender.

Refletindo sobre a vida do ser humano observa-se que a mesma é cheia de momentos históricos pessoais que só tem significância para este indivíduo e seus pares e incluem momentos planejados e desejados e outros indeterminados e inesperados.

Considerando essas singularidades um questionamento impõe-se a todo educador consciente e comprometido: se a educação deve ser de qualidade para todos, baseada no desenvolvimento e fortalecimento do ser humano como ser social, como administrar pedagogicamente, as particularidades apresentadas pelas crianças especiais?

É responsabilidade do educador buscar estratégias diferenciadas para que cada aluno possa aprender a aprender, intervindo e dando significado e sentido a sua aprendizagem.

Segundo Dolle (1998, p.12),

Os alunos com problemas intelectuais graves são aqueles cujo desempenho intelectual se situa, aproximadamente, no 1% mais baixo da distribuição normal da população. Tradicionalmente, eram alunos que apresentavam Q. I. com valores abaixo de 50 e muitos eram designados de atrasados mentais moderados, severos ou profundos. Além de apresentarem um funcionamento intelectual dentro do 1% mais baixo da população em geral, estes alunos apresentavam, ainda, uma vasta gama de dificuldades associadas, como seja a surdez, cegueira, cegueira-surdez, dificuldades

nos movimentos finos, comportamentos inadequados graves, incapacidade de comunicação verbal, incapacidade de andar sem ajuda, ritmos de resposta extremamente baixos e graves problemas de saúde.

A indicação de problema intelectual grave implica em diferenças, tanto em grau como em qualidade, em relação aos que não são assim designados, exigindo atenção, cuidados e o preparo do professor para poder realizar um bom e diferenciado trabalho com essas crianças. Comparados com colegas sem problemas, da mesma idade cronológica, esses alunos evidenciam dificuldades no comportamento em quase todas as áreas da aprendizagem.

Estas dificuldades deverão ser contempladas individualmente e construtivamente nos programas educativos. Isto não implica minimizar uma realidade irrefutável e extremamente importante de que, embora intelectualmente diferentes, eles são cidadãos de pleno direito considerando várias dimensões como dignidade humana, direitos constitucionais, liberdades individuais, direito à educação e qualidade de vida. (DOCKRELLE, 2000, p.90).

Deste modo, é extremamente importante selecionar as aprendizagens mais importantes para um desempenho efetivo, tanto nos ambientes integrados e atividades imediatas como futuras. Por outro lado, não se pode desperdiçar tempo letivo a ensinar competências que não sejam minimamente propiciadoras de uma qualidade de vida aceitável em ambientes e atividades integradas. Uma das estratégias para determinar a importância relativa do ensino de uma determinada competência é pesquisar para saber como e por que é importante trabalhar didaticamente, determinado assunto, conteúdo ou área curricular, com crianças com dificuldades específicas e diferenciadas de aprendizagem.

Geralmente, quanto maior for o atraso intelectual de um aluno, maior será o número necessário de repetições e, principalmente, de busca de alternativas metodológicas diferenciadas que melhor atendam sua forma de aprender para que se possa conseguir desempenho escolar com qualidade aceitável.

Para atender esses alunos da melhor forma possível, os docentes devem criar condições para que, individualmente e de modo intencional e competente, no tempo letivo do aluno, se favoreça o maior número de atividades diferenciadas para que a aprendizagem seja concretizada. Por outro lado, deve-se evitar definir tempo determinado para a realização dessas atividades de aprendizagem ao longo do currículo e do ano letivo em curso.

“Geralmente, quanto mais grave for o problema intelectual de um dado aluno, menos segurança tem em acreditar que as aprendizagens feitas em dadas circunstâncias se utilizem aceitavelmente noutras circunstâncias” (DOLLE, 1992, p.85).

Existe uma infinidade de tarefas complexas que podem ser aprendidas por alunos sem problemas e que, poderão ser assimiladas por alunos também com problemas intelectuais, demonstrando que o investimento na sua aprendizagem é extremamente importante e vantajoso.

As práticas pedagógicas advindas da política da inclusão escolar, inclusive as práticas pedagógicas dos professores de classe comum com alunos com necessidades educacionais especiais, são ainda recentes no nosso país. Neste sentido, é interessante que estas práticas possam ser avaliadas e monitoradas, para que possamos socializar indicadores de sucesso e também os problemas encontrados. (VELTRONE; MENDES, 2007, p.3)

Nesse sentido é fundamental que os professores que trabalham com essas crianças sejam legalmente habilitados como docentes da educação especial e sua formação aperfeiçoada a partir da participação em de processos de formação continuada, pois as crianças portadoras da Síndrome de Willyans Beuren necessitam de muito mais cuidado e paciência para aprender e reaprender do que os outros alunos. Eles esquecem mais rápido do que quase todos os outros alunos se não forem estimulados de forma adequada e frequente; têm dificuldade para transferir o que aprenderam de um ambiente para outro e, raramente, conseguem sintetizar as aprendizagens adquiridas de modo a aplicá-las, efetivamente, numa nova situação.

[...] A formação de professores para a inclusão escolar precisa ser um processo que realmente busca garantir uma educação de qualidade. E uma escola de qualidade, necessariamente, atenderá às necessidades especiais de todos os alunos. O professor deve entender as dificuldades dos estudantes com limitações de raciocínio e desenvolver formas criativas para auxiliá-los. (VELTRONE; MENDES, 2007, p.8).

Mas por onde começar quando a deficiência é intelectual? Melhor do que se prender a relatórios médicos, os educadores das salas regulares e de recursos precisam entender que tais diagnósticos são uma pista para descobrir o que é mais importante trabalhar com esses alunos, quais obstáculos o aluno e o professor enfrentarão para que a relação ensino-aprendizagem aconteça com qualidade, quais metodologias e recursos serão os mais adequados para que ambos aprendam a ensinar e a aprender, sem descuidar dos demais alunos da classe.

No geral, os especialistas na área sabem que existem características comuns ao trabalho didático com os alunos com Síndrome de Willyans Beuren e outras deficiências.

Alunos com dificuldade de concentração precisam de espaço organizado, rotina, atividades lógicas e regras. Como a sala de aula tem muitos elementos - colegas, professor, quadro-negro, livros e materiais, focar o raciocínio fica ainda mais difícil. Por isso, é ideal que as aulas tenham um início prático e instrumentalizado. (DOLLE, 1998, p.70).

Para Fonseca (1995, p.45) é necessário estimular e desafiar esses alunos para que, sempre que possível e mesmo com um trabalho diferente, estejam participando do grupo. A tarefa deve começar tão fácil quanto seja necessário para que

ele perceba que consegue executá-la, mas sempre com algum desafio. Assim, procurar-se-á assegurar, também para o aluno diagnosticado com a SWB, o direito a um ensino de qualidade, apesar de sua deficiência intelectual.

A falta de compreensão da função da escrita como representação da linguagem é outra característica comum em quem tem deficiência intelectual. Essa imaturidade do sistema neurológico pede estratégias que servem para a criança desenvolver a capacidade de relacionar o falado com o escrito. Para ajudar, o professor deve enaltecer o uso social da língua e usar ilustrações e fichas de leitura. O objetivo delas é acostumar o estudante a relacionar imagens com textos. A elaboração de relatórios sobre o que está sendo feito também ajuda nas etapas avançadas da alfabetização. (FONSECA, 1995, p.45).

AS ESPECIFICIDADES DA SÍNDROME DE WILLYANS BEUREN

“Primeiramente, o que hoje chama-se Síndrome de Williams-Beuren foi descrito como duas doenças diferentes, aparentemente não relacionadas” (TOPÁZIO, 2013, p.5). “Descrições de pacientes (...) indicaram que essas eram variações de uma mesma doença, a Síndrome de Williams-Beuren” (POBER apud TOPÁZIO, 2013, p.5). Pode aparecer em pessoas de ambos os sexos com incidência de um caso a cada vinte mil bebês nascidos. Quando bebê, é comum que a criança apresente dificuldade de alimentação, irritação e choro demasiado. Com o passar dos anos aparecem os problemas cardíacos, odontológicos e renais, além de problemas de coordenação, devido ao atraso psicomotor.

Antes se acreditava que a SWB era causada pelo excesso de vitamina D, posteriormente estudos genéticos mostraram que a deficiência Williams-Beuren é genética e não teratogênica: a transmissão da SWB acontece de pais para filhos e a caracterização fenotípica da síndrome de estenose aórtica supra-ventricular familiar é herança autossômica dominante. A estenose aórtica supra-ventricular familiar, a qual também é causada por deleção do gene da elastina (ELN), está associada com anomalias cardiovasculares que são comuns na SWB, porém com poucas outras características encontradas na síndrome de Williams-Beuren. (POBER apud TOPÁZIO, 2013, p.5)

Adultos e crianças com SWB apresentam um quadro clínico geral que inclui: baixa estatura com déficit de crescimento, problemas dentários, características faciais típicas, retardo mental leve a moderado, personalidade e comportamento complexos, doenças cardiovasculares congênitas, hipertensão arterial, hipercalcemia e/ou hipercalcúria, problemas gastrointestinais e hiperacusia, anomalias musculoesqueléticas. O quadro

clínico de cada paciente pode variar, apresentando todos ou apenas uns poucos sinais clínicos relatados acima (MORRIS; POBER; DUTRA apud TOPÁZIO, 2013, p.6, grifo do autor).

RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE EM CLASSE COM ALUNO PORTADOR DE SÍNDROME DE WILLYANS BEUREN

O aluno matriculado no primeiro ano do Ensino Fundamental I, no ano de 2012, em uma escola do município de Osasco tinha, na época, 6 anos de idade, morava com os pais e tem uma irmã com dois anos de idade. A família soube o que era essa síndrome logo após o aluno ter uma crise de descontrole na sala de aula da pré-escola, ocasião em que a mãe foi alertada a procurar um pediatra e, possivelmente, um neurologista. Após alguns exames foi diagnosticada a Síndrome de Willyans Beuren. Suas crises nervosas eram frequentes sem a medicação, mas quando começou a tomar os medicamentos sua convivência no dia a dia, em casa e na escola, ficaram mais tranquilos. Desde então segue sua rotina na escola como qualquer criança, conversa muito, canta, brinca e participa de todas as atividades praticadas na escola. No início de cada ano letivo os princípios de convivência eram definidos com a participação das crianças. No entanto, o aluno portador da Síndrome de Willyans Beuren não os respeitava. O “confinamento”, em sala de aula lhe provocava muito desconforto, as atividades em grupo o desestabilizavam. Era sempre ele quem determinava e escolhia as brincadeiras, não dando chance às outras crianças. Por isso quase sempre terminava suas brincadeiras só.

Seu comportamento oscilava muito, pois ora se mostrava carinhoso, e um instante depois agressivo, embora, de forma geral, tivesse bom relacionamento com os colegas.

Quando o professor souber que irá receber um aluno com essa síndrome deve procurar informações sobre a deficiência para auxiliá-lo da melhor forma possível. Antes do início das aulas será necessário conversar com os demais alunos da turma avisando da entrada do novo colega e sobre a melhor forma de se relacionarem com ele e ajudá-lo.

Especificamente para esse aluno o plano de trabalho individual objetivava promover situações em que ele pudesse registrar graficamente suas aprendizagens, desenvolver a capacidade de atenção e de concentração, entre outros aspectos. A prática construída era sistematizada sempre buscando novos caminhos que favorecessem a inclusão com qualidade na educação formal, fazendo da docência um exercício de ensinar e aprender.

Assim que o aluno com a síndrome entrou na escola, sua mãe o trouxe e a inspetora o conduziu a fila. Ali começou o desafio, não apenas da professora, mas de toda a escola: como incluir aquela criança nas atividades regulares, promover seu desenvolvimento e aprendizagem sem excluir os demais alunos?

O trabalho com a criança começou a se desenvolver tendo como princípio as habilidades que deixava transparecer. O professor transformou-se em escriba

das histórias que ele mesmo descrevia. O seu interesse era maior quando apareciam nas histórias crianças e animais. Os jogos de memória eram seus preferidos, já os jogos nos quais apareciam sílabas o irritavam um pouco. No entanto, era a partir de suas respostas aos desafios desses jogos que se podia detectar nele o reconhecimento de algumas letras ou sílabas. Histórias contadas o faziam prestar atenção e ele chegava a participar de alguma forma, no enredo e cenários trabalhados. Projeção de filme o deixava concentrado, desde que o tema ou história fossem do seu interesse.

Para crianças com essa síndrome é importante pedir que façam desenhos e relatos sobre a sua arte e mesmo sobre fatos ligados a sua vida cotidiana que funcionavam como diagnóstico para que o professor soubesse, de alguma forma, do que ele gostava e, ao mesmo tempo, como era sua convivência com a família, caso o desenho fosse voltado para isso.

Pelos desenhos pode-se perceber que o aluno gostava de ver TV e filmes e, em todo percurso do desenho e das histórias que contava, sempre mencionava a família, pai, mãe e irmã, fazendo supor que sua convivência com a família era o de uma criança normal e, assim, sua convivência dentro da escola com os amigos também seria mais fácil. Por outro lado, suas histórias apresentavam uma hierarquia na qual o poder estava sempre presente, além de uma certa dose de drama.

CONCLUSÃO

Apesar das dificuldades que enfrentadas dentro da sala com excesso de crianças, falta de material didático apropriado e sem a devida formação para trabalhar com inclusões, os papéis do professor, e de todos da escola, será sempre preparar o aluno para assumir seu papel na sociedade e adaptar-se às exigências do seu meio social.

Ao final ano letivo de 2012 período de tempo em que o trabalho com o aluno foi realizado, pode-se afirmar que os resultados foram muito positivos para todos. O aluno, mais tranquilo, já participava de brincadeiras em grupo e aos poucos percebeu que, além da oralidade, a escrita seria muito importante para a sua vida pessoal, escolar e social. Seus coleguinhas o aceitavam muito bem, com naturalidade e o professor cresceu como pessoa, cidadão e profissional mas ainda tinha a certeza de que precisava estudar muito mais para trabalhar melhor com outras crianças com a Síndrome de Willyans Beuren.

Nenhum educador pode tratar as deficiências como se fossem problemas insolúveis, mas como desafios que fazem parte do processo de aprendizagem do aluno, em particular, e da escola no seu todo. Deve considerar o educando como um todo individualizado, ter o seu olhar sempre voltado para o maior interesse do seu trabalho, que deve ser a aprendizagem do educando e ter certeza de que, apesar das dificuldades, toda criança é capaz de aprender e o faz no seu tempo.

Cabe à escola, professores e pais proporcionarem o melhor ambiente possível para a formação do aluno e, ao professor, especialmente, transformar-se, no dizer

de Vianna (2012, p.5-6), em um pesquisador capaz de encontrar as melhores estratégias e os recursos mais adequados para oferecer a cada criança, especialmente as que apresentam necessidades especiais, uma aprendizagem de qualidade sem esquecer que, no seu trabalho o carinho, a paciência, o compromisso com o ser humano no seu todo e em suas especificidades são fundamentais.

SÍNDROME DE WILLYANS BEUREN: INQUIETAÇÕES E DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA COM QUALIDADE

SÔNIA ALVES DIONÍSIO BONATTO

ABSTRACT

This study was designed to report the work of an elementary school in the city of Osasco, after that has made the first contact with an first-year elementary school student who possessed Willyans Beuren syndrome (WBS), that promoted so much unrest and, in the same time, brought a great challenge, not just to the teacher as the whole school. This fact has brought many challenges for the teacher and the whole school. How to include him in the regular classroom, how to promote his development and learning without excluding the other children and encourage the development of all of them. The study aimed to observe the behavior of this student and report the intervention project of the school for the child interact appropriately, and, that his formal learning might be real, permeating inclusive education. All phases were observed as well as the description of the classroom, the syllabus analysis, interviews and discussions relating theory and practice. The intervention allowed reflect on new teaching procedures for children with Willyans Beuren syndrome, considering education as a right for all, giving new focus for Special Education based on National Guidelines on Education for All (declaration of 1994, from Salamanca).

KEYWORDS

Learning. Inclusion. Willyans Beuren syndrome.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DA SÍNDROME DE WILLIAMS. **Características**. Disponível em: <<http://www.swbrasil.org.br/geral/caracteristicas>>. Acesso em 15 mai. 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?data=23/12/1996&jornal=1&pagina=1&totalArquivos=289>>. Acesso em: 30 jun. 2013.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <<http://www.comitepaz.org.br.htm>>. Acesso em: 03 mai. 2013.

_____. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em 03 mai. 2013.

DOCKRELLE, Julie. **Crianças com dificuldades de aprendizagem: uma abordagem cognitiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

DOLLE, Jean-Marie. **Essas crianças que não aprendem: diagnósticos e terapias**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FONSECA, V. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

TOPÁZIO, B. A. **Aspectos clínicos e genéticos da síndrome de Williams-Beuren**. Monografia (Conclusão de curso) - Universidade Federal Bahia, Instituto de Biologia, Bacharelado em Ciências Biológicas, Salvador, 2013.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Diretrizes e desafios na formação inicial e continuada de professores para a inclusão escolar. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 9, 2007, Águas de Lindóia, SP. **A articulação dos saberes na sociedade atual: o papel do educador e sua formação**. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2007. p. 2-8. Disponível em: <<http://www.unesp.br/prograd/ixcepfe/Arquivos%202007/5eixo.pdf>>. Acesso em 30 jun. 2013.

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. **Escola do ensinar e a escola do educar: desafios de uma educação brasileira de qualidade política, ética e científica**. São Bernardo do Campo: CEP Francis Vianna, 2012.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR NO CONTEXTO DA REORIENTAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

SUELI D'ARC DE AZEVEDO

Sueli D'arc de Azevedo atua como professora na rede municipal de ensino de Osasco.

A escola é o lugar onde se faz amigo, não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos... Escola é, sobretudo, gente que trabalha, estuda, que se alegra, que se conhece, se estima. (Autor desconhecido).

RESUMO

Este artigo apresenta elementos fundamentais identificados durante pesquisa e projeto de intervenção desenvolvidos com professores de educação infantil no município de Osasco tendo como foco a formação continuada em relação à Reorientação Curricular da Educação Infantil em Osasco (RECEI). A RECEI tem por objetivo mobilizar os educadores da rede municipal para uma ressignificação das suas práticas pedagógicas, oferecendo assim oportunidades permanentes de ação-reflexão-ação. A pesquisa se deu por meio da observação das práticas docentes em sala de aula, nos círculos de cultura realizados no horário de trabalho pedagógico e nas paradas pedagógicas previstas ao longo de cada ano letivo.

PALAVRAS CHAVES

Formação continuada. Reorientação curricular na educação infantil. Educação infantil.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo refletir sobre a formação continuada de professores, na qual participei na qualidade de gestora escolar e no contexto da reorientação curricular na educação infantil (RECEI) vivenciada pela rede municipal de educação de Osasco. Este processo teve início em 2008 e foi marcado por momentos de discussão, reflexão, estudos e construção coletiva de novos referenciais curriculares para a rede, por meio de uma agenda específica de formação continuada de professores.

Entendemos que a construção de novas referências curriculares para a educação infantil, com vistas à consolidação de uma prática curricular comprometida com uma educação de qualidade social para todos, deve ter por pressupostos o marco legal contido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), no Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio de 2011-2020, aprovado pelo Congresso Nacional e que estabelece 20 objetivos e 20 metas para a educação (Lei 10.172); nas Diretrizes Nacionais para a Educação Básica; no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos; na Lei nº 10.639/2003, que trata das relações étnico-raciais no currículo escolar; na Política Nacional de Educação Inclusiva, documento elaborado pelo grupo de trabalho pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948 de 09 de outubro de 2009; na Convenção da ONU, com os Direitos das Pessoas com Deficiência e no Decreto Federal nº 6.571, sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Deve ter como prioridade oferecer às crianças de 0 a 5 anos um ensino-aprendizagem de boa qualidade, onde o educando seja sujeito ativo na elaboração e organização da rotina diária (planejamento), favorecendo assim o exercício de uma cidadania autônoma e consciente dos seus direitos e responsabilidades.

Nesta perspectiva, a formação continuada e em serviço do(a) professor(a) deve ser tratada com o nível de importância que a mesma requer, envolvendo profissionais da equipe gestora, funcionários(as), professores(as) e também familiares das crianças. O documento da Reorientação Curricular de Educação Infantil (RECEI) foi apresentado aos gestores, docentes, funcionários e pais/responsáveis em 2010. Considerando que o processo educacional é dinâmico e permanente, o referido documento não foi apresentado como algo pronto e acabado, mas como síntese das discussões construídas processualmente junto à rede desde 2008.

É um grande desafio construir formas que favoreçam a reconstrução de práticas docentes a partir da reorientação curricular de uma rede inteira de ensino, buscando transformações que favoreçam o ensino-aprendizagem de forma significativa e humanizadora. Esse desafio passa por processos de formação continuada, círculos de cultura e ampla discussão dos resultados alcançados a cada período letivo.

No planejamento de cada jornada de formação continuada com professores, foi necessário refletir sobre a prática docente na unidade escolar, pois se observou que parte dos(as) professores(as) da unidade possuía um paradigma pedagógico tradicional, acreditando que os pequenos só aprendem através de exercícios de coordenação motora repetitivos, data comemorativa, desenhos prontos, letras isoladas do texto, cópia de palavras e sílabas, pois ainda não concebiam que:

A criança precisa estar em atividade para aprender, para isso precisamos acabar com os tempos de espera, com as atividades prontas e semiprontas, em relação às quais a criança tem pouca participação. Quanto maior for a participação da criança, mais acertamos na atividade que forma crianças curiosas, interessadas, inteligentes e solidárias, educadas, disciplinadas e cidadãs. (MELLO, 2010, p.38).

Neste contexto, o objetivo geral desta pesquisa é buscar alternativas de transformação através da formação continuada do(a) professor(a), com foco nas referencialidades curriculares da rede municipal de ensino que as inserem, refletindo sobre as práticas docentes que favoreçam o ensino-aprendizagem de forma significativa e humanizadora.

DESENVOLVIMENTO

Ao realizar o projeto de intervenção em uma unidade escolar de educação infantil no ano letivo de 2012, situada no município de Osasco, observou-se que seriam necessários momentos de estudo e reflexão sobre a proposta de reorientação curricular em construção curricular.

Para garantir que a proposta acontecesse na prática na unidade escolar, foi necessário propiciar momentos de estudo e reflexão durante as Paradas Pedagógicas, Horário de Trabalho Pedagógico (HTP) e em reunião de pais/responsáveis, sendo necessário planejar esses momentos, de modo a dar legitimidade à proposta de reorientação, demonstrando ser possível aplicá-la em nossa prática cotidiana.

(...) o planejamento curricular apresenta-se como um desafio para a comunidade escolar comprometida com a construção da prática educacional crítica, já que este se caracteriza com um rompimento com os programas oficiais aleatoriamente preestabelecidos, assumindo-se como comunidade curricularista efetiva, construtora de sua prática pedagógica, ou seja, como sujeito coletivo que, criticamente, supera os obstáculos epistemológicos da tradição sociocultural escolar, predispondo-se à análise da realidade imediata em que a comunidade escolar se insere, tomando decisões e arquitetando os fazeres curriculares a ela pertinentes. (SAUL; SILVA, 2012, p.11).

Para começar, refletiu-se sobre as seguintes questões: Qual a sua concepção sobre infância? Como compreendemos a escola? Qual a concepção de educação que fundamenta nossas ações no interior dela? O que esperamos de nossas crianças? Como organizar o tempo e o espaço no cotidiano escolar? O que você pensa em relação a garantir à criança o direito de brincar? Como você organiza o tempo e o espaço da sala de aula? Qual sua opinião em relação à realização de cópia de atividades pelas crianças?

Percebeu-se que parte dos professores estabelecia um paradigma pedagógico tradicional de sua prática cotidiana, porém com particularidades que variavam de acordo com sua concepção de ensino-aprendizagem.

Durante os momentos de estudo e discussão do documento (RECEI), os docentes foram percebendo que parte da teoria estava presente em sua prática em sala de aula, que, apesar dos novos desafios, seria possível mudar a prática no cotidiano da sala de aula, no entanto não seria fácil. Seriam necessários vários momentos de ação-reflexão-ação. O desafio principal foi repensar a função social da leitura e da escrita na educação infantil, onde o professor é o escriba e o leitor para as crianças e onde cópias e exercícios repetitivos não garantem a aprendizagem. Neste contexto foi realizado estudo de textos sobre alfabetização e letramento na educação infantil.

Essencial é que as crianças estejam imersas em um contexto letrado - o que é uma outra designação para o que também se costuma chamar de ambiente alfabetizador – e que nesse contexto sejam aproveitadas, de maneira planejada e sistemática, todas as oportunidades para dar continuidade aos processos de alfabetização e letramento que elas já vinham vivenciando antes de chegar à instituição de educação infantil. (SOARES, 2009).

Esse contexto deve ser planejado e organizado intencionalmente por educandos(as) e docentes, disponibilizando maior oferta de vivências interessantes à criança, possibilitando a escolha de atividades que a mesma deseja fazer/manipular dentre os materiais e atividades disponíveis, formando assim seres humanos autônomos.

As relações, as atividades significativas, a expressão das crianças, as diferentes linguagens, os espaços e os tempos escolares são considerados indicadores de qualidade de um currículo que têm a criança e o(a) professor(a) como sujeitos do processo de conhecimento. A maneira como o tempo e o espaço são organizados revela a concepção de criança e de aprendizagem que orienta o planejamento das ações no ambiente das instituições escolares. As crianças com as quais nos relacionamos são consideradas como sujeitos capazes que, ativamente, exploram e interagem com o espaço escolar. (OLIVEIRA, 2011, p.100).

Sendo imprescindível ainda que o(a) professor(a) seja exemplo para seus educandos, não só nas ações acima citadas, mas em todos os sentidos no cotidiano escolar.

CONCLUSÃO

O objetivo deste trabalho de intervenção foi compreender os processos de transformações na prática docente experienciadas pela equipe docente de uma

unidade de educação infantil através da formação continuada, tendo como foco a proposta da secretaria de educação de Osasco, a RECEI.

Ao final da pesquisa observou-se que parte dos docentes não conheciam na íntegra o documento da RECEI, sendo assim tinham uma concepção errônea sobre o objetivo de assuntos como brincar livremente, brincadeira de faz de conta, sobre a leitura e a escrita na educação infantil, em como trabalhar as diversas linguagens, planejar a rotina junto com as crianças e a organização do tempo e do espaço. Após vários momentos de ação-reflexão-ação, os docentes perceberam que parte da proposta (RECEI) já estava presente em sua prática, porém seriam necessários momentos de planejamento coletivo, buscando transformações que favorecessem o ensino-aprendizagem de forma significativa e humanizadora.

Como sabemos, as discussões e reflexões em torno de novas referencialidades curriculares de uma rede de ensino, a serem incorporadas no planejamento das unidades escolares que a integrem, são processuais e contínuas, exigindo permanentes processos de avaliações e troca de experiência, pois para transformar práticas velhas e cristalizadas é necessário ousadia.

Foi possível observar que os docentes da unidade escolar obtiveram avanços em direção ao desenvolvimento de reflexões e práticas que vinham ao encontro da RECEI, porém ainda existem grandes caminhos e desafios pela frente, sendo este um processo de constante trabalho e envolvimento.

THE CONTINUING FORMATION OF TEACHER IN THE CONTEXT OF REORIENTATION CURRICULUM

SUELI D'ARC DE AZEVEDO

ABSTRACT

This paper presents key elements identified during research and intervention project developed with kindergarten teachers in Osasco focusing on continuing education in relation to the Early Childhood Education Curriculum Reorientation in Osasco (RECEI). RECEI aims to mobilize educators from the municipal network to a redefinition of their pedagogical practices, offering permanent opportunities of action-reflection-action. The research was accomplished through observation of teaching practices in the classroom, in the circles of culture held in pedagogical work time and also pedagogical parades expected during each school year.

KEYWORDS

Continuing education. Curriculum reorienting in early childhood education. Early childhood education.

REFERÊNCIAS

MELLO, S. A. de; FARIAS, M. **A Reorganização Curricular da Educação Infantil Municipal de Osasco: concepções para orientar o pensar e o agir docentes.** Caderno de Reorientação Curricular da Educação Infantil da Rede Municipal de Osasco. Osasco: SME, 2010.

OLIVEIRA, Marinalva et al. (Orgs.). **Reorientação Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. O pensamento de Paulo Freire em sistemas públicos de ensino: pensando políticas de currículo em um mesmo território, sob diferentes olhares. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, p.09-26, Currículos: Problematização em práticas e políticas, jan./abr. 2012.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento na Educação Infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano VII, n. 20, Oralidade, Alfabetização e Letramento, jul./out. 2009.

SABERES NECESSÁRIOS À EMANCIPAÇÃO DE ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL COM PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM

VÂNIA FABRIL SERRA

Vânia Fabril Serra atua como professora na rede municipal de ensino de Osasco.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo saber como as crianças expressam suas emoções e sua reação ao mundo por meio do desenho e também analisar como o educador pode interferir ou não nesse processo. O conteúdo versará sobre a origem e a evolução do desenho, sua importância no desenvolvimento da criança, salientando práticas no ensino fundamental, de modo a tornar-se um elemento importante como expressão da linguagem e crescimento cognitivo e afetivo do aluno. O trabalho parte de uma análise teórica articulada a experiências profissionais na escola municipal de ensino fundamental (EMEF) Padre José Grossi Dias pela amostragem de alunos do 3º ano B, no ano de 2012, vivências que culminarão em uma reflexão sobre o tema.

PALAVRAS CHAVES

Educação. Desenho infantil. Aprendizagem. Ensino da arte.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E DESENHO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

*Antes eu desenhava como Rafael, mas precisei de toda uma existência para aprender desenhar como as crianças.
Pablo Picasso*

Neste mundo em constante transformação, em que a tecnologia tem um efeito preponderante em nossas vidas, influenciando a nossa visão de mundo, nós, educadores/as, encontramos às vezes inquietos, em reflexões que nos tiram o sono, causam-nos estranhamento e nos instigam à investigação mais profunda.

O que atualmente se vê é que a maioria das crianças ao terminarem seu período de alfabetização básica não são capazes de expressar-se corretamente por meio da linguagem escrita, apresentando dificuldades diversas, que vão desde problemas ortográficos simples à total falta de coerência e clareza na escrita, impossibilitando a leitura, muitas vezes até para elas mesmas.

Meu objetivo com este trabalho é socializar as práticas desenvolvidas com alunos do 3º B da EMEF Padre José Grossi Dias que favoreceram a apropriação de conhecimentos pelas crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagem.

Partimos do pressuposto de que o desenho é a primeira manifestação gráfica do pensamento da criança, primeiro texto que precisa ser lido pelo educador, primeira forma de comunicação do ser humano com o mundo exterior. Nesse sentido demonstraremos a relação entre o desenvolvimento do desenho infantil, a linguagem e a manifestação do crescimento cognitivo.

Neste artigo objetivamos demonstrar como o desenho e o ensino da arte podem contribuir para o desenvolvimento da autonomia e construção de conhecimentos pelos alunos que apresentam dificuldades no processo de alfabetização. Esperamos com este trabalho problematizar concepções arcaicas que relegam o desenho a um segundo plano.

BREVE HISTÓRIA SOBRE O SURGIMENTO DO DESENHO

Desde a pré-história, o homem utiliza a linguagem visual para se expressar, para expor o que pensa sobre si e o mundo, para exprimir sua percepção. Em alguns períodos históricos, os registros dos desenhos são os únicos que nos permitem constatar a trajetória do homem. Os desenhos, na pré-história, representam basicamente seres e animais. Acreditava-se que os desenhos eram realizados em sua maior parte por caçadores que pensavam que, ao terem poderes sobre o desenho do animal, isso se refletiria na vida real e eles teriam sorte na caça. Ao desenharem a caça, que era seu objeto de cobiça, sentiam como se a possuíssem de fato.

As pinturas eram realizadas em rochas, mas com as mudanças da sociedade surgiram os camponeses e as representações foram se modificando. Se antes os seres eram representados individualmente, neste novo período o coletivo foi representado.

Foi na Antiguidade que os homens começaram a fazer uso das cores em suas pinturas e começaram a representar muitos personagens políticos e religiosos com muitos detalhes em suas produções.

Na Idade Média, os desenhos foram muito usados para representar histórias bíblicas, já que a maior parte da população não tinha acesso à leitura. Os desenhos eram usados também para decorar paredes. Ana Mae Barbosa, em seu livro *Arte-Educação: conflitos/acertos*, corrobora essas opiniões quando diz:

A consciência do presente depende da consciência histórica porque, como diz John Dewey: "Sem identificação do presente em termos dos elementos sugeridos pelo passado, sem reconstrução, o valor projetado como fim permanece inerte, impotente, sentimental, sem meios de realização." No Brasil, uma compreensão histórica da educação seria instrumento valioso no despertar para o entendimento do status de dependência cultural e para a luta contra a "cultura do silêncio". (BARBOSA, 1985, p.39)

Com a evolução da sociedade, os desenhos passaram a ter diversas formas, romperam-se paradigmas na evolução da arte, resultando na diversidade que temos hoje em dia.

A arte expressa a individualidade do artista, ao mesmo tempo em que fala da cultura de uma época. Passou a ser, como vimos, uma manifestação tanto particular como coletiva.

Moreira afirma que

Tendo um instrumento que deixe uma marca; a varinha na areia, a pedra na terra, o caco de tijolo no cimento, o carvão nos murros e calçadas, o lápis, o pincel com tinta no papel, a criança brincando vai deixando sua marca, criando jogos, contando histórias. (MOREIRA, 2002)

A criança sente prazer em desenhar porque, também ela, deixa as suas marcas por onde passa. Desenha seus brinquedos e até brinca com suas próprias produções. Também consideramos desenho a forma como a criança organiza suas panelinhas, os talheres e pratos, brincando de casinha, o espaço em que ela organiza a brincadeira.

Observando a brincadeira livre das crianças, podemos notar diferenças individuais na maneira de dispor seus brinquedos no espaço. Na maneira de desenhar o seu espaço diz, o mesmo autor que

Entrar no quarto de uma criança, terminada a brincadeira, mas onde estão presentes os seus vestígios, é entrar em contato com um recorte da história daquela criança. É a possibilidade de conhecer aquela criança através de outra linguagem: o desenho do seu espaço lúdico. As bonecas sentadas no chão e os carrinhos enfileirados falam sobre a criança que os arrumou. Contam sobre seu projeto. (MOREIRA, 2002, p. 17)

O desenho é um instrumento de conhecimento que possui capacidade de abrangência como meio de comunicação e expressão. As manifestações podem se dar de várias formas, não somente através de lápis e papel, mas também de sinais como impressão digital, riscos no muro, pegadas no chão. Estes exemplos nos fazem pensar sobre as diversas ideias que o desenho pode nos dar.

O desenho é uma língua tão antiga e permanente que atravessa a história, fronteiras geográficas e temporais, fugindo de polêmicas entre o novo e o velho. É a criação e invenção de toda sorte; o desenho é o exercício da inteligência humana; é revelação, criação; deixa com que a linha diga *sins* e *nãos* da sociedade. Portanto, a experiência com as artes visuais acontece de forma natural, partindo da necessidade das crianças de exprimirem sentimentos, se expressarem e brincarem. Na escolha das cores, em como a criança divide o espaço que desenha, na proporção de seus desenhos, na intensidade da linha, na forma com que segura o lápis, podemos encontrar características reveladoras do estado afetivo, emocional e da personalidade da criança.

Por meio das brincadeiras de faz de conta representadas no papel, a criança não tem a preocupação quanto ao que representa sua brincadeira. Assim, um traço no papel pode ser um avião, em seguida esse mesmo desenho pode se transformar em um animal e, aos poucos, o jogo simbólico vai se desenvolvendo e se transformando, atingindo novas etapas do desenvolvimento do desenho, que citarei no decorrer deste trabalho.

Em alguns dicionários virtuais, a palavra *desenho* significa:

Representação a lápis, a tinta etc. de objetos e figuras, de delineado os contornos das figuras. (...) Disposição, ordenação geral de um quadro. (...) Plano de um edifício. (...) Desenho animado, série de desenhos que, filmados, dão aparência de movimento. (...) Desenho linear, ou geométrico, o que é feito com régua e compasso. (...) Desenho a mão livre, o que se faz sem régua nem compasso.

A linha é entendida como contorno, subordinada a alguma forma. Herdamos isso dos mestres da missão francesa, que vieram ao Brasil e introduziram um conceito de desenho que se tornou oficial e que era veiculado dentro das instituições educacionais da época.

Nas cidades, percebemos a existência de registros anônimos, representações espontâneas de um desejo natural de registrar marcas.

Desta forma, observamos que tudo o que vemos e vivemos foi construído e inventado pelo homem. Algum dia alguém projetou, desenhou. De tudo o que nos rodeia, portanto, o desenho faz parte: representa interesses, inventa formas de produção de consumo.

Segundo Maureen Cox,

O estudo dos desenhos infantis começou há cerca de cem anos. Consta-se que, por volta de 1880, um italiano de nome Conrado Ricci correu buscando um abrigo em uma viela coberta. Enquanto aguardava a chuva forte

passar, ficou apreciando alguns rabiscos na parede, que logo percebeu eram feitos por mãos infantis. Começou a cogitar sobre o que havia de tão especial neles, o que os tornava diferentes dos desenhos dos adultos. Assim começou seu interesse e estudos na arte infantil. (COX, 1995, p.2)

Há séculos as crianças desenhavam, porém muito pouco desses originais foi preservado. Uma das exceções é um desenho de uma pedra, que se supõe ser obra de uma criança do período minoico, cerca de três mil anos atrás.

Acredita-se que uma das razões possa ser a de que nossos antepassados consideravam as crianças como inferiores e imperfeitas, não merecendo serem registrados ou preservados seus desenhos. Resistiam apenas as obras de artistas famosos e amadores de talento.

Essa falta de interesse pela infância começou a mudar quando uma nova tendência psicológica teve como pioneiro, entre outros, o filósofo e educador Jean-Jacques Rousseau (1712-1788), que considerava a infância uma etapa importante em nosso desenvolvimento. Isso porque a criança teria seu modo de pensar e resolver problemas e que não seria necessariamente inferior ao dos adultos.

Pouco se sabia sobre o comportamento das crianças e alguns autores começaram a observar e registrar detalhes através de seus próprios filhos. Esse tipo de estudo foi e continua sendo fonte valiosa de informações para qualquer interessado no desenvolvimento da criança e para os trabalhos que focam os desenhos infantis.

DIDÁTICA E PRÁTICA DA ARTE NO ENSINO FUNDAMENTAL

As artes visuais fazem parte da vida infantil (representada, sob a forma de linguagem, através dos seus desenhos e pinturas), manifestando-se como uma forma muito importante de comunicação e expressão humana.

Elas estão presentes na educação infantil e ensino fundamental, onde algumas correntes de pensamento atribuem aos trabalhos de arte infantil somente valor decorativo, como uma ilustração, um passatempo como lazer, sendo permitida a colaboração ou interferência dos adultos. Outra forma em que as artes visuais são utilizadas são, por exemplo, as atividades de reforço em coordenação motora, colorindo desenhos prontos.

As artes visuais são consideradas uma forma de linguagem, uma vez que as crianças constroem suas ideias sobre arte levando em consideração sua experiência de vida, as relações que fizeram com a cultura, com a TV, revistas, gibis e outras observações.

Alguns aspectos importantes para a realização artística, segundo o Referencial Curricular Nacional (1998), são o fazer artístico (que representa as produções), a criação e o desenvolvimento dos trabalhos livres e pessoais; a apreciação, que é a percepção do trabalho visto como linguagem com materiais utilizados pelas crianças; a observação, que é muito importante para o aprendizado em artes visuais, pois se trata de uma reflexão, emoção ou sentimento que a criança teve no ato de

realizar sua produção artística; a reflexão, que são os debates, as considerações sobre as produções artísticas realizadas.

Cada criança constrói seu aprendizado envolvendo experiências pessoais, relações com a natureza e motivação interna e/ou externa. O professor pode enriquecer esse processo intencionalmente, mas não podemos esquecer que a criação artística pertence somente a criança.

Lowenfeld-Brittain (1977) destaca a criança como o mais precioso bem da sociedade e diz que suas atividades criadoras adquirem significados quando se compreendem juntos o desenvolvimento e a criação.

Quanto mais a criança conhece o ambiente em que vive, mais condições ela tem de representar, até como forma de entendê-lo. Ela desenha como forma de expressar conteúdos, conceitos e questões emocionais.

No desenho, sua manifestação do conflito é menos evidente, ou seja, fica aparentemente camuflada, portanto, mais fácil de trabalhar. O desenho é a atividade que obrigatoriamente traz desafios intelectuais sobre como se comportam as coisas, pois as crianças desenharam o que sabem das coisas e não necessariamente como elas são.

Segundo Giroux (1986, p.23), é preciso haver uma mudança no papel do professor de mero executor de ordens e técnico especializado para um profissional de base teórica, para um profissional que se preocupa também com a conceituação, projetos e planejamentos de seu trabalho.

Muitos professores acabam interferindo nos desenhos das crianças dando sugestões de cor, forma ou até impondo seus próprios esquemas e modos de como devem se expressar. São nestes momentos que surgem as dificuldades que impedem a criança de usar a arte como meio de autoexpressões. É importante os professores estimularem seus alunos para que se identifiquem com suas próprias experiências, desenvolvendo ao máximo os conceitos que expressam seus sentimentos, emoções e sensibilidade.

ORGANIZANDO AS ATIVIDADES ARTÍSTICAS COM AS CRIANÇAS

Atividades realizadas durante o projeto de pesquisa no 3º B da EMEF Padre José Grossi Dias. Proponha ao aluno que faça um desenho livre cobrindo totalmente a folha de papel sulfite. Em seguida solicite que ele o reproduza em dois tamanhos menores, um em meia folha de papel sulfite e outro em um quarto dela, representando a cópia exata do primeiro desenho. Essa atividade trabalha as proporções, relações espaciais, desenvolvendo na criança o raciocínio lógico, percepções e habilidades, além do efeito visual satisfatório. Os alunos com dificuldades de aprendizagem, após estas atividades, adquiriram maior concentração em suas produções escritas e mais organização estética em seus cadernos.

Desenhos com interferências são sempre bem vindos e, para essas atividades, a postura do professor deve ser a de observador, percebendo como cada aluno utiliza-se da interferência. É provável que com um círculo surjam esboços de figura

humana para alguns, para outros ele pode significar sol ou outras criações. Expor os trabalhos é atitude válida que possibilita a leitura das produções feitas e sua valorização, despertando percepção artística. Foram utilizadas em sala de aula cópias de obras de arte e distribuídas aos alunos folhas com apenas metade da figura para eles completarem. Esta atividade de interferência foi muito rica. Os alunos tiveram a possibilidade de interagir com a obra, interferindo no desenho do artista, deixando sua marca registrada.

Outra atividade interessante para a observação, no pátio externo, é perceber que os alunos observaram uma árvore e que a forma de registro utilizado foi o desenho. Em sala de aula, plantamos uma semente de feijão e acompanhamos seu desenvolvimento periodicamente. Os alunos desenharam o seu desenvolvimento sem utilizar a escrita. Estas atividades propiciaram aos alunos não alfabetizados a possibilidade de interagir com o grupo se sentindo pertencentes à classe e, principalmente, elevando sua autoestima.

O professor deve estar atento, percebendo o uso do material para que haja desenvolvimento de diferentes habilidades como rasgar, cortar, pregar, pintar, riscar, misturar, modelar, construir, manipular materiais grandes e pequenos, ásperos e macios, enfim, os mais diversos.

Os papéis, que serão o suporte para os trabalhos, devem ser cortados em diferentes tamanhos e, quando possível, devem ser de diferentes cores, formas e texturas. Os materiais, em geral, devem ser atraentes, para que o aluno possa escolhê-los com critério. Os pincéis devem estar limpos, disponíveis e acompanhados por um pote com água, para que as crianças possam limpá-los sempre que mudarem a cor da tinta. Esses hábitos de limpeza são facilmente incorporados.

A sala bem preparada proporciona desafios aos alunos quando eles se confrontam com problemas visuais, como cor, tinta, texturas, espaço, volume, plano e outros. Toda criança expressa na sua arte, no seu desenho, o seu nível de desenvolvimento, que sabemos ser um processo contínuo, bem como sabemos que cada criança tem seu ritmo, o seu tempo.

Querer que o desenho infantil seja uma reprodução da realidade é um grave erro. Pois o que é real aos olhos do adulto pode não ser aos olhos da criança. Afinal, a realidade das aparências não faz com que as coisas sejam reais aos nossos sentimentos e emoções. Os procedimentos descritos aqui não visam produzir artistas, antes de tudo devem servir à criança como ajuda ao seu desenvolvimento, oportunizando momentos de prazer, elevando sua autoestima.

Cada criança possui sua singularidade, mas todas passam pelas mesmas etapas significativas durante sua evolução. Podemos perceber seu desenvolvimento intelectual e cognitivo, que a levará para o próximo passo, que é a escrita.

ATITUDES DOS PROFESSORES DIANTE DO ENSINO DA ARTE: PLANTANDO SEMENTES

A pesquisa sobre o tema auxiliou os alunos do 3º B. Sentimos a importância do trabalho científico no planejamento diário. A vastidão de materiais disponíveis para a pesquisa, com autores que possuem grande experiência sobre o tema em questão, deixou em nós uma semente que com certeza será regada daqui por diante, dando continuidade a este trabalho aqui apenas iniciado. Temos plena consciência de que esta produção foi apenas o início de um estudo que tanto nos interessa e que possui ainda muitos outros enfoques a serem estudados posteriormente.

A atitude do professor frente às atividades de artes de seus alunos deve ser a de apoio bem dosado. De não interferência no sentido de mostrar o que ele deve fazer. Deve compreender a importância da expressão para a criança, mas sem supervalorizar um sucesso momentâneo. Precisa detectar problemas e resolvê-los, ajudar os que precisarem de ajuda, sem transformar isso em dependência, levar a criança a aprender concluindo, descobrindo, mas sem ensinar o que descobrir, deixando-a explorar. Compreender que certas reações da criança, aparentemente insuportáveis, têm sua razão de ser durante seu processo de desenvolvimento e, principalmente, saber avaliar seus resultados.

Gostaríamos de ressaltar a importância das interferências na prática de aula, o que levou ao aprofundamento das questões que envolvem a relação professor-aluno. Ficou claro que as observações do professor no ato do desenho são prejudiciais ao desenvolvimento e autoestima do aluno. Os trabalhos prontos, como livros para colorir, nada têm a contribuir para a criatividade.

Esperamos poder contribuir de alguma forma para os leitores deste artigo, que este material possa acrescentar conhecimento, sanar algumas dúvidas e *pré-conceitos* que vão surgindo a medida que o adulto vai interagindo com este pequeno ser que é nosso aluno, que traz consigo muitas descobertas, muitas curiosidades e muitas novidades, além de nos ensinar sempre no dia a dia.

Compreender a criança, suas produções escritas, seus desenhos, suas experiências, não é um trabalho fácil. Realmente é necessário conhecer, pesquisar, buscar e, principalmente, observar, respeitando as diferenças e etapas de cada um.

KNOWLEDGE NEEDED TO EMANCIPATION OF THE 3RD GRADE'S STUDENTS OF ELEMENTARY SCHOOL WITH LEARNING PROBLEMS

VÂNIA FABRIL SERRA¹

ABSTRACT

The present work has as goal to know how the children express their emotions and their reaction to the world through the drawing and also analyze how the educator may or may not interfere in this process. The content will focus on the origin and the evolution of the drawing, of its importance in the development of the child, stressing practices in the basic education, in order to become an important element as an expression of language and cognitive and affective growth of the student. The work presents a theoretical analysis articulated in the professional experiences in municipal elementary school (EMEF) "Padre José Grossi Dias" for sampling of students of the 3rd year "class B", in 2012, experiences that culminate in a reflection on the theme.

KEYWORDS

Education. Infant drawing. Learning. Teaching art.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação: conflitos/acertos**. 1985, p. 39.

COX, Maureen. **Desenho da Criança**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1995.

LOWENFELD, Viktor; BRITTAIN, W. Lambert. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977, 448 p.

GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e Resistência em Educação** – para além das teorias de reprodução. Petrópolis, Vozes, 1986.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O Espaço do Desenho** – a educação do educador. São Paulo: Editora Loyola, 2002.

O DIREITO À APRENDIZAGEM PARA TODOS

VIRGINIA LUCIA DE SOUZA

Virginia Lucia de Souza atua como professora na rede municipal de ensino de Osasco.

RESUMO

O propósito deste artigo é refletir sobre as formas de oportunizar aos alunos com dificuldade de aprendizagem um acompanhamento mais sensível e acolhedor das diferenças, despertando, no grupo, sentimentos de solidariedade e corresponsabilidade na (re)construção dos saberes socialmente relevantes. Mostra maneiras de oportunizar e acompanhar o desenvolvimento do educando e refletir sobre a ação do educador.

PALAVRAS CHAVES

Aquisição. Leitura. Escrita.

INTRODUÇÃO

No segundo semestre de 2012, 5 (cinco) alunos não apresentavam mudanças que pudessem sinalizar a construção de novos conhecimentos. Eram crianças do 2º ano do ensino fundamental que apresentavam dificuldades processo de aquisição da leitura e da escrita convencionais.

Para conhecer melhor essas crianças e seus lares, foi elaborado um questionário para colher alguns dados socioeconômicos. As respostas demonstraram que estes alunos eram provenientes de lares com renda familiar em torno de quatro salários mínimos para suprir necessidades de até 15 pessoas. Os pais, com escolaridade baixa, não tinham hábitos de leitura e escrita.

Em sala, apresentam-se extremamente tímidos, incapazes de colocar suas dúvidas e fazer qualquer tipo de pergunta ou solicitação. O relacionamento com os colegas na sala era muito comprometido pela falta de comunicação e entrosamento. Eles perceberam que não estavam conseguindo acompanhar os demais colegas. Diante disso, fazia-se necessário criar estratégias para assegurar a aprendizagem efetiva desses alunos.

Considerando que a leitura e a escrita são importantes ferramentas para inclusão na sociedade e para o desvelamento das relações de poder, o(a) educador(a) comprometido(a) politicamente com seus(uas) alunos(as) precisa procurar formas de viabilizar a superação das dificuldades das crianças, principalmente daquelas provenientes das classes desfavorecidas.

É importante considerar também as dificuldades dos(as) professores(as) para atender de forma igualitária a todos(as). Falta formação, informação, tempo para planejar as atividades e analisar resultados para que se possa agir de maneira diferenciada, de acordo com as necessidades dos(as) alunos(as). As diferenças sociais, culturais, étnicas, religiosas e de gênero não podem continuar sendo ignoradas na sala de aula.

Em *Pedagogia da Autonomia* (1996, p.42), Paulo Freire instiga o educador mostrando que o ser humano é capaz de aprender, possibilitando uma ação reflexiva da prática de ensinar, que deve considerar que cada um tem um momento para despertar no mundo da leitura e da escrita.

Para Freire, homem e mulher são os únicos seres capazes de aprender com alegria e esperança e acreditar que a mudança é possível. Aprender é uma descoberta criadora, pois ao ensinar se aprende e aprendendo se ensina, surgindo a partir daí uma troca rica de vivências e experiências.

Mulheres e homens, somos os únicos seres que social e historicamente nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos únicos em que aprender é uma aventura criadora, algo por isso mesmo mais rico do que repetir lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e a aventura ao espírito. (FREIRE, 1996, p.77)

Freire sempre acreditou na amorosidade na educação, pois com competência profissional e generosidade pessoal, sem autoritarismo e arrogância, nascerá um clima de respeito mútuo e disciplina. A docência exige comprometimento existencial e autêntica solidariedade entre educador e educandos. Ensinar, por essência, é uma forma de intervenção no mundo com tomada de decisão pessoal e coletiva.

Paulo Freire mostra em *A Importância do Ato de Ler* (1991, p.11) que a leitura do mundo precede a da palavra, portanto, é através de experiência nos primeiros anos de vida que se desenvolve a curiosidade para a leitura e escrita.

Freire aprendeu a ler em sua própria casa, rodeado de árvores e animais. Na verdade, aquele mundo era o mundo de suas primeiras leituras. A leitura do mundo foi fundamental para compreensão da importância do ato de ler e escrever ou de reescrever, transformando-se numa prática consciente.

Diante de ideias tão comprometidas com a realidade em que se vive, nota-se que vale a pena conquistar esses alunos para que compreendam que têm o direito de aprender e percebam que são capazes de elevar sua autoestima de modo a acreditarem em seu potencial.

DESENVOLVIMENTO

Um grande desafio que se coloca aos educadores é a dificuldade de elaborar um currículo que atenda às necessidades dos alunos de forma a contemplá-los em suas características individuais.

No município de Osasco podemos contar com um diferencial, temos em mãos os Referenciais Curriculares da Educação Infantil, Ensino Fundamental e EJA, uma construção coletiva, sob a perspectiva de consolidar a gestão democrática, com os princípios de uma educação cidadã e inclusiva, de respeito aos direitos humanos e pela valorização das diferenças de gênero, étnico-raciais, culturais e religiosas. Traz também referências legais e sugestões de práticas pedagógicas para além do conhecimento científico sobre o desenvolvimento infantil.

As ações pedagógicas devem ser voltadas para um atendimento por ciclos, e não mais seriado, dando oportunidades para um aprendizado significativo, com experiências diversificadas integradas e socializadas.

As áreas do conhecimento podem ser apresentadas com proposta de ensino diferenciado porque com uma abordagem interdisciplinar, contando com a autonomia do professor que conhece a realidade e necessidades dos educandos. Faz-se necessário, portanto, que se proporcionem momentos para experiências e buscas. Para isso o(a) professor(a) precisa estar disposto a ouvir, a dialogar, a fazer de suas aulas momentos de liberdade para falar, debater e ser aberto para compreender o querer de seus alunos. Ensinar, por essência, é uma forma de intervenção no mundo que leva às mudanças reais na sociedade.

Todos têm o direito a uma educação que favoreça as relações humanas, uma relação de tolerância e amizade para que o indivíduo sinta-se seguro e confortável para o desenvolvimento de sua personalidade.

O educador deve proporcionar um ambiente de recíproco respeito e amizade para o educando e para que a família também se sinta segura ao deixar seus filhos na escola. É preciso que as relações sejam amigáveis e de confiança, só assim se estabelece, de fato, o desejo de uma educação para todos, sem distinção de raça, cor ou situação econômica, de modo que prevaleça a igualdade de direitos.

Saber ensinar requer uma tomada de decisão consciente, pois é no saber escutar, no comprometimento, na competência profissional, na generosidade e na prática do diálogo que o educador vai fortalecer a sua prática docente e proporcionar ao educando situações didáticas que propiciem o desenvolvimento e aprendizado de todos.

Para tanto, é necessário estar numa posição de “ação-reflexão-ação”, para que todos e não somente uma pequena parcela consiga chegar a um resultado satisfatório.

A família tem o dever de matricular, motivar, apoiar e acompanhar o educando em sua vida escolar, pois a escola tem como finalidade promover o pleno desenvolvimento do aluno em seu preparo para a vida em sociedade, para que exerça a cidadania e cumpra seu papel de cidadão consciente.

Desse modo, o currículo escolar deve ser visto como meio de contribuir para a valorização do saber cultural, aproximando o currículo escolar do universo em que o aluno está inserido, pois os alunos trazem conhecimentos construídos através das experiências que vivenciam em seu grupo sociocultural e que devem ser valorizados quando chegam à sala de aula.

Hoje podemos dizer que a educação em Osasco tem procurado atender a maioria das crianças em idade escolar, visando consolidar a plena alfabetização de todos. Apesar dos avanços, é preciso maior empenho na melhoria dos equipamentos para esse atendimento adequado.

CONCLUSÃO

A escola deve contemplar em seu currículo vivências que desenvolvam no educando atitudes de autoestima e autoconfiança, para que possam sentir-se capazes de construir seus conhecimentos e empenhar-se em participar e respeitar os demais.

Na medida em que o professor valoriza a troca de experiências entre os alunos como forma de aprendizagem, o educando irá respeitar o pensamento e a produção dos seus pares, compartilhando o conhecimento numa visão solidária das relações na sala de aula. Isso contribuirá para que os alunos superem o individualismo e valorizem a interação e a troca, percebendo que as pessoas se complementam e dependem umas das outras.

Como resultado do trabalho realizado com esses cinco alunos, ao final do semestre percebeu-se o avanço, com eles ultrapassando o nível de escrita em que estavam.

O resultado positivo foi graças à valorização das relações humanas, respeito às individualidades e valorização do potencial de cada um.

THE RIGHT TO LEARNING FOR ALL

VIRGINIA LUCIA DE SOUZA

ABSTRACT

The purpose of this article is reflecting on ways to create opportunities to students with learning disabilities for a monitoring more sensitive and welcoming differences arose, in the group, feelings of solidarity and co responsibility in the (re) construction of socially relevant knowledge. Shows ways to create opportunities and monitor the development of the students and reflect on the educator action.

KEYWORDS

Acquisition. Reading. Writing.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. 168 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**, 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

OLIVEIRA, Marinalva de. et al. **Reorientação Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948.

