

DIRECIONAL Educador

CONVERSANDO COM JEAN PIAGET

Por Cláudio Saltini

ENTREVISTA
MARÍLIA DOURADO
Reggio Emilia:
uma inspiração possível

venda proibida: exemplar de assinante

**GRUPO
DIRECIONAL**

Indisciplina: um
obstáculo pedagógico?

O faz de conta e o
teatro na Educação Infantil

Projeto Borboletas:
conhecer para respeitar

CENTRO DE ESTUDOS E PRAXIS JEAN PIAGET

Proposta: o estudo das relações entre a afetividade e a inteligência, tendo como fundamento teórico em suas pesquisas as articulações entre os pensamentos de Jean Piaget, Freud, Jung, Wallon, Bion, Winnicott, Melanie Klein e outros estudiosos do Ser Humano e sua Ontologia.

É um lugar de reflexão, formação, pesquisas e aperfeiçoamento destinado a educadores, psicólogos, pedagogos e psicopedagogos.

Diretor: Cláudio J. P. Saltini é membro fundador e ex-presidente do Centro de Estudos do Crescimento e Desenvolvimento do Ser Humano da Faculdade de Saúde da USP, diretor científico da Sociedade Brasileira de Psicoterapia Junguiana, epistemólogo e estudioso do desenvolvimento da inteligência, terapeuta e psicanalista de grupo e de família.

Coordenadora: Doralice B. Cavenaghi é psicóloga, pedagoga, psicopedagoga, ex-secretária de Educação de Itapira (SP), supervisora e orientadora educacional, mestre em Psicologia Educacional pela Unicamp, terapeuta de crianças e adolescentes.

CURSOS:

1-A IMPORTÂNCIA DA CONSTRUÇÃO DO SÍMBOLO NA EDUCAÇÃO E NA CLÍNICA

Duração: 30 horas

Ministrado por Cláudio J. P. Saltini e Doralice Cavenaghi

2-A PSICANÁLISE E O CONSTRUTIVISMO – PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO

Comentando e repassando as aulas de Piaget na Sorbonne "Relações entre Afetividade e Inteligência no Desenvolvimento Mental da Criança"

Duração: 40 horas

Ministrado por Cláudio J. P. Saltini e Doralice Cavenaghi

GRUPOS DE ESTUDOS:

- Sobre autonomia moral e intelectual: Discussão e elaboração de Projetos para uma escola cuja meta é o desenvolvimento do pensamento para a liberdade com responsabilidade. Como transformar o espaço escolar em um lugar de relações autônomas.
- Articulações entre a Psicanálise e a Epistemologia.

ASSESSORIAS E SUPERVISÕES:

Às escolas, psicopedagogos, pedagogos e psicólogos.

ATENDIMENTO CLÍNICO:

Psicopedagogia, terapias, supervisões e assessorias.

Informações

e inscrições:

Tel 11-5523-1257

5524-8218

E-mail: cjpsaltini@bol.com.br

cepraxispiaget@gmail.com

DIRECIONAL
Educador

ISSN 1982-2898

DIRETORES
Sônia Inakake
Almir C. Almeida

EDITORA
Luiza Oliva

COLUNISTAS
Cassiano Zeferino de Carvalho Neto
Claudio Castro Sanches
Emília Cipriano
Maria Irene de Matos Maluf
Nilson José Machado

COLABORARAM NESTA EDIÇÃO
Alex Sandro Pereira de Oliveira
Cláudio Saltini
Elaine Tavares de Almeida Verdadeiro
Fabiana França Barbosa
Kátia Reis de Souza Costa
Liliana Standinik
Maria Helena Negreiros
Maria Tais de Melo
Marli Kimie S. Hangui
Sílvia Valentin Liorbano

DIREÇÃO DE ARTE
Jonas Coronado

ASSISTENTE DE ARTE
Rodrigo Carvalho

ATENDIMENTO AO LEITOR E CIRCULAÇÃO
Catia Gomes

COORDENADOR DEPTO. DE ASSINATURAS
João Elias Pereira

JORNALISTA RESPONSÁVEL
Luiza Oliva
MTB 16.935
luiza@grupodirecional.com.br

IMPRESSÃO
Prol gráfica

Filiada à

ANATEC
ASSOCIAÇÃO DE PUBLICAÇÕES

Apoio

O Grupo Direcional apóia:



**GRUPO
DIRECIONAL**

Direcional Educador é uma publicação mensal do Grupo Direcional, com circulação nacional. Dirigida e diretores, educadores, coordenadores e todos os profissionais que atuam na área da educação. Não é permitida a reprodução total ou parcial das matérias, sujeitando os infratores às penalidades legais. As matérias assinadas são de inteira responsabilidade de seus autores e não expressam, necessariamente, a opinião da revista Direcional Educador.

Rua Vergueiro, 2.556 - 7º andar cj. 73
CEP 04102-000 - São Paulo-SP
Tel.: (11) 5573-8110 - Fax: (11) 5084-3807
faleconosco@grupodirecional.com.br
www.direcionaleducador.com.br

EDITORIAL



Caro leitor,



Ilustração: Jonas Coronado

Edição 74 - Março/2011

Março começou e o ano letivo está a todo vapor.

Para marcar este início de uma nova jornada, **Direcional Educador** lança nesta edição uma série de artigos muito especiais. Com o tema Relações da Inteligência, Cláudio J. P. Saltini inicia a série Conversando com Jean Piaget. O autor – terapeuta e psicanalista de grupo e de família, e considerado um dos maiores especialistas em Piaget do Brasil –, teve contato com o epistemólogo suíço em Genebra, no final dos anos 1970. Desse contato nasceu essa série de artigos publicados com exclusividade por **Direcional Educador**: na ocasião, Piaget presenteou Saltini com um material inédito de sua autoria, na verdade aulas de um curso ministrado pelo especialista, e que nunca se transformaram em livro. A partir desse material, Saltini trará em uma série de artigos publicados na revista comentários psicanalíticos sobre a

obra de Piaget e suas consequências para a educação. Sem dúvida, um material único e imperdível para professores que estão em busca de formação de excelência.

Para nossos leitores que buscam ideias práticas, principalmente para o trabalho com crianças pequenas, mais uma boa proposta tem início neste mês: a série Ideias para a Educação Infantil, assinada por Marli Kimie S. Hangui, coordenadora pedagógica da Prefeitura de São Paulo. Utilizando a técnica do kirigami (a arte de cortar papel), e também com materiais diversos e reciclados, Marli trará interessantes sugestões para os professores da Educação Infantil. Muitas de suas ideias e técnicas foram adaptadas de aprendizagens obtidas no Japão, onde Marli trabalhou e fez estágios em escolas da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Na série Perfil da rede, onde retratamos projetos de educação bem sucedidos realizados por municípios, mostramos um pouco das práticas efetivadas na cidade mineira de Poços de Caldas, considerada referência na Educação Infantil. Vale a pena conferir.

Desejo a todos uma ótima leitura e bons momentos de formação!

Um abraço,

Luiza Oliva
Editora



SEJA COLABORADOR DA DIRECIONAL EDUCADOR

Para publicar seus artigos na revista Direcional Educador, basta enviá-los para: faleconosco@grupodirecional.com.br. aos cuidados do diretor. Os artigos serão analisados e, caso aprovados, serão publicados oportunamente, conforme a programação das edições.

Envie também no e-mail:

- Seu mini-curriculo para ser publicado junto ao artigo.
- Sua foto em tamanho 600x600 pixels ou maior (opcional).
- Seu endereço, para que possamos lhe enviar exemplares da revista.
- Declaração de que o artigo é inédito e que não foi enviado para nenhuma outra revista da área de educação, autorizando sua publicação na revista Direcional Educador, tanto na versão impressa quanto na versão digital (internet e CD)

Se você organiza algum evento na área da Educação (curso, palestra, seminário, congresso), envie material de divulgação para o e-mail faleconosco@grupodirecional.com.br. O material poderá ser divulgado na seção Agenda, conforme a disponibilidade de espaço e a programação das edições.

Março 11



ENTREVISTA
Marília Dourado
Por Luiza Oliva

06



TETRAEDRO
A pessoa
Por Nilson José Machado

15



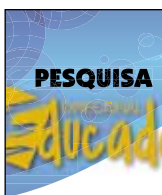
EDUCAÇÃO PARA A INFÂNCIA
Qual o sentido das interações?
Por Emília Cipriano e Claudio Castro Sanches

21



PÁGINA DO PSICOPEDAGOGO
Os problemas da Educação
Por Maria Irene Maluf

24



PESQUISA DIRECIONAL EDUCADOR

29

10

RELAÇÕES DA INTELIGÊNCIA
Conversando com Jean Piaget (1)
Por Cláudio Saltini



16

INDISCIPLINA
Indisciplina: um obstáculo pedagógico?
Por Alex Sandro Pereira de Oliveira



22

OFICINA LITERÁRIA
Escrever a vida com letras de macarrão
Por Sílvio Valentin Liorbano



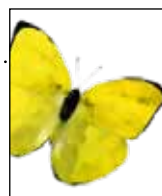
25

CURSO
Prevenção na área da dependência química
Módulo 5 – Processo de Intervenção em dependência química
Por Maria Taís de Melo e Liliana Standinik



30

EDUCAÇÃO INFANTIL
Projeto Borboletas: conhecer para respeitar
Por Elaine Tavares de Almeida Verdadeiro e Fabiana França Barbosa



EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE A A Z
F de Força, de Formação, F de Felicidade!
Por Maria Helena Negreiros

34



PERFIL DA REDE
Poços de Caldas
Por Luiza Oliva

38



INCLUSÃO
A criança com necessidades especiais e a comunicação
Por Kátia Reis de Souza Costa

42



LIVROS

46

36

IDEIAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL
O faz de conta e o teatro na Educação Infantil
Por Marli Kimie S. Hangui



41

SAÚDE
No site, desenho animado e guia pedagógico na luta contra as drogas
Por Luiza Oliva



44

E AGORA, PROFESSOR?
Educação Digital: caminhos da utopia à realidade experimentada
Parte III
Por Cassiano Zeferino de Carvalho Neto



48

AGENDA



MARÍLIA DOURADO

A educadora divulga as propostas da educação praticada na cidade italiana de Reggio Emilia, baseadas na valorização da criança, na participação das famílias e na escola como produtora de conhecimento.

Por Luiza Oliva

Em fevereiro passado, 55 educadores brasileiros conheceram de perto o projeto educativo desenvolvido na cidade de Reggio Emilia, localizada no centro-norte da Itália. O grupo fez parte de uma turma de 135 educadores latino-americanos que viajaram para Reggio em busca de um maior intercâmbio com a prática italiana, considerada referência mundial em Educação Infantil.

A educadora baiana Marília Dourado, coordenadora geral da RedSolare Brasil, rede de articulação e difusão das ideias da prática educativa de Reggio Emilia, fez parte da viagem. Desde os anos 1990, Marília acompanha as propostas italianas. "Eu participava de um grande projeto em Salvador com formação de professores, com escolas públicas e comunitárias, quando o livro de Loris Malaguzzi, *As Cem Linguagens da Criança*, foi lançado no Brasil. Comecei a participar de seminários e visitar outros países, para tentar entender melhor o universo infantil. Encontrei colegas da América Latina com os mesmos propósitos e nos mobilizamos para montar uma rede de valorização da cultura da infância, a RedSolare. A rede começou com México, Peru e Argentina, depois entraram Brasil e Colômbia, e hoje somos 13 países da América Latina", conta Marília.

A RedSolare do Brasil é ligada à Reggio Children, rede mundial de 25 países. Pode parecer surpreendente, mas os italianos, reconhecidos mundialmente por um projeto bem sucedido de Educação Infantil, têm esperanças na educação praticada pela América Latina. "Nas reuniões mundiais, os representantes de Reggio nos dizem que a grande esperança deles está na América Latina. Dizem que querem muito aprender com nós. Eles acreditam muito nesse processo de troca e de construção coletiva", aponta. Um dos exemplos dessa troca é o projeto de escolas irmãs Águas Claras: instaladas em Reggio Emilia e Belo Horizonte, elas estão em permanente diálogo. Uma vez por ano, profissionais de Reggio vêm para a escola mineira para formar professores locais. A RedSolare brasileira também tem comemorado experiências exitosas em educação em diversos estados brasileiros, com base na pedagogia praticada na Itália. "Uma delas é o grupo de cooperação entre escolas públicas, particulares e comunitárias, voltado para a aprendizagem dos educadores, a partir de experiências documentadas e retroalimentadas em diálogos virtuais. Temos



Foto: Romêe Corazza

aprofundado a consciência de formarmos uma criança rica, potente e capaz, e também reforçamos a estratégia de documentação do professor", exemplifica Marília Dourado.

Mas, de que se trata a experiência tão comentada de Reggio Emilia, idealizada por Loris Malaguzzi? Em recente visita a São Paulo, e antes de embarcar para a Itália, Marília Dourado conversou com **Direcional Educador** sobre o trabalho realizado pelas escolas italianas com crianças pequenas.

DIRECIONAL EDUCADOR – Por que a educação realizada em Reggio Emilia chama tanto a atenção do mundo?

MARÍLIA DOURADO – O que acontece naquela cidade italiana chama muito a atenção porque as crianças têm revelado um enorme potencial e o expressam em diferentes linguagens. Essa é a maior defesa de Loris Malaguzzi, educador que foi o grande idealizador desse projeto, da pedagogia da escuta. Essa pedagogia valoriza e respeita a voz e a vez da criança, e o seu potencial. Todos nós, educadores do mundo inspirados em Reggio, começamos a afinar nosso trabalho em uma direção: todas as crianças são capazes. Mas porque as crianças de Reggio chamam tanto a atenção? Por que lá há um ambiente que promove a criatividade e o potencial da criança. Eles têm o ambiente como o terceiro educador. A organização da estrutura do ambiente promove essa criança autônoma, pensante, essa criança com plasticidade de pensamento, que formula teorias e é capaz de revelar as suas teorias sobre o mundo através de diferentes linguagens, seja a linguagem musical, a linguagem corporal, oral ou através do desenho. Efetivamente, o que acontece em Reggio só pode acontecer lá, porque lá há um contexto, uma história, uma dinâmica, um funcionamento, uma organização. A partir de 1994, quando a escola Diana, em Reggio, foi escolhida por uma revista norte-americana como a melhor escola do mundo, a região ganhou proporção mundial e diálogo com países dos cinco continentes. O Brasil faz parte desse diálogo e estamos no grupo mundial de 25 países reunidos para celebrar a infância e a prática educativa de Reggio. Pensamos como é possível que escolas, em diferentes contextos, possam ter uma referência a partir do que é feito na Itália.

Explique por que é tão importante o ambiente nas escolas de Reggio Emilia.

Em Reggio, os grupos não estão apenas em sala de aula, mas também em ambientes completamente diferentes ao que estamos habituados como espaço formal de educação. A infância exige uma organização de ambientes com estrutura diferente das salas de aula com mesas e cadeiras. No projeto de Reggio há um diálogo muito forte entre pedagogia e arquitetura. Os arquitetos defendem como princípios a transparência, daí o uso do vidro para a comunicação entre o interno e o externo, e a escola como espaço social, como espaço cultural e de conhecimento. Não só de acesso ao conhecimento, mas

de produção de cultura e conhecimento. Pensam uma escola que dialoga com o mundo real, por isso a transparência é um elemento fundamental da arquitetura de um espaço educativo. As crianças se sentem mais seguras porque elas estão convivendo com o entorno, com a chegada e a saída das famílias, e tudo isso dá a estrutura necessária para as crianças atuarem como indivíduos. Em Reggio, as escolas têm uma praça central, que é um lugar social muito valorizado na Itália, é lugar de encontro, de diálogos, de partilha da vida. E a escola repete essa característica das cidades. Além disso, a maioria dos prédios escolares tem uma estrutura arquitetônica de dois pisos, para a criança olhar o mundo de várias perspectivas, tudo com muita transparência.

Outro conceito é o da circularidade, todos os espaços dialogam entre si, sempre há portas que ligam um ao outro. A cozinha é um dos espaços centrais da escola. A cozinheira é também uma educadora. Todos os atores sociais que compõem essa comunidade são reconhecidos como educadores: a cozinheira, o pessoal de apoio, não há hierarquia entre os espaços e nem entre as pessoas. Não há estrutura hierárquica de diretor, coordenador e professores. Todos convivem em uma relação horizontal de igual para igual, todos são corresponsáveis pela organização desse ambiente. A família é protagonista e, aliás, há três protagonistas: os professores, as crianças e as famílias. Um espaço educativo da infância precisa desses atores.

Qual a importância do ateliê e do atelierista nas escolas de Reggio?

O atelierista é um educador especialista em artes, estudioso ou pesquisador em uma área da expressão artística. Ele atua como interlocutor das crianças nas representações de suas teorias através de diferentes linguagens: a construção plástica, com argila, com desenhos. E o atelierista é o interlocutor dessas crianças para entender a sua forma muito própria de ver o mundo e de atuar nesse mundo. São muito utilizadas mesas de luz, caleidoscópios, materiais acessíveis às crianças no sentido de explorar o mundo e buscar compreendê-lo melhor do ponto de vista social, natural, lógico, matemático e da linguagem. O ateliê é o espaço onde a criança trabalha com materiais plásticos, diversos, não tão comuns no ambiente da escola, para aguçar a curiosidade e para que ela possa representar o mundo através da plástica, ou seja, revelar suas teorias nesse ateliê. As crianças vão ao ateliê em pequenos grupos, porque o papel do professor é escutar a criança. Nós, muitas vezes, esquecemos disso. No espaço do ateliê é papel do educador escutar a criança na sua expressão.

Quando falamos em Reggio Emilia, pensamos em Educação Infantil. Na Itália, há continuidade do projeto no Ensino Fundamental?

Na Itália é da responsabilidade do município a Educação Infantil, e é da responsabilidade do estado o Ensino Funda-

mental. Eles sempre lutaram para dar continuidade ao trabalho da infância, mas a Itália tem uma visão conservadora de educação e romper com esses valores tem sido uma das grandes lutas do sistema municipal de educação de Reggio Emilia e da Reggio Children, uma organização não governamental que está em diálogo com o mundo. Há dois anos, conseguiram dar continuidade à experiência da Educação Infantil em uma escola.

Como a educação de Reggio Emilia pensa a questão da diversidade?

No Centro Educacional Loris Malaguzzi, para onde diferentes educadores do mundo vão a fim de entender melhor essa prática educativa, é praticado o desafio de entender melhor o multiculturalismo. Na Itália há um movimento de busca pelo respeito às diferenças, pois há uma questão étnica forte. Educação para eles também é investigação e consequentemente retroalimentação da própria prática. O diálogo da escola com a cidade procura devolver para a cidade alguns valores, princípios e ideias para lidar com os desafios. Se o desafio é o multiculturalismo então a escola investiga. Nessa escola há grupos de 25 crianças com mais de dez países representados. Eles estão tentando entender como essa convivência é construída e como essas relações impactam na formação das crianças. E nessa escola foram abertos dois grupos, em colaboração com o estado, para dar continuidade à Educação Infantil.

Historicamente como surgiram as escolas de Educação Infantil de Reggio Emilia?

Loris Malaguzzi dizia que a pedagogia que ele formulou deve dizer não ao conformismo, não ao continuísmo de determinados modelos. As escolas nasceram com essa concepção depois da 2ª Guerra Mundial. Depois de uma situação de crise, que foi a destruição pela Guerra, as mulheres decidiram promover uma educação que garantisse os direitos à cidadania. As mulheres saíram às ruas e convocaram a população a colocar seus filhos nessa escola, o que não foi fácil. Construir essa escola que hoje é referência mundial exigiu muitos esforços. A primeira escola municipal nasceu só em 1960. Os princípios visionários de Loris, de uma escola moderna, transparente, sem hierarquias, onde os espaços dialogam entre si, foram formulados e amadurecidos ao longo do tempo. E por isso têm essa consistência. Não surgiram em um passe de mágica. Hoje as crianças de Reggio interferem na cidade. Por exemplo, produziram a cortina do maior teatro da cidade. Imagine a Itália, o país berço das artes plásticas, e as crianças produzindo essa cortina para o teatro. É uma produção fantástica, surpreendente. Mas todas as crianças têm esse potencial, as crianças brasileiras, as de qualquer contexto. Desde que elas tenham esse ambiente que educa, que promova, que convoca, e que dá a oportunidade da construção do conhecimento. E que tenham um professor competente, um educador que dê essa oportunidade.

O que falta nas escolas brasileiras para que elas possam se aproximar mais do que é feito em Reggio Emilia?

É preciso transformar a escola. No Brasil, lamentavelmente ser criança não é ter infância. As crianças não têm o direito de serem crianças, apesar de termos o Estatuto da Criança e do Adolescente completando 21 anos. Quando a Educação Infantil passou a fazer parte da educação básica, a tendência foi escolarizar os ambientes com a mesma estrutura e funcionamento do Ensino Fundamental. As crianças têm perdido a infância porque a Educação Infantil tem sido um espaço preparatório para o Ensino Fundamental. As crianças não estão vivendo a infância na sua plenitude e beleza. Mas temos feito um movimento no Brasil para difundir as ideias e práticas de Reggio Emilia. A criança tem criatividade para manejar diferentes formas de expressão. Loris fala que as crianças têm 100, mais 100, mais 100 formas de expressão. A criança é capaz, ela tem um potencial ilimitado, só precisamos saber escutar suas diferentes linguagens e oportunizar que explorem materiais. Uma das características mais marcantes do trabalho de Reggio é a atuação do professor com pequenos grupos. No Brasil é muito comum que o professor proponha uma atividade e todas as crianças realizem ao mesmo tempo aquela proposta. Lá eles trabalham muito em pequenos grupos. As crianças fazem coisas diferentes e têm a oportunidade de fazerem suas escolhas. Começam o dia em assembleia, decidem o que fazer, como, quando, por quê. São sujeitos, como está posto no Estatuto da Criança e do Adolescente. Na nossa escola normalmente o aluno não faz escolhas, o professor faz um planejamento e para a criança aquele planejamento é uma caixa de surpresas. Em Reggio há muito respeito a cada criança.

Podemos definir a prática de Reggio Emilia como um método educativo?

Os educadores italianos não gostam de falar em um método, não aprisionam suas ideias em uma ação pedagógica. Loris dizia: "se vocês querem entender as crianças rasguem os livros de Pedagogia!". Ele tinha uma personalidade muito forte, era muito exigente, principalmente na questão do registro pelos professores. Os educadores registram sua prática diariamente, fazem reflexões diárias das experiências vividas das crianças. O material registrado é retroalimentador da prática educativa, dá dicas, pistas de quem são as crianças, como elas estão vendo o mundo e que compreensão elas têm do mundo.

E na escola brasileira, onde não temos dois educadores, nem o espaço do ateliê, o que pode ser feito?

Tenho uma boa experiência com interlocutores de escolas públicas e privadas do Brasil, então me sinto autorizada a falar sobre educadores que entenderam que dialogar com a experiência de Reggio é ter a oportunidade de transformar a realidade da escola e, consequentemente, da sociedade. Mesmo na nossa estrutura é possível trabalhar com pequenos grupos. A criança aprende não só na relação com o adulto, mas na rela-

ção com ela mesmo e com seus pares. Construímos alguns mitos na escola e precisamos desfazê-los. A criança não aprende só com o professor, mas em um ambiente que provoca, que convoca, que mobiliza, que é curioso. Em Reggio há diferentes organizações de ambientes. Há ambientes de construção, com materiais de madeira, de diferentes tamanhos, que promovem a construção do pensamento lógico-matemático. As crianças constroem cidades, estradas, até um terremoto, se for característico do seu contexto de vida. Vi em escolas do Peru as crianças construindo a experiência do terremoto. Nessa estação elas revelam a sua forma de compreender o mundo, inclusive seus medos, seu pensamento do ponto de vista do campo emocional. Há também os ambientes de comunicação, de trocas de cartas, com um miniescritório montado, valorizando a comunicação escrita. Há fotografias das crianças para que os pequenos possam identificar os amigos. Há a área que valoriza o jogo simbólico, com fantasias, roupas de atores sociais, como bombeiro, farmacêutico, sorveteiro... Crianças assumem outros papéis e entendem as relações do mundo. A criança precisa viver em ação para entender a realidade. Se temos uma criança inserida em um mundo violento, ela precisa representar o mundo em que vive e o professor deve saber como apoiá-la nessa brincadeira. Os jogos simbólicos são muito importantes nesse sentido. A escola é espaço de vida, e se a sociedade se transforma a escola também precisa se transformar permanentemente.

Como é a participação das famílias nas escolas de Reggio?

Lá as famílias participam muito ativamente. Mas vejo a participação das famílias na escola como uma questão cultural. No Brasil a família só é convidada para ir à escola quando precisa ser advertida sobre o comportamento do filho e acaba fugindo da escola. Mas a família quer participar, tanto que o programa governamental das escolas abertas de final de semana tem um índice alto de participação. Mas não há culturalmente no Brasil uma relação de parceria, de igualdade, e um espaço seguro e acolhedor da escola. A possibilidade existe, mas a família nem sempre tem o acolhimento, o carinho necessário. Precisamos romper paradigmas, e talvez essa seja a maior herança que Reggio pode nos oferecer. É o apego de valores, de crenças, de princípios, que eles vêm cultivando ao longo de 60 anos e que fazem a escola de qualidade que chama a atenção do mundo.

Contatos com Marília Dourado:
douradomariliaster@gmail.com
e www.redsolarebrasil.com.br

Um pouco mais sobre Reggio Emilia

O sonho pela construção de uma nova escola na Itália surgiu em 1945, logo após o término da Segunda Guerra Mundial. Loris Malaguzzi (1920-1994), então um jovem intelectual e professor italiano, soube que em Villa Cella, próximo a Reggio Emilia, a comunidade havia decidido construir e operar uma escola para crianças pequenas. O dinheiro, lembra Malaguzzi em *As Cem linguagens da criança*, "viria da venda de um tanque abandonado de guerra, uns poucos caminhões e alguns cavalos deixados para trás pelos alemães em retirada". O educador lembra ainda que encontrar apoio para a escola em uma cidade devastada pela guerra, "rica apenas no luto e na pobreza", não seria um processo fácil.

Vencidas as dificuldades iniciais, de uma escola que rompia com os padrões tradicionais, de escolas administradas por um governo católico para as administradas pela comunidade, Reggio Emilia se transformou em inspiração. O projeto educativo traduz a realidade cotidiana. Podem ser destacados alguns pontos privilegiados pelo projeto: a atenção principal à criança e não aos conteúdos escolares; os projetos e não os conteúdos programáticos; a transversalidade cultural e não o saber fragmentado; o processo e não somente o produto final; o confronto e a discussão como estratégias de formação dos educadores. Destacam-se também a organização do trabalho em colegiados; a importância do ambiente como interlocutor educativo; o ateliê (espaço que funciona como um laboratório de criatividade); e a intensa e vital co-participação das famílias e da comunidade na gestão da escola.

Para saber mais sobre Reggio Emilia, acesse <http://zerosei.comune.re.it> (L.O.)



Ilustração: Jonas Coronado

CONVERSANDO COM *Jean Piaget* (1)

Por Cláudio Saltini

Foi no primeiro semestre de 1979 que tomei a iniciativa, junto com Lauro de Oliveira Lima, de organizar um congresso sobre a obra de Jean Piaget e o peso do Construtivismo na Educação Infantil da Escola Nova das décadas de 70 e 80. Diga-se de passagem, Lauro fundou uma escola que se tornou famosa no Rio de Janeiro, chamada "A Chave do Tamanho", na qual vi, pela primeira vez, com meu espírito de educador, como se poderia inspirar o pensamento teórico da epistemologia genética, numa educação real e concreta.

Da ideia de organizar um congresso sobre Educação Construtivista, surgiu a vontade de voltar para a Europa, especificamente para Genebra, onde Piaget dava aulas e morava, e convidá-lo para vir ao Brasil para ser o presidente deste congresso. A ideia foi, nesta época, bastante audaciosa, pois nosso desejo era de reunir todos os piagetianos ou simpatizantes de sua obra no Brasil, não somente brasileiros, mas do mundo todo.

Trabalhava como psicanalista, com formação lacaniana e, embora tenha feito estudos de medicina em Turim, na Itália, sempre fora apaixonado pela educação. Tanto que, já durante minha estada na Europa, pude assistir a aulas e conferências de Piaget, e estudar suas obras.

Unindo, então, a vontade de rever meus colegas em Turim ao desejo que nascera de fazer um congresso sobre Piaget, resolvi convidá-lo pessoalmente para expor suas ideias no Brasil. Já nesta época, Jean Piaget era uma personalidade que inspirava meus ideais, não só de educador, mas também de estudioso. Era um verdadeiro precursor na exploração do mundo da criança, por ter traçado a gênese do surgimento da inteligência, com sua obra *O Nascimento da Inteligência*. Um homem que tentou compreender e explicar o que é um

desenvolvimento vivo, em sua perpétua construção de novidades e sua adaptação progressiva à realidade. Dizia ele que, quer se trate de crescimento orgânico ou de variações biológicas do desenvolvimento da inteligência em sua formação, ou da evolução dos conhecimentos científicos, tudo é sempre o mesmo mistério: o do desenvolvimento construtivo.

Era Piaget, nesta época, como, de fato, sempre foi, um homem de Ciências Humanas, que aprofundava seus estudos em filosofia e psicologia infantil e suas influências sobre a educação. Um especialista em psicologia genética que estendeu sua infatigável curiosidade no vasto domínio das Ciências Humanas e, em particular, na Teoria do Conhecimento. Sendo um pesquisador desinteressado, modesto, mas perseverante, um exemplo de probidade intelectual, me entusiasmava a refletir sobre minha concepção de ser humano e educador, seduzindo-me a encarar seriamente a função da educação.

Foi, então, no primeiro semestre de 1979 que, partindo do Brasil, cheguei a Genebra numa primavera e, munido de grande ideal e admiração, telefonei a Piaget, marcando uma entrevista. Ele convidou-me para ir à sua casa, onde tinha seu escritório, sua biblioteca e seu bureau de estudos. Lembro-me que o nosso encontro foi numa tarde. Recebeu-me pessoalmente com as mãos sujas de terra, pois acabara de cuidar de plantas. Olhando para aquelas mãos, vislumbrei o dedo que ele usava para enterrar dentro de seu próprio cachimbo, apesar de tremendamente quente, para socar o fumo. Era um dedo escuro e encardido de fumo queimado.

Lembro-me que foi muito gentil ao me cumprimentar e, logo de início, me perguntou se eu era brasileiro; eu respondi que era, mas que havia estudado medicina em Turim, e que vinha muitas vezes de trem a Genebra para assistir às suas aulas e conferências. Disse a ele, então, que havia ido visitá-lo somente para convidá-lo para um congresso sobre educação. Ele sorriu-me com um ar de quem não estava compreendendo muito bem, e disse: "Eu não sou um educador". Em seguida, eu disse a ele: "Eu sei que o senhor não é um educador, porém suas pesquisas servem profundamente como base para a compreensão de uma nova educação".

Piaget, durante toda sua vida, jamais se considerou um educador, mesmo sendo tido, nos dias de hoje, como um ícone da educação. Ele era um cientista, psicólogo e epistemólogo, e procurava, no processo de adaptação, as estruturas do conhecimento, criando uma verdadeira Teoria do Conhecimento ou Epistemologia.

Ele acrescentou que já havia estado no Brasil, tinha gostado muito e que um convite daqueles o fascinava. Mas, não poderia aceitar, por uma razão muito simples e real: ele ainda tinha muito a escrever, mas achava que não teria muito mais tempo de vida. Não que estivesse doente, mas, com 83 anos de idade, acreditava que não poderia se ausentar. De fato, Jean Piaget faleceu em 16 de setembro de 1980, com 84 anos.

Desta conversa surgiu em Piaget um interesse muito grande em saber o que eu fazia e sobre o que me interessava. Tendo respondido a ele que me interessava pela psicanálise e pela construção da inteligência, ele se acomodou melhor na cadeira e me disse: "Vou te dar um presente." Fiquei comovido. Ele continuou: "Dei um curso, na Sorbonne, no ano de 1954, e este curso chamava-se *As relações*

entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança. Eu nunca escrevi um livro sobre isso, porém tenho este curso stenografado e mandei transcrever em francês. Tenho uma cópia deste curso e vou dar de presente a você, porque acho que vai te interessar muito, pois fala das teorias de Claparède, Kurt Lewin, Freud (Piaget foi psicanalisado e estudou profunda e livremente a Psicanálise), entre outros."

Tomei aquela obra em minhas mãos como sendo um verdadeiro tesouro. Trouxe ao Brasil, traduzi pessoalmente para o português, fiz diversas revisões, tanto do ponto de vista teórico, como etimológico e ortográfico e, bem mais tarde, pedi aos seus filhos autorização para publicar a obra traduzida, sendo prontamente atendido. Tal não será publicada em sua tradução literal, mas quero continuar aquela conversa que havia começado com ele em seu *bureau*, em que ele se colocava na posição de epistemólogo, profundo estudioso do desenvolvimento cognitivo, proveniente de uma observação minuciosa do desenvolvimento da inteligência de seus filhos e de outras crianças; e eu me colocava na posição de um psicanalista, ávido em compreender as emoções humanas expostas na palavra.

Naquela época, assim como até hoje, o que me empolgava eram como as emoções, os sentimentos, as sensações internas poderiam ser manifestadas em palavras. Esta conversa com Piaget reverbera até hoje em minha mente e é a partir deste momento, neste artigo, que estou dando, de forma mais intensa e profunda, um perfil de conversações entre a psicanálise e Piaget. Não quero ter a arrogância e a pretensão de descrever anatomicamente as relações entre afetividade e inteligência. Gostaria, apenas, de levar em frente uma conversa com Jean Piaget que se iniciou na primavera de 1979, donde surgiu este presente dado por ele, o qual eu gostaria de honrar e dar uma resposta, o mais nobre possível. Portanto, quero deixar claro que a continuidade desta conversa, deste diálogo, deste approach, que se inicia com este artigo e que se seguirá com outros tantos, nesta mesma revista, têm a intenção de redundar num livro, o qual gostaria de dedicar a Jean Piaget e aos seus filhos, que me cederam autorização de publicá-lo. Parte do que será publicado aqui, virá dos textos das aulas da Sorbonne, de 1954, e a outra parte, de comentários da teoria psicanalítica, através da minha palavra.

Iniciando a nossa conversa com Piaget, posso dar, primeiramente, total atenção às suas aulas, partindo de importantes trechos do conteúdo do curso:

I - POSIÇÃO DO PROBLEMA

2. Hoje em dia, ninguém negaria a existência de uma constante interação entre a afetividade e a inteligência. Todavia, a afirmação de que a inteligência e a afetividade são inseparáveis (indissociáveis) pode envolver duas significações muito diferentes:

3. 1º - Em um primeiro sentido, poderíamos dizer que a afetividade interfere nas operações da inteligência, que ela as estimula ou as perturba, que é a causa de acelerações ou retardos no desenvolvimento intelectual, mas que não pode modificar as estruturas da inteligência como tais.



4. Esse papel da afetividade como acelerador ou perturbador das operações da inteligência é incontestável. O aluno motivado em aula terá mais entusiasmo para estudar e aprenderá mais facilmente. Dentre aqueles que são fracos em Matemática, por exemplo, mais da metade dos casos se devem, sem dúvida, a um bloqueio afetivo, a um sentimento de inferioridade especial. **Tal bloqueio pode, então, impedir, provisoriamente que um aluno possa compreender (ou reter) as regras da adição, embora nada mude nessas regras.**

5. 2º - Num segundo sentido, poderíamos dizer, ao contrário, que a afetividade intervém nas próprias estruturas da inteligência e que ela é fonte de conhecimentos e de operações cognitivas originais.

6. Vários autores sustentam esse ponto de vista:

7. - WALLON afirma que a emoção, longe de ter sempre um papel inibidor, desempenha, às vezes, uma função excitante, notadamente no nível sensório-motor, onde a satisfação, por exemplo, é causa de progresso no desenvolvimento.

8. - MALRIEU sustenta, desta forma, que a vida afetiva é um determinante positivo do progresso intelectual, sobretudo no nível sensório-motor. Ela é fonte de estruturações. (As emoções e a personalidade da criança, Vrin, 1952)

9. - RIBOT, também, na obra "Lógica dos sentimentos" afirma que o sentimento perturba o raciocínio lógico e pode criar novas estruturas, como aquelas de um artista (ator) que constituiriam uma lógica afetiva particular (a paixão utiliza a lógica a seu favor, construindo deduções lógicas a partir de premissas suspeitas, mas não se observa que ela cria estruturas originais de raciocínio).

10. - PERELMAN retoma a noção de retórica para designar o conjunto dos processos não formais utilizados para gerar no outro uma convicção. Essa retórica é evidentemente inspirada, em parte, pela afetividade.

11. Para esclarecer essas hipóteses, o problema das relações entre a afetividade e a inteligência será estudado geneticamente. Começaremos aqui por lembrar algumas definições básicas.

II – DEFINIÇÕES BÁSICAS

a) Afetividade

12. Por afetividade compreendemos:

- os sentimentos propriamente ditos e, em particular, as emoções;
- as diversas tendências, incluindo as "tendências superiores" e, em particular, a vontade.

13. Alguns autores distinguem entre fatores afetivos (emoções, sentimentos) e fatores inatos (tendências, vontade), mas a diferença parece ser somente de grau.

b) Funções afetivas e funções cognitivas

14. Será necessário, em contrapartida, distinguir nitidamente entre as funções cognitivas, que vão da percepção e das funções sensório-motoras até a inteligência abstrata com as operações formais, e as funções afetivas.

Nós distinguiremos essas duas funções porque elas nos parecem de natureza diferente, mas, na conduta concreta do indivíduo, elas são indissociáveis. É impossível encontrar condutas procedentes somente da afetividade sem elementos cognitivos, e vice-versa. Demostremos rapidamente:

15. 1) Não há mecanismo cognitivo sem elementos afetivos:

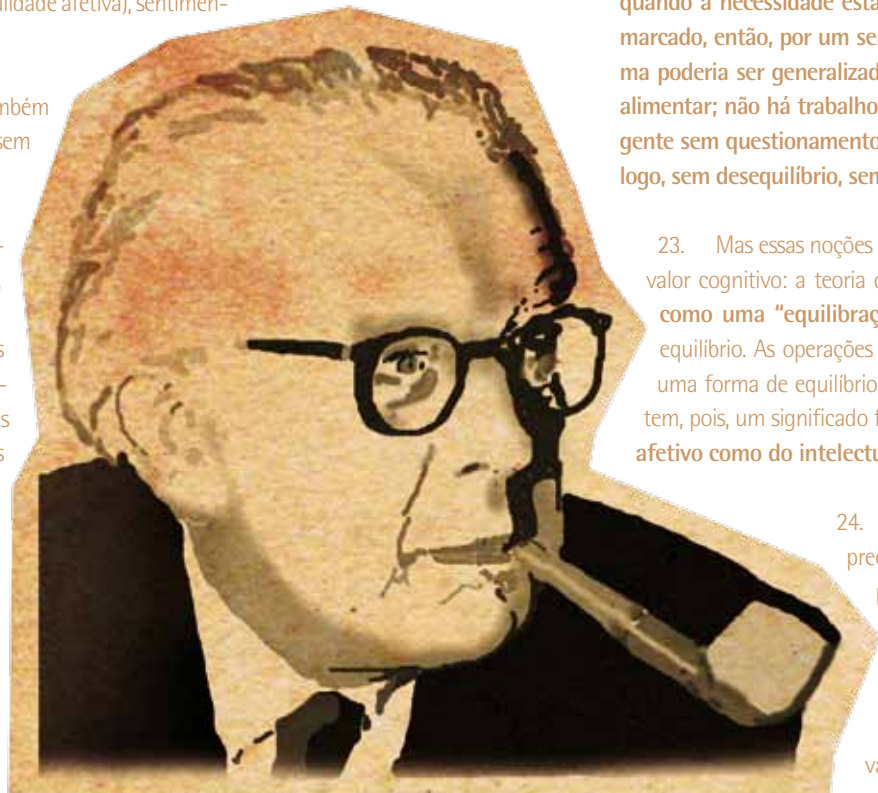
16. - Nas formas mais abstratas da inteligência, os fatores afetivos intervêm sempre. Quando, por exemplo, um aluno resolve um problema de álgebra, ou um matemático descobre um teorema, há no início um interesse intrínseco ou extrínseco, uma necessidade: ao longo do trabalho, podem intervir estados de prazer, de decepção, de ardor, sentimentos de fadiga, de esforço, de desânimo, e outros; no final do trabalho, sentimentos de sucesso ou de fracasso; podem-se juntar, enfim, também os sentimentos estéticos (na coerência da solução encontrada).

17. - Nos atos cotidianos da inteligência prática, a indissociação é ainda mais evidente. Há sempre interesse, intrínseco ou extrínseco;

18. - Na percepção também acontece o mesmo: seleção perceptiva, sentimentos agradáveis ou desagradáveis (a indiferença constituindo ela mesma uma tonalidade afetiva), sentimentos estéticos, e outros.

19. 2) Não existe também um estado afetivo puro, sem elementos cognitivos.

20. - LORENZ, estudando os instintos das aves, colocou em evidência a existência de configurações perceptivas muito precisamente determinadas, inatas e específicas (I.R.M.)*. Certos movimentos peculiares da marcha (do andar) da mãe despertam no patinho a tendência a segui-la; o instinto sexual de certos papagaios machos pode ser despertado por uma percepção cromática (azul claro). Assim, os instintos não são desencadeados



somente por solicitações afetivas internas: eles respondem sempre a estímulos perceptivos precisos. Reproduzindo artificialmente esses estímulos, LORENZ pode facilmente enganar os animais. Inversamente, a mais leve modificação na configuração perceptiva inibe a tendência de se colocar em funcionamento.

* Innate Releasing Mechanisms (Mecanismos Inatos Desencadeados)

21. - Do mesmo modo, na emoção, encontram-se sempre discriminações perceptivas. WALLON mostrou que o medo do recém-nascido está originariamente ligado à sensação proprioceptiva da perda de equilíbrio. Da mesma forma, o medo do escuro na criança e, "a fortiori", os medos condicionados, respondem a estímulos perceptivos. Os fatores cognitivos desempenham, pois, um papel nos sentimentos primários e, com maior razão, nos sentimentos complexos mais evoluídos, onde se mesclam cada vez mais com os elementos gerados pela inteligência.

c) A Adaptação: assimilação e acomodação

22. Nos caracteres mais gerais da conduta, com os dois pólos da adaptação. Assimilação e acomodação encontram-se igualmente dissociados os fatores cognitivos e afetivos. Toda conduta é uma adaptação e toda adaptação, o restabelecimento do equilíbrio **entre o organismo e o meio**. Nós só agimos quando estamos momentaneamente desequilibrados. **CLAPARÈDE mostrou que o desequilíbrio se traduz por uma impressão afetiva "sui generis", que é a consciência de uma necessidade. A conduta chega ao final quando a necessidade está satisfeita: o retorno ao equilíbrio é marcado, então, por um sentimento de satisfação. Esse esquema poderia ser generalizado: não há nutrição sem necessidade alimentar; não há trabalho sem necessidade; não há ato inteligente sem questionamento, isto é, sem a percepção de lacunas, logo, sem desequilíbrio, sem necessidade.**

23. Mas essas noções de equilíbrio e de desequilíbrio têm um valor cognitivo: a teoria da Gestalt define, assim, **a percepção como uma "equilibração"**. A lei da bela forma é uma lei de equilíbrio. As operações intelectuais convergem, também, para uma forma de equilíbrio (reversibilidade). A noção de equilíbrio tem, pois, um significado fundamental **tanto do ponto de vista afetivo como do intelectual**.

24. No caso da adaptação, podemos precisar que o equilíbrio se faz entre dois pólos:

a) a assimilação, relativa ao organismo, que conserva sua forma;

b) a acomodação, relativa à situação exterior, em função da qual o organismo se modifica.

25. Essas duas noções têm uma significação tanto mental quanto biológica:

26. 1) Assimilação cognitiva - o objeto é incorporado aos esquemas anteriores da conduta.

Temos assim:

a) Uma assimilação perceptiva: o objeto é percebido relativamente aos esquemas anteriores;

b) Uma assimilação sensório-motora: quando, por exemplo, uma criança de um ano quer pegar um objeto que está sobre seu cobertor, mas que se encontra muito afastado. A criança puxa o cobertor, portanto, serve-se dele como de um intermediário; ela o assimila, incorporando-o aos esquemas anteriores de pegar (preensão);

c) Uma assimilação conceitual: o objeto novo só é concebido, compreendido, se for assimilado aos esquemas conceituais anteriores pré-existent, isto é, ao conjunto de operações mentais de que o sujeito dispõe.

27. 2) Acomodação cognitiva: se, ao contrário, o objeto resiste, não se encaixando em nenhum esquema anterior, é preciso efetuar um novo trabalho, transformar os esquemas anteriores que comprometem as propriedades do novo objeto.

28. Pode-se falar de adaptação quando o objeto não resiste demais ser assimilado, mas, apenas o bastante para que haja acomodação. **A adaptação é, pois, sempre um equilíbrio entre acomodação e assimilação. Vê-se, por outro lado, que essas noções têm uma dupla significação, afetiva e cognitiva:**

29. - **a assimilação, sob seu aspecto afetivo, é o interesse** (DEWEY define o interesse como a assimilação ao eu); **sob seu aspecto cognitivo, é a compreensão, à maneira do bebê no domínio sensório-motor;**

30. - **a acomodação, sob o aspecto afetivo, é o interesse pelo objeto enquanto ele é novo; ao passo que, sob seu aspecto cognitivo, a acomodação é, por exemplo, o ajustamento dos esquemas de pensamento aos fenômenos.**

III. CONCLUSÃO

31. Em resumo, nunca se encontra estado afetivo sem elementos cognitivos, nem o contrário. Mas, quais serão então as relações entre inteligência e afetividade?

- Criará a afetividade novas estruturas no plano intelectual enquanto a inteligência criará, reciprocamente, sentimentos novos? Ou ainda, suas relações serão somente funcionais?

32. A afetividade desempenharia, então, o papel de uma fonte energética, da qual dependeria o funcionamento da inteligência, mas não suas estruturas; assim como o funcionamento de um automóvel depende do combustível, que aciona o motor, mas não modifica a estrutura da máquina.

33. É essa segunda tese que será defendida neste curso.

34. Nós nos propusemos, pois, a mostrar que, se a afetividade pode ser causa de condutas, se ela intervém sem cessar no funcionamento da inteligência, se ela pode ser causa de acelerações ou atrasos no desenvolvimento intelectual, ela não gera estruturas cognitivas e não modifica as estruturas no funcionamento das quais intervém.

Como havia proposto no início deste artigo, me coloco, neste momento, na posição de interlocutor destes primeiros pensamentos que Piaget expõe em sua aula, que poderíamos chamar de aula inaugural. Gostaria, então, de agregar algumas reflexões de ordem filosófica relativos à afetividade humana.

Evidenciarei, neste momento, o filósofo Espinosa, o qual diz: "Por afeto (affectum) entendo as afecções (affectiones) do corpo, pelas quais a potência de agir desse corpo é aumentada ou diminuída, favorecida ou entravada, assim como as ideias provenientes dessas afecções. Por afeto, entendo uma ação e, em alguns casos, uma paixão."

Penso, portanto, que Espinosa atribui inequivocamente os afetos tanto ao corpo, quanto à alma, ou seja, tanto as afecções, que alteram a potência de agir do corpo, quanto às ideias dessas afecções, que alteram a potência de agir da alma. Em outras palavras, a sua potência de pensar são afetos.

Pelo reconhecimento de uma dimensão afetiva própria ao corpo, Espinosa se opõe, claramente, à posição cartesiana, segundo a qual as paixões, embora causadas pela ação mecânica do corpo sobre a alma, nada mais são do que as percepções, os sentimentos ou emoções. Parece-me mais claro dizer que a segunda definição proposta por Espinosa, intitulada "Definição Geral dos Afetos", parece seguir Descartes, ao limitar os afetos somente à alma. Nela, Espinosa afirma que um afeto chamado *paixão da alma* é uma ideia confusa, pela qual a alma afirma uma força de existir, uma energia, maior ou menor do que antes, do seu corpo ou de uma parte deste. A alma é determinada a pensar tal coisa em detrimento de tal outra.

Podemos ler, nas entrelinhas do pensamento de Espinosa que, de fato, a afetividade tem a ver com a energia derivada da alma e que norteia a ação. Parto do pensamento do filósofo que, de fato, o afeto é uma afecção que faz variar positiva ou negativamente a potência de agir. Desta forma, uma afecção neutra, isto é, que deixa invariável esta potência, não teria dimensão afetiva. Penso, então, que a variação positiva da potência de agir, passagem a uma maior perfeição ou força de existir, constitui a alegria, enquanto a sua variação inversa, ou seja, uma passagem a uma menor perfeição ou energia de existir, constitui a tristeza. Ao definir esses dois afetos que, junto com o desejo, constituem os afetos primitivos, acrescenta, ainda, Espinosa, na segunda definição de afeto: "Deve notar-se, todavia, que, quando digo *força maior ou menor do que antes*, não entendo, com isto, que a alma compara o estado presente do corpo com o que tinha antes, mas que a ideia que constitui a forma do afeto afirma do corpo qualquer coisa que, de fato, envolve mais ou menos *realidade* (de energia vital) do que antes." Parece-me, portanto, que o afeto não é o fruto de uma comparação, mas uma experiência vivida de uma transição, de um aumento ou diminuição de nossa vitalidade energética. Penso que estas ideias, do ponto de vista psicanalítico, explicam o núcleo fundamental da dinâmica da depressão.

O que aqui foi exposto caracteriza-se, penso eu, como sendo a interlocução com o primeiro trecho da aula de Piaget, na Sorbonne. Nas próximas edições continuaremos com este diálogo.



Foto: Rita Barreto

Cláudio J. P. Saltini é Diretor do Centro de Estudos e Práxis Jean Piaget, membro fundador e ex-presidente do Centro de Estudos do Crescimento e Desenvolvimento do Ser Humano da Faculdade de Saúde da USP, diretor científico da Sociedade Brasileira de Psicoterapia Junguiana, epistemólogo e estudioso do desenvolvimento da inteligência, terapeuta e psicanalista de grupo e de família.
E-mail: ejpsaltini@bol.com.br



A Pessoa

Por Nilson José Machado



Ilustração: Jonas Coronado

I – A CEBOLA E A ALCACHOFRA

Vivemos a platitudo do dia a dia, mas apostamos na permanência, na eternidade. Acreditando ou não em deuses, buscamos um sentido para a vida, para nossa ação pessoal. Cada um de nós é filho, irmão, pai, contribuinte, aluno, professor, marido, consumidor, cidadão, elegível, eleitor, etc. O feixe de papéis que representamos nos caracteriza como pessoa. Uma questão complexa é decidir se resta algo além de tais camadas de nosso ser, ou se nos limitamos a elas. Tal dúvida ontológica pode ser ilustrada por meio do recurso à horticultura.

Retirando uma a uma as pétalas de uma cebola, nada resta da mesma, ao final: uma cebola é o conjunto de suas pétalas. Numa alcachofra, no entanto, após saborearmos uma a uma suas pétalas, resta um fundo saboroso, que representa o que nela há de mais valioso. Toda ontologia pode ser resumida, portanto, a uma decisão fundamental: o que somos nós, além dos papéis sociais que representamos?

Em outras palavras, uma pessoa é como uma cebola ou como uma alcachofra?

II – PESSOALIDADE E PROTAGONISMO

Constituímo-nos como pessoas representando papéis com os outros ou para os outros. Iguais como cidadãos, somos diferentes como pessoas. A sociedade é um vasto sistema de atribuição de papéis. O que nos caracteriza como pessoa é o feixe de papéis que representamos. Em alguns deles, somos protagonistas; em outros, meros coadjuvantes; em todos eles temos o dever moral de oferecer o que temos de melhor.

É muito frequente um discurso sedutor que situa o protagonismo como objetivo da ação educativa: trata-se de um clamoroso equívoco.

Em uma peça ou um filme, o protagonista é o ator principal: se todos forem protagonistas, ninguém o será. Em vez de buscar o protagonismo a todo custo, uma pessoa bem formada representa bem todos os papéis que lhe são atribuídos e que conscientemente aceita. Na vida, como no cinema, há prêmios tanto para os protagonistas quanto para os coadjuvantes.

Uma boa Educação nos faz compreender perfeitamente que a personalidade é perene e que todo protagonismo é passageiro.

III – MARX, GOETHE E A FÉ NAS PESSOAS

Em entrevista, na fase da maturidade, Marx se autodiagnosticou: "Meu maior defeito é confiar integralmente nas pessoas às quais sou apresentado". A despeito de tantas teses notáveis, algumas delas simplesmente atropeladas pela história econômica, essa declaração marxista talvez seja um de seus pensamentos mais revolucionários.

A esse respeito, Goethe também se manifestou de modo incisivo: "Esperar de alguém mais do que ele é capaz de dar é ajudá-lo a crescer; esperar apenas o que ele pode efetivamente fazer é diminuí-lo".

É impossível viver sem fé no ser humano, sem confiança em sua capacidade de superação, sem um ideal de crescimento permanente, de perfectibilidade. Uma ação nunca é eticamente defensável se não oferecermos aos outros o melhor de nós, em cada momento. Particularmente na ação docente, a subestimação das expectativas relativas aos alunos é imperdoável. Ela conduz, inevitavelmente, ao limbo do conformismo, à praga do fatalismo, ou às profecias nefastas, que se autorrealizam.

IV – "CAPITAL HUMANO" TEM CHEIRO...

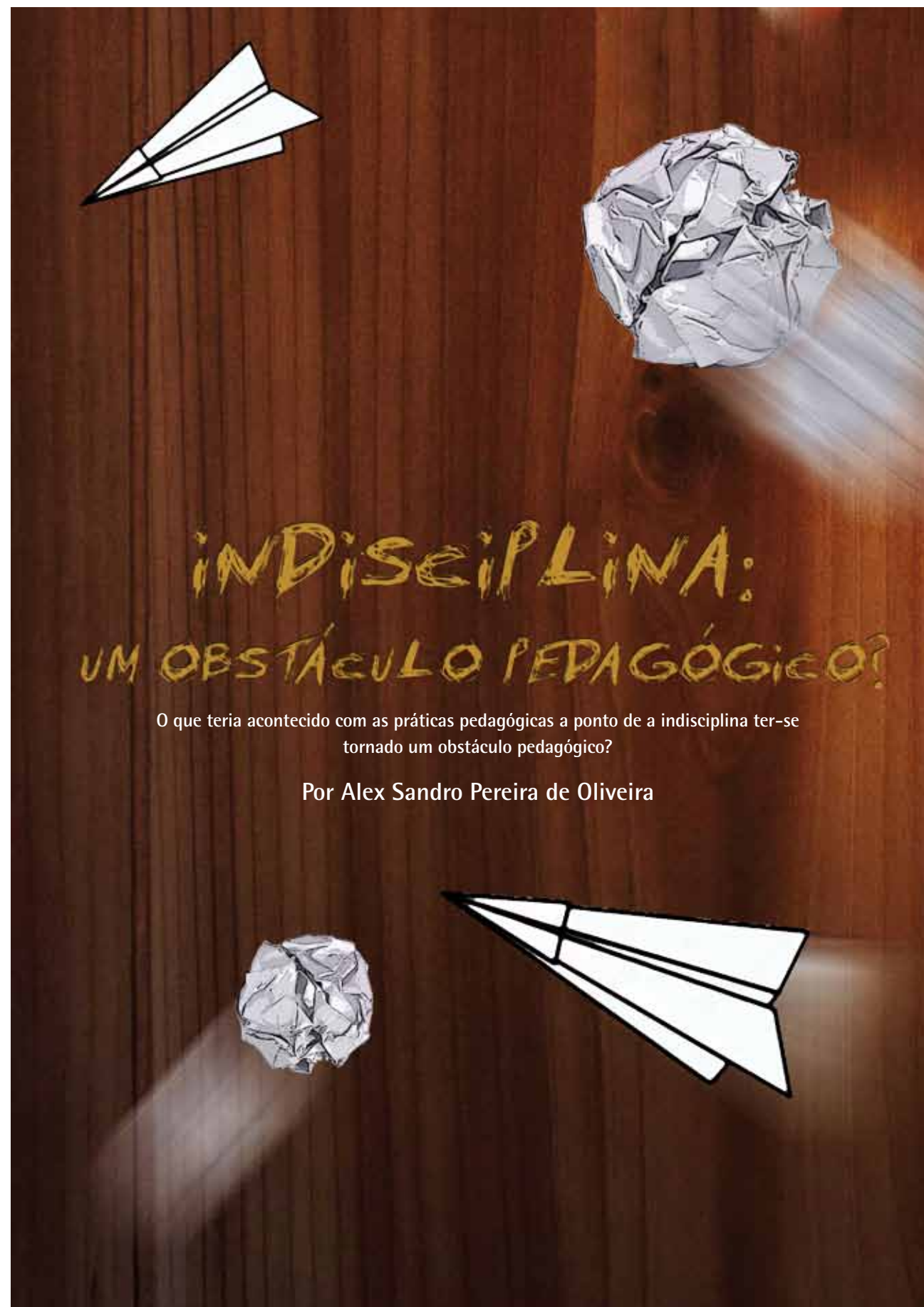
Eis uma das expressões menos apropriadas para referência às pessoas, mesmo de modo metafórico: "Capital Humano". Seres humanos não são, como o dinheiro, convertíveis em mercadorias. Para cumprir sua função de valor universal, o dinheiro ignora diferenças de origem. Pecunia non olet, ou "dinheiro não tem cheiro", diz uma antiga máxima romana. Mas as pessoas têm cheiro, são essencialmente distintas e tais distinções são vitais, precisam ser cultivadas e não se deixam traduzir em meras desigualdades. É próprio do néscio confundir valor y precio, dizia o poeta Antonio Machado. Além disso, o capital é um dinheiro que padece da obsessão compulsiva pela desigualdade, pelo crescimento. Mas nem tudo é negativo em tal expressão.

De fato, se o que torna um dinheiro C um capital é a contínua propensão para crescer e tornar-se C' (C' > C), o que nos torna verdadeiramente humanos é a permanente intenção de crescimento pessoal, a contínua busca de aperfeiçoamento, a crença no ideal da perfectibilidade.



Foto: Amir Almeida

Nilson José Machado é professor titular da Faculdade de Educação da USP, onde também coordena dois grupos de estudo de frequência livre: os Seminários de Estudo em Epistemologia e Didática – SEED, e os Seminários de Ensino de Matemática – SEMA. É autor de diversos livros, entre eles *Educação – Microensaíais em mil toques* (volumes I e II, pela Editora Escrituras).
www.nilsonjosemachado.net



INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo caracterizar disciplina e indisciplina, tomando por base as relações entre professor e aluno; repensar o papel da escola contemporânea, do ponto de vista das relações nela existentes; identificar problemas nas formas relacionais que ocorrem em sala de aula e na educação como um todo e apontar possíveis soluções; reconhecer atitudes e valores saudáveis que podem facilitar a interação entre professor-aluno.

De acordo com Aquino (1996), muitos casos e problemas disciplinares deixaram de ser esporádicos e particulares no dia a dia escolar para se tornarem, talvez, um dos maiores obstáculos pedagógicos dos tempos, rotinas e espaços escolares atuais. Nesse sentido, a maior parte dos educadores e professores não sabe ao certo como interpretar e administrar casos envolvendo alunos em atos de indisciplina. O que podemos fazer? Como agir? Entender ou reprimir? Conduzir ou ignorar? O que é de fato disciplina e indisciplina? O que se espera da escola? Qual é o seu papel? E as relações professor-aluno são importantes? São alguns pontos e questionamentos importantes que serão abordados e que merecem estudo e reflexão.

DISCIPLINA E INDISCIPLINA

A indisciplina é uma das queixas principais dos educadores quanto ao trabalho pedagógico, geralmente denominado por bagunça, barulho, tumulto, falta de limites, comportamentos inadequados, desrespeito generalizado.

Segundo Aquino (1996), indisciplina é uma espécie de incoformidade, por parte do alunado, aos padrões de comportamento nos quais as escolas ainda parecem inspirar-se.

Dubet (1997), sociólogo francês, ressalta que "a disciplina é conquistada todos os dias; é preciso sempre lembrar as regras do jogo, cada vez é preciso reinteressá-los; cada vez é preciso ameaçar; cada vez é preciso recompensar".

"Foucault desvendou essa engenharia normativa das instituições, a partir da hipótese de uma sociedade disciplinar, marcada por práticas difusas de vigilância e punição". Aquino (2003, p.18)

Para Vasconcellos (2004), os fatores da indisciplina podem ser identificados na sociedade, família, escola, professor e aluno. E um dos maiores culpados pelo problema da indisciplina na escola são as relações sociais e assim construir uma ótima relação educativa entre a comunidade constitui-se um fator fundamental no processo.

Ainda, conforme aponta Aquino (1996), outra hipótese e probabilidade sobre os indisciplinados se relaciona à própria instituição escolar, ou seja, a de que a própria organização do campo peda-

gógico é responsável pelos problemas que ela tenta abolir. A indisciplina convive nos conflitos cometidos pelas próprias práticas escolares, incapazes de dialogar com os novos discentes – uma escola que ainda preserva princípios pedagógicos e políticos de uma escola elitizada e do passado.

Os desdobramentos das práticas escolares contemporâneas, os movimentos exteriores e as relações sociais e familiares na escola, são apontados como prováveis fatores para desencadear a indisciplina no âmbito e espaço escolar.

Segundo Ferreira (2009), no Dicionário Aurélio, disciplina é o regime de ordem imposta ou livremente consentida; ordem que convém ao funcionamento regular de uma organização como militar, escolar, etc; relações de subordinação do aluno ao mestre ou ao instrutor; observância de preceitos ou normas; submissão a um regulamento e indisciplina; procedimento, ato ou dito contrário à disciplina; desobediência; desordem; rebelião.

Conforme Tiba (1996), "disciplina é conjunto de regras éticas para se atingir um objetivo. A ética é entendida, aqui, como o critério qualitativo do comportamento humano envolvendo e preservando o respeito ao bem estar biopsicossocial".

O autor ainda aponta como causas da indisciplina na escola as características pessoais dos alunos, como os distúrbios psiquiátricos, neurológicos, deficiência mental, distúrbios de personalidade, neuróticos, as características relacionais tais como distúrbios entre os próprios colegas, distorções de autoestima e distúrbios e desmandos de professores.

A melhor definição é a apresentada por Taille in Aquino (1996). Para este, se entender por disciplina comportamentos regidos por um conjunto de normas, a indisciplina poderá se traduzir de duas formas: a revolta contra estas normas; o desconhecimento delas. No primeiro caso, a indisciplina traduz-se por uma forma de desobediência insolente; no segundo, pelo caos dos comportamentos, pela desorganização das relações.

"Enganam-se aqueles que a supõem mais ou menos presente apenas em determinado contexto. Vale lembrar que, embora diferentes significados sejam atribuídos à problemática e até mesmo os próprios objetivos educacionais subjacentes a ambas possam ser distintos, elas parecem sofrer o mesmo tipo de efeito. Não se trata, pois de uma espécie de desprivilegio da escola pública; muito pelo contrário". Taille in Aquino (1996).

Numa síntese de conceitos, a indisciplina escolar se apresenta como o descumprimento das normas determinadas pela instituição escolar e demais leis em vigor como, por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente. Ela se traduz num desrespeito e se

mostra maléfica, uma vez que, sem disciplina, para muitos educadores, existem poucas oportunidades de existir um bom processo de ensino-aprendizagem. E ainda pode estar associada à boa educação como possuir alguns comportamentos, hábitos e atitudes que permitam o convívio tranquilo. Basicamente, indisciplina são as revoltas contra as regras, normas e condutas pré-estabelecidas pela sociedade e os descontentamentos delas e a disciplina é o bom comportamento.

Nesse sentido, cabe mais um questionamento e reflexão: mas esse "bom comportamento" se dá por entendimento e respeito às regras, normas e condutas pré-estabelecidas, por medo do castigo ou por mero conformismo?

RELAÇÕES PROFESSOR-ALUNO

As relações professor-aluno são fundamentais na organização da "situação didática". Nessa perspectiva, há duas possibilidades e vertentes: tradicional e interacionista.

Na perspectiva tradicional predominam relações verticais pautadas por autoritarismo, medo, o professor como detentor do saber, das decisões, ordens; o aluno é e deve ser obediente, dependente e passivo; não existe diálogo e interação entre ambos, e são atividades básicas do aluno ouvir e reproduzir apenas. Em contrapartida, na relação professor-aluno pautada numa perspectiva interacionista, as relações são horizontais e predomina a afetividade, confiança, mediação, interação, o discente também sabe, participa com autonomia, existe diálogo, cooperação, reciprocidade, intelectualidade e, ao contrário da perspectiva tradicional, o aluno pode observar, experimentar, comparar, relacionar, analisar, levantar hipóteses, argumentar e construir conhecimentos constantemente.

Conforme Gadotti (1999), o educador, para pôr em prática o diálogo, não deve colocar-se na posição de detentor absoluto do saber, deve antes, colocar-se na posição de quem não sabe tudo, reconhecendo que mesmo um analfabeto é portador do conhecimento mais importante: o da vida.

"No que se refere ao contexto escolar, esse estado de coisas encontrará sua máxima expressão na idéia de crise da educação, o que se traduz no desarranjo das pautas de funcionamento dessa instituição secular e, por conseguinte, na desfiguração dos papéis e das funções clássicas de seus protagonistas". (Aquino, 2003, p. 23)

Numa vertente interacionista, as relações professor-aluno estão relacionadas, e as formas de comunicação pre-
valecem com o diálogo, os combinados, os questionamentos, o "saber ouvir", a comunicação expressiva, os aspectos afetivos e emocionais, autoridade, afetividade, conhecimento e respeito mútuos, aceitação que o outro também sabe e ensi-

na com estimulação, elogios, incentivos e reforço de atitudes. Nas dinâmicas das aulas prevalece a organização: bom planejamento, plano de aula, projetos, rotina, atividades, conhecimento do nível e exposição do que se esperam dos alunos, cobranças quando necessário, conteúdos significativos, aulas dinâmicas, diversificadas, motivadoras, desafiadoras, prazerosas, lúdicas.

"A situação em sala de aula é intrincada, pois ali se encontram vários seres imersos em processos de alienação. Cabe ao educador, como ser mais experiente e maduro, tomar a iniciativa de buscar romper o círculo da alienação" (Vasconcellos, 2004, p.54).

E ainda: "enfrentar um conflito é para os alunos, uma oportunidade de trocar pontos de vista, de argumentar, de propor soluções, de dialogar, de procurar uma solução em comum e construir a autonomia de cada um. Se o professor resolve o conflito em vez de deixar que as crianças o resolvam, está impedindo que elas se construam como pessoas e aprendam" (Parray-Dayana, 2008, p.93).

Abreu Et Masetto (1990), afirmam que "é o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos; fundamenta-se numa determinada concepção do papel do professor, que por sua vez reflete valores e padrões da sociedade".

Segundo Freire (1996), "o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma cantiga de ninar. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas". Ainda segundo o autor, "o professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca".

Luna (1991): "o professor com autoridade é também aquele que deixa transparecer as razões pelas quais a exerce: não por prazer, não por capricho, nem mesmo por interesses pessoais, mas por um compromisso genuíno com o processo pedagógico, ou seja, com a construção de sujeitos que, conhecendo a realidade, disponha-se a modificá-la em consonância com um projeto comum".

E ainda: "ter respeito para com os alunos é uma das necessidades da postura de um educador consciente. Deve também exigir respeito dos alunos para com os colegas e para consigo. O

professor não pode exigir que o aluno goste dele ou dos colegas, mas o respeito ele pode exigir. No caso de ser desrespeitado, restabelecer os limites". (Vasconcellos, 2004, p. 93).

PAPEL DA ESCOLA: QUAL É?

A escola tem como papel em sua dimensão cultural a (re) apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade, na dimensão socializante preparar o discente para o convívio em grupo e em sociedade e na dimensão profissionalizante qualificar o indivíduo para o ingresso no mercado de trabalho.

Segundo Vasconcellos (2004): "um dos grandes impasses que se coloca para a escola hoje é a definição de sua efetiva função social. Diante da crise de identidade, é fundamental que a comunidade educativa procure recuperar o sentido da escola, do estudo, elaborando e explicitando sua proposta educacional. O aluno e os educadores devem ver um sentido na escola. O homem é um ser teológico e precisa de um objetivo para direcionar suas energias, seus esforços, para dar um significado ao trabalho que tem que fazer".

Afinal, o verdadeiro papel da escola é o florescer das potencialidades humanas.

O QUE SE ESPERA DA ESCOLA?

A escola com ambiente educativo e formativo deve reforçar no aluno o sentimento de sua dignidade e não fazer o discente passar vergonha e ser humilhado. Cabe a escola lembrar e fazer lembrar aos seus alunos e à sociedade sua finalidade principal: preparar para o exercício da cidadania com sólidos conhecimentos, memória, respeito pelo espaço público, um conjunto mínimo de normas de relações interpessoais e um diálogo franco entre olhares éticos.

Nem todas as escolas têm um projeto e proposta de trabalho que contemplem a temática da disciplina e indisciplina. E em muitos casos os educadores enfrentam grandes desafios sozinhos. Para amenizar o problema, a escola deve: orientar e formar seus educadores para evitar gritos em sala de aula, recorrer a contratos com regras coletivas claras, ser coerente com o que se pede aos alunos; não considerar a indisciplina um ataque pessoal, não aceitar provocações para não reforçar comportamentos indesejados; ser enérgico quando necessário sem perder o afeto, não desanimar, pois a disciplina é um processo gradativo e exige investimento. Expor o roteiro da aula e sua rotina, a construção permanente de regras e combinados, dialogar sobre atitudes, estimular à reflexão, discutir valores sobre a vida em comunidade, família e pais são propostas louváveis para tentar resolver os problemas disciplinares.

"Muitas vezes, a escola espera genericamente que a família "ajude" ou "não atrapalhe". Isto não é suficiente. A escola precisa intervir no trabalho de formação e conscientização dos pais. Devemos esclarecer aos pais a concepção de disciplina da escola, de forma a minimizar a distância entre a disciplina domiciliar e escolar. Diante de toda crise, as famílias estão desorientadas. Muitos educadores argumentam que não seria tarefa da escola este trabalho com as famílias. De fato, só que concretamente se não fizermos algo já, enquanto lutamos por mudanças mais estruturais, nosso trabalho com as crianças ficará muito mais difícil" (Vasconcellos, 2004, p.79).

Para Aquino (1996) cabe então aos professores estabelecer, desde os contatos iniciais com as classes ou alunos sob sua responsabilidade, as regras. Solenizar um "contrato" pedagógico em comum acordo com os mesmos é um dos meios eficazes de manter a necessária e fundamental harmonia ao desenvolvimento do trabalho escolar, ao processo de ensino-aprendizagem. É fundamental esclarecer o que esperam um do outro, professor e alunos. Estabelecer um acordo significa organizar conjuntamente as rotinas de trabalho pedagógico e de convivência escolar. Não se tratam, porém, de regras estáveis. Elas devem estar sempre acessíveis à revisão.

Vasconcellos (2004) afirma: "os alunos que apresentam problemas de disciplina precisam de uma ação educativa apropriada: aproximação, diálogo, investigação das causas, estabelecimento das causas, estabelecimento de contratos, abertura de possibilidades de integração no grupo, etc. e no limite, se for preciso, a sanção por reciprocidade, qual seja uma sanção que tenha a ver com o comportamento que está tendo".

Segundo Aquino (1996) é função da escola a educação em valores, que tem por objetivo atribuir igual importância aos âmbitos cognitivos, afetivo e moral no aprendizado escolar; abordar temas curriculares contextualizados conforme os dilemas da cidadania contemporânea e relativos aos direitos humanos, a questão ambiental, ao pleno exercício dos direitos políticos; propor sistematicamente a vivência de situações-problema, do ponto de vista democrático, como construção das competências e habilidades, ambas ancoradas em valores desejáveis, tais como igualdade, solidariedade, justiça; administrando os conflitos escolares numa perspectiva dialógica e de respeito mútuo; desenvolvendo a tomada de consciência e a capacidade autônoma de escolhas e vivenciando o próprio espaço escolar como espaço privilegiado de participação democrática ativa e participativa.

Saber dizer "não", impor limites e regras são aspectos importantes e saudáveis da educação. Uma das maiores dificuldades na educação consiste na tarefa de saber mesclar amor e permissividade com limite e autoridade.



É importante ponderarmos as questões escolares e disciplinares nas diferentes perspectivas e segmentos: do aluno, da família, de todos os docentes diretamente ligados, da escola como instituição e da sociedade, para podermos, assim, atuar de forma ponderada e ajustada a cada caso em particular. Limites, regras, a vida em sociedade, saber dizer não, estabelecer e impor limites, dar exemplos e ajustá-los às crianças, ressaltar as diferenças, devem ser atitudes fundamentais a serem seguidas por todos que compõem e atuam no espaço escolar.

CONCLUSÃO

Não existe fórmula mágica e receita pronta e acabada para “termos disciplina e evitarmos a indisciplina” em salas de aulas e nos espaços educativos. No entanto, a nossa postura como educadores e formadores diante de tais problemas terá resultados quando possibilitarmos mudanças comportamentais, relações norteadas pelo respeito, o aluno ser visto como ser histórico-social, o docente assumir postura coerente (diálogo-prática), modelado ao aluno, ter responsabilidade, comprometimento, controle das situações, conhecimento e prazer e gosto pelo que faz, não utilizar linguagem ou atitude que cause desconforto e constrangimento, evitar perder a calma, utilizar recursos eficazes, agir com humildade, autonomia e autoridade, compreender a pluralidade de pessoas em sala de aula e fora dela quanto ao modo de ser e culturas diferentes, agir de maneira habilidosa e inteligente, orientar para motivar, desenvolver capacidades e criar um bom ambiente, demonstrar afetividade, diálogo verdadeiro, “saber ouvir”, utilizar-se de justiça e imparcialidade, oferecer direito e cobrar deveres, prevenir e evitar o surgimento ou agravamento da situação, evitar excluir, discriminar ou subestimar, “perder o controle”, admitir quando está errado, não sentir-se culpado, incapaz ou frustrado, incompetente, saber pedir ajuda, trabalhar constantemente a cidadania e valores, repensar metodologias, práticas, projetos, rotinas e atividades, procurar auxílio com profissionais adequados quando necessário, manter uma parceria saudável com a família e conhecer o aluno, sua família, amigos, comunidade, hábitos e problemas.

Considerar a indisciplina e suas diferentes manifestações no espaço escolar como andar, correr, gritar, conversar demais, desrespeito, baixo rendimento escolar, agressividade, violência, timidez exagerada, desinteresse, desatenção, dispersão, liderança negativa, discriminação em sala de aula e outros espaços, aluno que não estuda e não faz tarefas, entre outros, refletindo sobre essas situações problemáticas do cotidiano escolar; discutindo e levantando possíveis soluções para esses problemas, e principalmente considerando os “problemas” como possibilidades para mudanças pedagógicas e crescimento dos indivíduos envolvidos no processo, é o caminho para a superação das dificuldades presentes na rotina desafiadora da sala de aula e do âmbito escolar como um todo.

Para finalizar, segue o texto titulado “A trajetória do Campeão”, de Regina Bratfish Simionato, que transcrevo a seguir:

“Para o homem de grande visão, recolher o lixo das ruas não incomoda, pois ele sabe que isso faz parte da tarefa de tornar o planeta mais belo.

Enquanto para o homem de pouca visão, tornar o planeta mais belo não fascina, pois ele sabe que esse desejo traz consigo o trabalho de recolher lixo dos caminhos.

Para criar um mundo onde as realizações sejam obras do coração, existe um caminho de desafios.

A única maneira de ele ser superado com tranquilidade é olharmos para o objetivo, e não para os obstáculos”.

Referências bibliográficas

- AQUINO, Júlio Groppa (Org.) Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.
- _____. Indisciplina – o contraponto das escolas democráticas. São Paulo: Moderna, 2003.
- ABREU, Maria C. & Masetto, M. T. O professor universitário em aula. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.
- DUBET, François. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: ANPED, 1997.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. Curitiba: Positivo livros, 2009.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia – saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. Convite à leitura de Paulo Freire. São Paulo: Scipione, 1999.
- LUNA, S.; DAVIS, C. A questão da autoridade na educação. In: Caderno de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1991.
- PARRAT-DAYAN, Silvia. Como enfrentar a indisciplina na escola. São Paulo: Contexto, 2008.
- TIBA, Içami. Disciplina – Limite na medida certa. 8. ed. São Paulo: Editora Gente, 1996.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. (In) Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. São Paulo: Libertad Editora, 2004.



Foto: Sabrina Pereira de Oliveira

Alex Sandro Pereira de Oliveira é Pós-graduado com Especialização em Gestão Escolar (administração escolar, supervisão escolar, orientação escolar, inspeção educacional e planejamento educacional); Pedagogo; assistente de direção da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – Prefeitura de São Paulo/SME; Assessor Pedagógico da Interativa Assessoria Pedagógica e Formação Continuada e atua como palestrante, ministrando periodicamente cursos, oficinas e seminários voltados para o trabalho pedagógico ativo. E-mail: alexsandrolele@uol.com.br

Qual o sentido das interações?

Por Emilia Cipriano e Claudio Castro Sanches

“O indivíduo é um ser geneticamente social, ou seja, ele não sobrevive sem o outro.”
Wallon

Tudo se constrói na interação. Não acreditamos em aprendizagem que não passa pela interação. Não apenas de ideias, mas do corpo, da percepção, da experiência, das relações. Eu só consigo perceber a minha própria identidade a partir da identidade do outro. O outro na minha vida é constituição de mim também. Por isso, “a vida não pode ficar fora da escola”, dizia Freinet.

As crianças têm de perceber que as coisas não estão separadas e quando “eu conheço” é, inclusive, para poder viver mais. Wallon mostra que é preciso valorizar não apenas o intelecto das crianças, mas também o meio social e a afetividade (emoção): “Só podemos entender as atitudes da criança se entendermos a trama do ambiente no qual está inserida”.

O valor que atribuímos a tudo na vida é constituído na relação. “Ahhh, as crianças destruíram tudo”. Tal indagação mostra que não foi realizada uma reflexão com os pequenos sobre o significado que possuía o que estava em volta deles. Caso contrário, teriam criado vínculos, teriam uma história de pertencimento.

Por que hoje temos tantos espaços públicos completamente sujos e desorganizados? As pessoas não se sentem pertencentes a esse universo. “O que é público não me pertence”. Será? A rua, a cidade, o bairro, tudo é nosso.

Essa postura precisa estar muito presente na escola. Quando trabalhamos com um grupo e decidimos, por exemplo, trocar objetos de lugar sem pedir anuência ao próprio grupo, estamos contribuindo para que as pessoas não se sintam pertencentes ao mesmo, uma vez que não foram respeitadas na ocupação do seu espaço.

Um dos momentos significativos em relação à interação é o ato de cuidar. Quando cuido de alguém, cuido também de mim. É quando percebo a importância que tem o outro na minha vida e eu na vida dele. Quem cuida do outro também cuida do planeta. É uma dimensão muito maior de formação humana e de pertencimento.

Para Leonardo Boff, cada ser humano compõe a totalidade que é o planeta. Assim, não é apenas atentar-se ao cuidado específico de uma área, é ao ser humano. O ato educativo é um dos mais bonitos do mundo. Pois, na relação com outras pessoas, faz-se um círculo de interações, de teia e conectividade, promovendo a qualidade de vida.

Portanto, quais são as suas verdades?

No processo de construção de significados não há como não enfrentar contradições e conflitos. Quem trabalha com a educação da infância enfrenta conflitos porque não existem fórmulas prontas. Retomamos, reconstituímos e ressignificamos, continuamente, descobertas, costumes e ações.

Dai a importância de formar grupos de discussão intra e extramuros escolares. Para que possamos nos retroalimentar. Nós mesmos adotávamos práticas como educadores da infância as quais percebemos que, além de descontextualizadas hoje, tinham valor e significado com “aquele grupo e aquelas crianças”. Redimensionamos nossa ação, permitindo-

nos fazer essas descobertas. Só que isso gera contradição, conflito e muitas ambiguidades.

Não possuímos todas as verdades. Não temos as respostas definitivas.

Entretanto, quando o educador assume suas verdades, com a consciência de que não são absolutas, seu fazer assume outro sentido. Olhe para suas crenças. Em que, de verdade, você acredita? Quando não existe essa internalização, estamos apenas discursando. Se é tão importante a história de vida da criança, a do educador também tem de ser.

O educador da infância é uma referência fortíssima para as crianças. O tempo todo as crianças estão lendo o seu jeito, seu tom de voz, expressão, afetividade...

Uma marca que chama muito a atenção na Educação Infantil é que os educadores são seres humanos que trazem consigo uma alegria muito grande. Tememos que um dia a percamos. Quem trabalha com infância só envelhece mentalmente se desejar. O educador, no contato com as crianças, pode ser eternamente jovem e alegre.

Não defendemos aqui simplesmente alguns princípios educacionais. Defendemos um modo de constituir uma vida que é minha identidade, minha crença.

As crianças nunca ficam desinteressadas. Muitas vezes, nós é que não sabemos despertar seu interesse.

Ampliamos o acesso à informação, mas, nem sempre conseguimos fazer a leitura de certas situações. Ler a subjetividade, com profundidade, é relacionar todos os momentos à realidade vivida.

Nossa visão de educação é humanizadora. Não acreditamos em educação que não humaniza. É um princípio. Podemos ser extremamente competentes, mas se nosso projeto não considerar a dimensão de humanização, excluimos a possibilidade de transformação que estamos vivenciando, nós e as crianças.

Temos nos permitidos interagir e identificar nossas verdades na relação com as crianças?



Foto: Amir C. Almeida

Emilia Cipriano é Doutora em Educação, Mestre em Psicologia da Educação e Pesquisadora da Infância.



Claudio Castro Sanches é Mestre em Educação, Especialista em Gestão Educacional e Pesquisador da Infância.
www.aprenderaser.com.br

Escrever a vida com *letras de macarrão*

Por Sílvio Valentin Liorbano

Como escrever a vida com letras de macarrão? É fácil. Esqueça todas as receitas da *nonna* e junte um punhado de gente disposta a versar sobre a vida com o mesmo olhar de deslumbramento e espanto de um poeta.

Foi assim que convidei meus alunos de Língua Portuguesa de 6º, 7º e 8º anos da EMEF Tenente Alípio Andrada Serpa, localizada no Butantã (região oeste de São Paulo), para um encontro com a poesia.

Após receber as autorizações assinadas pelos pais e responsáveis (autorização de imagem e divulgação dos textos a serem produzidos pelos alunos) iniciei uma oficina literária chamada *Sopa de Letrinhas*.

No mês de abril de 2010 servi a primeira sopa de letras e li Drummond, Quintana, Bandeira, Ulisses Tavares, José Paulo Paes, Adélia Prado, Cecília Meireles, Patativa do Assaré e até arrisquei um poema meu para mostrar que também era bom de colher.

Apesar do convite entusiasta apenas duas alunas do 7º e dez do 8º anos sentaram à mesa para saborear os versos que foram servidos as terças, quartas e quintas-feiras das 12h às 13h30 – período que antecede o início das aulas da tarde.

Mas como é que se escreve a vida com letras de macarrão? É preciso que os participantes sintam fome de estrofes e rimas. Como professor (no primeiro encontro e nos demais), abri a tampa da panela para deixá-las (as alunas) com água na boca.

Sinta o odor, apure seu paladar e leia um dos estímulos utilizados nos encontros:

OFICINA "SOPA DE LETRINHAS"

Nossa sopa está cada vez mais suculenta... Já tratamos de amor, natureza e agora é tempo de experimentar novos temperos – descobrir novos sabores – criar novas receitas ou antídotos para afugentar toda e qualquer maldade.

Nossas pequenas poções de carinho vão dar água na boca e no coração de toda gente...

O que em nós é mais doce
 Todo homem vale mais do que sete moedas de ouro
 Há uma riqueza pertencente ao insondável.
 Um colibri teima em tirar da gente
 O que em nós é mais doce: o amor.
 Somos capazes de abrir nossas asas
 De mostrar ao mundo o afeto dos nossos lábios
 De sobrevoar a vida e os canteiros da Terra
 De espalhar o pólen do nosso sêmen
 Que chamaremos de flores e filhos.

Ao longo da oficina os mais variados motes foram utilizados – ainda que os temas soassem recorrentes; uma estratégia foi adotada: aguardar assuntos que surgissem nos corredores, fora dos muros da escola e principalmente do íntimo das participantes.

Em meio às leituras possíveis o professor sugeriu dois filmes (que foram degustados em alguns encontros): *Escritores da Liberdade* e *O Carteiro e o Poeta*. Em outras oportunidades ouviram canções de Almir Sater, Renato Teixeira, do grupo 14 Bis, Beto Guedes, Chico Buarque, Milton Nascimento – enquanto escreviam versos.



Ilustração: Jonas Coronado

Após a conversa retirou a pequena foto e uma das meninas escreveu:

Igual
 Você vê as letras embaralhadas
 Mas a vida é embaralhada mesmo,
 Você entende as coisas que ouve de
 outro jeito
 Tem gente que não entende de jeito nenhum.
 Você pode até não "enxergar" direito,
 Tem pessoas que podem, mas não querem,
 Você vê, entende e enxerga diferente,
 Mas ama igual.
 Júlia Maria, 8º A

A oficina *Sopa de Letrinhas* tratou também da

condição da mulher, dialogou com a poesia concreta e tomou uma proporção inimaginável. A equipe gestora e pedagógica achou por bem editar 1000 exemplares de uma antologia poética, que recebeu o mesmo nome da oficina.

O primeiro passo era conseguir um patrocínio e na primeira porta (Diretoria de Ensino do Butantã), após conversa proveitosa com a Diretora Regional de Educação, Sueli Chaves Eguchi, a EMEF Tenente Alípio Andrada Serpa conseguiu verba para editar o prato que as meninas prepararam com todo esmero.

No mês de novembro de 2010 as meninas lançaram a antologia no pátio da escola e a comunidade compareceu em peso, e não arredaram pé, até colher os tão valiosos autógrafos das meninas.

Todos os alunos da escola, cerca de 800, receberam um exemplar e ainda foram distribuídos (pelo menos um livro) a cada escola da DRE Butantã. Foi uma noite única na vida das meninas (muitas lágrimas) e para todos que contribuíram com o projeto.

O professor, a direção, professores e alunos descobriram que a poesia é capaz de aproximar a comunidade da escola. Mas como escrever a vida com letras de macarrão? É fácil. Com lápis, papel e uma pitada generosa de amor.



E-mail: silviopoeta@ig.com.br

Sílvio Valentin Liorbano é professor efetivo das redes Municipal e Estadual de ensino de São Paulo e escritor. É autor de *Carol Carolina e o Lado Escuro da Lua*, *Um Anjo sem nome* e *A fuga do nariz vermelho* (todos pela Paulinas), e *A Vida é um ZZZZUUUUUMMMM...* (Nova Prova Editora).

A escolha das canções foi aleatória – mas todas com letras poéticas e significativas – algumas conhecidas pelas meninas e outras nem tanto. Além de apresentá-las ao repertório de grandes compositores a ideia central foi e é despertar a sensibilidade.

Após os filmes e canções um dos temas que surgiram (dentro dos muros da escola) foi dedicar alguns poemas ao Toninho (que leciona desde os anos 1970 e aposenta-se em 2011), professor de Geografia e de vida.

A resposta das meninas foi tocante e todas elas não se esquivaram da tarefa de escrever para uma pessoa que fez parte da formação de tantas gerações (lecionou para os pais de algumas delas) e por isso foi escolhido (por unanimidade) como um dos temas da oficina.

Um dos poemas produzidos pelas meninas:

Sua geografia
 Antes de desligar o vídeo e
 apagar a luz
 Saiba que sua geografia é viva
 Fala de gente que ocupa espaços.
 Saiba que seu carisma
 Ocupa um espaço dentro
 da gente
 Seus cabelos brancos têm muito
 a nos ensinar ainda
 Quando for embora só restarão saudades
 Nesse curto poema
 Lembraremos de sua geografia.
 Luma Marques, 8º A

Após os poemas de até logo as meninas foram incumbidas de prestar atenção (mais uma vez) nos acontecimentos, nas imagens (próprias do cotidiano) feitas para olhares atentos e sensíveis. Mas foi dentro da escola (em reunião pedagógica) que o professor foi apresentado a um filme singular.

Segundo Edu Lobo e Chico Buarque todo mundo tem berruga ou frieira/Só a bailarina é que não tem... E o filme indiano: *Somos Todos Diferentes (Taare Zameen Par)* desvelou (em meio a olhares mareados) o universo de um menino disléxico. Após o término do filme (em outra reunião) os professores receberam a visita de uma palestrante muito importante: a mãe de uma menina com dislexia.

Em meio a narrativa da mãe e da dificuldade para diagnosticar o porquê da menina (desde os primeiros anos escolares) não conseguir acompanhar os colegas de sala, pedi permissão para escrever alguns poemas dedicados à sua filha. A mãe não só permitiu como emprestou uma foto 3x4 da filha.

No encontro seguinte com as meninas o professor comentou sobre o filme e a visita de uma mãe que jamais abandonou sua filha.

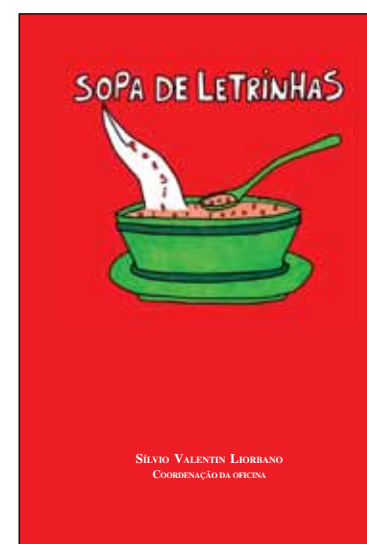


Foto: Lucia Regina de Moura Souza



Os problemas da Educação

Por Maria Irene Maluf

"É no problema da educação que assenta o grande segredo do aperfeiçoamento da humanidade."
Immanuel Kant



Ilustração: Jonas Coronado

Nunca é demais, principalmente no início de um novo ano letivo, refletirmos sobre um assunto que tantas dúvidas e discussões tem suscitado: a presença, em caráter inclusivo, de alunos com Necessidades Educativas Especiais –NEE, em nossas salas de aula.

Atualmente, o discurso já muito ouvido e por vezes negligenciado, mas verdadeiro, de que a **"Educação de qualidade para todos"** é um dever do Estado, da escola, família e da sociedade, em relação às novas gerações, passa por um momento de reflexão. Acontece que se percebeu que a Inclusão, importante e necessária – ninguém discorda –, deve começar pela e na sociedade e não se focar principalmente nas escolas, para que os resultados desse movimento sejam realmente efetivos para a vida de **todas** as pessoas.

Pais de crianças com NEE, que hoje se debatem com questões pedagógicas e sociais dentro das escolas, nem sempre são alertados de que no futuro essas questões se estenderão ao mundo profissional de seus filhos. De que forma essas famílias e esses jovens estão sendo preparados para enfrentar as verdadeiras exigências da configuração social e profissional que os aguardam, numa sociedade onde a Inclusão é dita em geral, como um assunto para se tratar na escola?

Leis existem para garantir direitos e estabelecer deveres da sociedade em relação a esse contingente de cidadãos com NEE. Porém, a observação da realidade tem mostrado o quanto ainda há para se planejar e realizar em relação a esse tema tão importante.

À escola cabem várias responsabilidades e entre elas a seleção e contratação de profissionais capacitados para ensinar a **todas** as crianças e jovens portadores de NEE. Mas na prática, sabemos que existe uma parcela significativa de professores que jamais pensaram, desejaram ou mesmo tiveram preparo para enfrentar um desafio desse porte, que exige, além de preparo acadêmico, vocação.

Assim como essa situação não é a mais adequada para os profissionais que trabalham na escola, também não é para seus alunos e os familiares destes, no que tange ao atendimento das suas necessidades e desenvolvimento de seus talentos individuais.

De um lado, vemos professores frustrados com o resultado de seu empenho e frequentemente contrariados em seu direito de opção profissional, feito ainda nos bancos universitários. De outro, encontra-se um número expressivo de alunos que não recebem da escola todo o suporte do qual precisam para seu desenvolvi-

to efetivo. E nesse meio, transitam as famílias preocupadas com a aceitação acadêmica de seus filhos, crianças ou jovens que cursam a escolaridade regular, almejando que esse contato e convívio, de alguma forma, minimize as diferenças, maximize o potencial e os prepare para a vida em sociedade.

Os Ensinos Fundamental e Médio, além de aparelharem a criança e o jovem para entrar e vivenciar a cultura do meio onde nasceram, visam em última instância lhes dar subsídios para a carreira universitária e sucessivamente para o mercado de trabalho. Pode-se entender, então, que as crianças estudam não apenas para se inserirem na sociedade culta, letrada e adquirirem meios para compreender melhor o mundo que os rodeia, mas também para apropriarem-se de conhecimentos e práticas específicas, que ao final do processo educativo, lhes permitam exercer uma profissão, uma ocupação remunerada que lhes acene com uma garantia de alcançar uma vida financeira autônoma.

Nesse ponto é que paro e reflito, assim como certamente o fazem inúmeras vezes meus colegas de profissão: levará a Inclusão, da forma como delineada no discurso de nossos dias, a que **todas as crianças**, de acordo com seus talentos individuais, se tornem de fato capazes de adquirir tal autonomia?

Criar oportunidades e condições na sociedade e no mercado de trabalho para que nossos alunos com NEE, no futuro, se realizem pessoal e profissionalmente não depende de nós. Acredito que o problema central da Educação é o seu compromisso com o futuro. Pensar sobre isso e encontrar as melhores soluções quando as dificuldades se apresentam é um trabalho para nós, Educadores.



Foto: J.R. Duran

Maria Irene Maluf é Pedagoga especialista em Educação Especial e Psicopedagogia, editora da revista Psicopedagogia da Associação Brasileira de Psicopedagogia (ABPp), Coordenadora do Núcleo de Aperfeiçoamento Profissional e Estudos Avançados em Dificuldades de Aprendizagem e Psicopedagogia-SP e Coordenadora SP do Curso de Especialização em Neuropedagogia e Psicanálise-Instituto SaberCultura.
E-mail: irenemaluf@uol.com.br

CURSO: PREVENÇÃO NA ÁREA DA DEPENDÊNCIA QUÍMICA

CARGA HORÁRIA: 60H

COORDENADORA: PROF. MARIA TAÍS DE MELO, PHD
CERTIFICAÇÃO: IFCE - INSTITUTO PARA FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO
PATROCÍNIO: AAMHOR- ASSOCIAÇÃO AMIGOS DO HOSPITAL REGIONAL
DR. HOMERO DE MIRANDA GOMES DE SÃO JOSÉ (SC) E PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ (SC)

MÓDULO 1- ABORDAGEM HISTÓRICA DA DEPENDÊNCIA QUÍMICA
AUTOR: JORGE LUIZ BARBOSA, MSC. BIOQUÍMICO E FARMACÊUTICO

MÓDULO 2- DROGAS LÍCITAS E ILÍCITAS
AUTOR: JORGE LUIZ BARBOSA, MSC. BIOQUÍMICO E FARMACÊUTICO

MÓDULO 3- ASPECTOS PSICOSSOCIAIS DA DEPENDÊNCIA QUÍMICA
AUTOR: PROF. DR. TADEU LEMOS, PSQUIATRA

MÓDULO 4- ASPECTOS FISIOLÓGICOS DA DEPENDÊNCIA QUÍMICA
AUTOR: JORGE LUIZ BARBOSA, MSC. BIOQUÍMICO E FARMACÊUTICO

MÓDULO 5- PROCESSO DE INTERVENÇÃO EM DEPENDÊNCIA QUÍMICA
AUTORAS: MARIA TAÍS DE MELO, PHD, ASSISTENTE SOCIAL E PSICÓLOGA, E LILIANA STANDINIK, MSC. PSICOPEDAGOGA

MÓDULO 6- EXEMPLO DE UM PROJETO SOBRE DROGAS E AVALIAÇÃO DO CURSO
PROFESSOR CASSIANO ZEGERINO DE CARVALHO NETO, MSC. PEDAGOGO

MOBILIZADOS CONTRA AS DROGAS
PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO JOSÉ (SC)

Educador



Ilustração: Jonas Coronado





MÓDULO 5

O ser humano é produto de sua atividade histórica em seu meio social que, em interação com "os outros", realiza, transforma e muda o curso de sua história.

É de extrema relevância ter em mente que o homem se constitui por inteiro, ele é um ser biopsicossocial, não mero fragmento a ser visto e analisado, conforme sua posição no mundo.

Nessa concepção de homem e de mundo, podemos vislumbrar as possibilidades em todas as ações humanas, e é assim que pretendemos intervir, possibilitando a reflexão que desencadeie em ações efetivas na qualidade de vida de nossas crianças e jovens, prevenindo-os e encaminhando-os para uma vida saudável longe das drogas e de todos seus malefícios, instigando-os a consciência quanto ao uso e suas consequências, muitas vezes fatais e irreversíveis. Quanto à prevenção ao uso de drogas, a responsabilidade vai além da família, deve ser pensada com compromisso na educação formal, aquela que se desenvolve dentro das nossas instituições, a qual chamamos de escola.

A FAMÍLIA E A ESCOLA

Sabemos que a primeira instituição social a educar é a família e seu papel importante é fundamental e intransferível, um espaço/tempo que caracteriza o meio histórico e social de cada sujeito. Entretanto, sabemos também que somente esta instituição, por si só, não pode dar conta do processo educacional, uma vez que as crianças têm ido muito cedo para a outra instituição que é a escola, e aí o papel indissociável das duas: de importante responsabilidade não tendo espaços para jogos de transferência.

Neste mesmo espaço social, as drogas também estão e esperam a oportunidade de chegar às nossas crianças e adolescentes. O engano aqui é pensar que elas estão longe, e, assim pensando, que devem ser discutidas mais tarde e este discurso do "mais tarde" tem inviabilizado a possibilidade de prevenção, fazendo-nos chegar muito tarde... Temos observado que é nesta espera de tempo que elas têm encontrado espaço junto às nossas crianças e adolescentes.

Se pensarmos um pouco, nós educadores estamos diretamente nas escolas, identificamos muito bem esta situação, não apenas percebemos como somos comunicados que o "Joãozinho/ a Joaquina" já estão o suficientemente envolvidos, e que somente o tratamento específico pode ajudar essas vítimas. E é assim que perguntamos: por que não percebemos? Surgem perguntas como estas e com elas algumas respostas. Nosso olhar pode estar fixo apenas em cumprir os conteúdos programáticos. Nesse momento, torna-se imprescindível a reflexão sobre o que realmente é "educar"? Qual nosso real papel de educador? Sem dúvida ele vai muito além dos conteúdos programáticos que, devemos sim, levar aos nossos alunos. Devemos lembrar, também, que em nossas filosofias consta ensinar, educar e preparar para a vida e neste sentido, o que estamos fazendo?

Neste curso do qual você faz parte, é nosso papel o de chamar todos os educadores a pensar nesta possibilidade de educar e verdadeiramente exercer nossa profissão em plenitude com a qualidade de vida.

Como nosso sujeito histórico é total, ele não entra na escola apenas com um cognitivo a ser trabalhado, assim o aspecto emocional deve também ser considerado. Pois a emoção também ocupa um lugar de destaque nos processos de constituição singular destes sujeitos (alunos), sendo que a apropriação da realidade, do cotidiano é posteriormente ressignificada e produzida socialmente, por isso, a importância do que se dá e do que se recebe nas mediações e no contexto escolar.

É preciso também entender esta questão da emoção, da afetividade, pois observa-se que nas escolas esta questão encontra-se ainda em um discurso com olhar pejorativo, como se fosse uma permissividade total, ou com olhar de "coitadinho" e não é nada disso. A afetividade está em abrir e estender o olhar, para dialogar, ensinar, aprender e viver com um ensino de qualidade e a autoridade necessária que inclui, não o autoritarismo que exclui e abre caminho para o mundo enganoso das drogas.

A emoção e a afetividade são condições essenciais e estão na constituição do humano, assim nos move e nos leva ao melhor caminho, este a ser escolhido em cada situação que nos é colocada à frente. E esta situação nos aponta a importância do professor mediador no processo educacional, que suscita a atenção para as leituras não verbais presentes em sala de aula, como as expressões, gestos, comportamentos, podem significar muito mais que as palavras, como nos diz Freire (1999, p.47):

Às vezes mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer a força formadora ou como contribuição do educando por si mesmo[...].Este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre o que teríamos de refletir seriamente.

E falando de emoções, afetos, lembramos do papel importante da cultura e da linguagem, pois em cada meio social, as palavras, os gestos são dotados de significados simbólicos que estabelecem uma relação dinâmica entre o sujeito e a cultura. Nesse sentido, precisamos pensar que ideologia e cultura são processos dialéticos que ao serem internalizados, interferem na dinâmica do desenvolvimento das funções mentais superiores (pensamento, memória, imaginação, etc.). Sendo assim, quando nos propomos a discutir aspectos relacionados à prevenção do uso de drogas entre crianças e adolescentes, não podemos perder de vista a perspectiva dialética destas dimensões. Assim, temos que começar pela reflexão da forma como pode ser internalizada o próprio conceito de prevenção.

Neste caminho que busca desvendar significados o diálogo tem um papel fundamental e a leitura dos gestos também dispensa as palavras e faz uma comunicação não verbal de relevante importância, portanto deveríamos nos dedicar e nos aprofundar mais nestas leituras.

Cada ato da fala não é só o produto dado, sempre cria algo que nunca existiu antes, algo absolutamente novo e não repetitivo que se revela na entonação. Ao destacarmos as próprias conversas cotidianas que ocorrem entre as crianças é possível compreender como a entonação é especialmente sensível a todas as vibrações sociais e afetivas que

envolvem o falante, principalmente observar como ela atua constituindo e se integrando ao enunciado como parte essencial da estrutura de sua significação.

Cada época e cada grupo social têm seu próprio repertório de formas de discurso que funciona como espelho que reflete e retrata o cotidiano. A palavra é a revelação de um espaço no qual os valores fundamentais de uma dada sociedade se exprimem e se confrontam.

Nós concebemos que todos os fenômenos educativos têm certo grau de distanciamento, seja espacial, temporal ou ambos, pois mesmo as aulas, os cursos, currículos ditos presenciais, estão sujeitos a estes aspectos. O currículo não se esgota nas dimensões físicas da sala de aula ou da presença do professor. Outros instrumentos de aprendizagem perpassam neste cenário: pesquisas, internet, leituras, entrevistas, filmes, diálogos síncronos e assíncronos, etc.

Na prática pedagógica o diálogo pode se constituir em ferramenta imprescindível para detectar e vislumbrar alternativas, que precedida de uma escuta qualificada pode constituir um referencial que norteie nosso olhar para a dimensão complexa da constituição social do sujeito e consequentemente nos ofereça um arsenal metodológico de intervenção, o que é fundamental para que possamos agir criticamente na arena complexa da educação.

Portanto, pensar em prevenção ao uso de drogas, nos remete à família e à escola e, neste espaço, nos dirigimos especialmente à escola, aos seus profissionais e especialmente ao professor educador, onde o mundo das possibilidades é fértil.

Para o trabalho que propomos quanto à prevenção ao uso de drogas e apostando mais uma vez que a educação pode assumir esta causa, pensamos na escola como um espaço humanizado onde o processo de aprendizagem e ensino seja um espaço de construção que vise atender as propostas delineadas nos Projetos Políticos Pedagógicos, suas filosofias de formar um cidadão consciente, capaz, digno para viver e conviver em sociedade. Para isso é importante que as relações que se estabelecem neste contexto sejam de compromisso acadêmico e com a vida, o que exige uma relação afetiva, conforme Freire (1999, p. 159)

Ensinar exige querer bem aos educandos; ao querer bem não significa na verdade que por ser professor me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa de fato que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos numa prática específica do ser humano.

Neste contexto, localizamos a terra fértil, para efetivarmos ações que entre a realidade descortinada e conhecida de cada um de nós educadores, por vezes cruel bem sabemos, o ideal que sonhamos, mas é "entre" a realidade e o ideal, que podemos vislumbrar nosso fazer, que é no mundo das possibilidades, de incluir a PREVENÇÃO AO USO DE DROGAS no cotidiano de nossas escolas, de nossas aulas, pois nossa possibilidade está em chegarmos às nossas crianças e jovens antes das drogas.

Podemos chegar antes se entendermos que este assunto não está longe como muitos pensam. Ele é real e perigoso, devemos estar atentos e abertos para identificar, modificar algumas posturas muitas vezes assumidas pela escola. E nesse sentido relatamos um fato ocorrido há poucos meses e que graças a uma atitude diferenciada pode-se obter um bom resultado.

Em uma determinada escola, uma menina do 1º ano do Ensino Médio é encaminhada ao profissional (coordenação) com a queixa de que esta não gostava de ir para a aula de Educação Física e tampouco, de estar dentro da sala de aula, sendo frequente suas saídas para o pátio, se escondendo até mesmo no banheiro, o que já teria sido chamado sua atenção por várias vezes. Neste caso, a medida comum da escola seria em dar uma advertência, fazer um discurso daqueles que não resolvem nada e mandar um bilhete para casa para que os pais estivessem cientes a respeito da indisciplina da filha. Mas neste dia, quem atendeu a menina, foi outro profissional, que, diga-se de passagem, nunca comungou desta rotina e destes encaminhamentos, e o que fez? Escutou... escutou... e descobriu que esta menina já estava viciada em álcool há muito tempo, a escuta possibilitou espaços para que esta menina pudesse se abrir e pedir socorro, e isso só ocorreu porque a escuta foi qualificada, isto é, houve acolhimento na abertura, estabeleceu-se vínculo de confiança. Dessa forma, unindo âmbito escolar, familiar e seus envolvidos foi possível os encaminhamentos adequados. Agora perguntamos: e se o atendimento rotineiro fosse feito, onde estaria esta menina? E quantos passam diariamente em nossas mãos e são tratados apenas como mais um caso de indisciplina e/ou afrontamento na escola?

POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO À PREVENÇÃO AO USO DE DROGAS

Verifica-se que uma estratégia para proporcionar condições para a objetivação e subjetivação dos sujeitos em Programas de Prevenção ao uso de Drogas é escutar a voz do cursista e seguir o seu olhar. A educação hoje se apresenta como uma proposta mais complexa e diferente do que no passado e uma das formas de se iniciar esse processo de mudança nas políticas de gestão é ouvir o ponto de vista dos alunos sobre elas. Trazer a voz do aluno deverá ser a principal meta dos modelos de educação que estão se alicerçando hoje.

Portanto, neste artigo sugerimos a metodologia, cuja hipótese central é o diálogo e a análise do conteúdo das falas, a percepção do outro, nas mais diversas linguagens e espaços sociais bem como a atenção a outros indicadores presentes no cotidiano escolar.

Desta forma, sugerimos que haja momentos nas instituições escolares voltados à reflexão para uma educação emocional. Relato de experiências já que falamos de seres humanos e com eles uma história, um universo. É importante os professores saberem sobre seus alunos, que bagagem eles carregam. Afinal, quantas crianças, jovens e até mesmo adultos não tiveram a chance de mostrar quem realmente são, que não tiveram oportunidade e nem receptividade? Será mais fácil rotular e seguir admitindo os



famosos comentários: "Ah! O fulano é assim mesmo! Esse garoto não tem mais jeito!" Ou podemos nos permitir escutar o pedido de socorro desse aluno, que muitas vezes está apenas esperando uma chance?

Primeiramente precisamos nos apropriar deste assunto com o compromisso e responsabilidade que o mesmo requer;

Ação de mobilização dos alunos (familiares) e professores (escola) pode-se iniciar pelo Projeto Político Pedagógico da escola;

Refletir a concepção de educação e rever posturas na escola;

Não planejar PREVENÇÃO AO USO DE DROGAS como evento. O objetivo é possibilitar um espaço para que aflore o processo de conscientização, construção para que possa ser apropriado (apreendido) e significado;

Discutir e delinear ações efetivas para o dia a dia sobre a prevenção ao uso de drogas. Para tanto:

- Escuta qualificada;
- Atenção ao outro;
- Acolhimento;
- Conhecimento;

-Adotar estratégias midiáticas, destacando-se a importância da utilização da produção de vídeo como informação alternativa pois ele permite chegar à realidade mais próxima do aluno. Através do vídeo o aluno pode ter acesso, por exemplo, aos movimentos históricos de seu próprio povoado, cidade ou algumas cidades vizinhas;

- Uso da internet, mediado e acompanhado;
- Produção textual;

-Material escrito (informativo) sobre o assunto construído pelos professores e escola;

-Palestras para professores, escola e, posteriormente, utilizar com alunos;

- Proporcionar para que os alunos produzam o material referente ao assunto, observando sua percepção;

-Analisar antes de julgar cada caso e cada um dos nossos alunos, crianças e adolescentes, pois a forma de abordagem quanto às cobranças dos insucessos e a baixa autoestima terá grande chance de, na exclusão, encontrar o "outro" caminho: o das drogas...

Finalizando, lembramos que escola e professor devem estar abertos, de forma receptiva, a acolher com ética os sujeitos. Somos peças indispensáveis nesse processo e devemos dedicar nosso potencial e chegar aos nossos alunos antes das drogas e assim, seremos capazes de alimentar sonhos ao invés de sufocá-los com a ilusão danosa da droga.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKTHIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1981.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa. Edições 70. 1997.

CARVALHO NETO, C.Z. Por uma pedagogia vivencial. Revista Direcional Escolas. 2005.

DEMO, P. Educar pela Pesquisa. Autores Associados, Campinas, 5a ed. 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FIORI, E.M. Aprender a dizer a sua palavra. In. FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 34 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1987.

FOUCAULT, M. A Ordem do Discurso. São Paulo: Loyola, 1986.

LEONTIEV, A. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

MATTOS, R.M.; Castanho, M.I.S.; Ferreira, R.F. (2003). Contribuição de Vygotsky ao conceito de identidade: uma leitura da autobiografia de Esmeralda. Estudos e Pesquisas em Psicologia [on line]. Rio de Janeiro. v.3, n. 1. Disponível em: www2.uerj.br/~revispsi/v3n1/artigos/artigo8v3n1.html. Acesso em 13/04/2006.



Foto: Liliana Stadnik

Liliana Stadnik é pedagoga com habilitação em Educação Infantil e Anos Iniciais, habilitação nos Fundamentos da Educação, Supervisão e Administração Escolar. Especialização Lato sensu em Didática e Metodologia do Ensino e Mestrado em Psicopedagogia.

Membro Titular da ABPp/SC. Supervisora Escolar e Professora Universitária com atuação na Graduação e Pós-graduação (Educação e Psicopedagogia) em diversas instituições.



Foto: Cassiano Zeferino de Carvalho Neto

Maria Taís de Melo é Ph.D. em Engenharia e Gestão do Conhecimento (EGC/UFSC), Dra. em Mídia e Conhecimento e Mestre em Psicologia (UFSC), atuando em Psicologia do Trabalho no Hospital Regional de São José/SC. E-mail: maria-tais@hotmail.com

PESQUISA



1º Livros do Grupo Direcional



2º Mini System



3º Vale Presente O Boticário



*Imagens meramente ilustrativas

A equipe de Direcional Educador quer conhecer melhor nossos leitores. Por isso, estamos publicando nesta edição uma pesquisa. É simples participar: basta responder e concorrer a prêmios. Três leitores serão sorteados. Nosso objetivo é fazer uma revista cada vez melhor.

Envie suas respostas pelo fax (11) 5084-3807, pelo correio (veja endereço no expediente desta edição) ou através do site www.direcionaleducador.com.br.

Para concorrer aos prêmios, preencha corretamente todos os espaços. Farão parte do sorteio as respostas recebidas até o dia 28/03/11. O sorteio acontecerá dia 13/04/11, no 1º Direcional Educação. Os ganhadores declaram concordar com a publicação de suas imagens na revista Direcional Educador, versão impressa e digital, divulgando o resultado do sorteio.

Nome _____
Endereço _____
Bairro _____ CEP _____
Cidade/Estado _____ Tel _____
E-mail, site ou blog, se houver _____
Data de nascimento _____ Profissão _____

Assinale os assuntos que mais lhe interessam:

- ☐ Adolescência
- ☐ Alfabetização
- ☐ Arte educação
- ☐ Berçário
- ☐ Educação Infantil
- ☐ Ensino a distância
- ☐ Ensino Fundamental
- ☐ Ensino de línguas
- ☐ Família e escola
- ☐ Gestão escolar
- ☐ Inclusão
- ☐ Literatura infanto-juvenil
- ☐ Matemática
- ☐ Políticas públicas
- ☐ Práticas de incentivo à leitura
- ☐ Psicopedagogia
- ☐ Saúde do professor

Assinale as seções e colunas fixas que mais lhe interessam:

- ☐ Agenda
- ☐ Curso (publicado periodicamente nas páginas centrais da revista com direito a certificação)
- ☐ E agora Professor? – Por Cassiano Zeferino de Carvalho Neto
- ☐ Educação para a infância – Por Emilia Cipriano e Claudio Castro Sanches
- ☐ Entrevista
- ☐ Espaço do escritor

- ☐ Livros
- ☐ Página do Psicopedagogo – Por Maria Irene Maluf
- ☐ Perfil da rede

O que mais gosta na Direcional Educador?

O que menos gosta na revista?

Em sua opinião, o que podemos fazer para melhorar a revista?

Aproveite este espaço final para criticar, elogiar, sugerir algo mais que julgue importante. Agradecemos sua participação.



Ilustração: Jonas Coronado Fotos: Rita de Cássia da Costa

JUSTIFICATIVA

A EMI São José é uma escola da rede municipal infantil do município de Taboão da Serra (SP) que funciona em um espaço físico adaptado na parte inferior da Igreja Católica do bairro em parceria com a comunidade. Na entrada há um jardim, e neste jardim todos os anos surge um grande número de lagartas. Podemos observar em vários cantos da escola casulos. O trabalho surgiu da necessidade de apresentar para as crianças o ciclo de vida das borboletas, uma vez que desconheciam que a lagarta é filhote da borboleta e assim acabavam por matá-las. A proposta era atingir não apenas as crianças, mas também as famílias, a equipe escolar e a comunidade, por se referirem às lagartas como seres "nojentos", "perigosos" e por acreditarmos que a construção desse conhecimento é uma das condições necessárias para que as crianças e a comunidade possam, aos poucos, desenvolver atitudes de respeito e preservação à vida, sendo também multiplicadores do saber adquirido.

Oferecendo oportunidades de aprendizagem e de ampliação da compreensão sobre a importância de cada etapa da vida das borboletas e possibilitando o acompanhamento desse ciclo, nós educadoras pensamos no poder de modificar o olhar e as ações frente a esse acontecimento da natureza, contribuindo para a preservação da espécie e o equilíbrio do meio ambiente.

Assim, a escolha desse projeto cria um contexto de estudo em que as crianças poderão ter contato com diferentes tipos de textos, imagens e outras fontes de pesquisa para obtenção de informações sobre o ciclo de vida das borboletas, suas características e curiosidades.

NÚMERO DE PARTICIPANTES

Participaram deste projeto duas salas de Jardim I e Jardim II com crianças de 4 a 6 anos, totalizando 45 crianças. Duas professoras, uma auxiliar de classe, direção e equipe de apoio da escola, assim como a comunidade e pais de alunos.

TEMPO DE DURAÇÃO

Um semestre

OBJETIVOS

Antes de iniciar o trabalho, fizemos uma observação referente ao assunto que seria trabalhado: como as crianças reagiam ao ver uma lagarta, o que elas diziam e faziam ao ver os casulos nos cantos da escola, assim como os funcionários e pais, pessoas próximas das crianças e do processo de aprendizagem.

A partir daí, em roda de conversa com os alunos, percebemos que a visão das crianças é aquela passada pelos pais: as lagartas queimam, são de fogo, seus pêlos irritam a pele, enfim, não há respeito pela espécie e menos ainda conhecimento sobre tal animal. Desse modo, dentro da necessidade de se informar para preservar, de observar, de explicar e ter acesso a modos variados de compreender e respeitar as espécies, procuramos traçar os objetivos:

- Oferecer oportunidades de conhecimento e ampliação sobre o ciclo de vida das borboletas, desenvolvendo o respeito e a preservação à vida, para que possam multiplicar o saber adquirido;
- Observar, analisar e ampliar o conhecimento em relação às lagartas e borboletas;
- Levantar hipóteses e teorias simples para tentar explicar o ciclo de vida das borboletas, comparando e analisando o processo de cada fase do ciclo;

EIXOS TEMÁTICOS

Na área da Natureza e Sociedade, o bloco de conteúdo refere-se aos Seres Vivos. Os conteúdos pertinentes foram:

- Ciclo de vida das borboletas, estabelecendo relação com diferentes espécies.
- Características e curiosidades sobre as borboletas, conhecendo as espécies e suas necessidades vitais.
- Cuidados necessários para a preservação das espécies.

BIBLIOGRAFIA PESQUISADA

Alguns dos livros e vídeos aqui listados e utilizados durante o projeto foram tanto para pesquisa e ampliação do conhecimento do professor quanto para leitura para as crianças.

Livros:

- A bela borboleta. Ziraldo. Ed. Melhoramentos, 1980
- Macaco danado. Julia Donaldson, Axel Scheffler. Ed. Brinquete Book, 1999
- Aventura Visual: Borboletas e Mariposas. Texto Theresa Greenaway. Ed. Globo, 1996
- A primavera da Lagarta. Ruth Rocha. Marilda Castanha. Ed. Formato, 1999
- Como é que eu era quando era bebê? Leanne Willis e Tony Ross. Brinquete Book, 2002
- O caso da lagarta que tomou chá-de-sumiço. Milton Célio de Oliveira Filho. Brinquete Book, 2009
- A lagarta que tinha medo de voar. Cleide Vilas. Paulinas, 2008.

Vídeos:

- Lucas, um intruso no formigueiro
- Vida de inseto
- Palavra cantada – cliques
- Cocoricó Cliques 2
- Aventura Visual: Borboletas e Mariposas – Conheça em detalhes a misteriosa e encantadora vida de borboletas e mariposas. Editora Globo

REFLEXOS DO PROJETO NO AMBIENTE SOCIOEDUCATIVO E NAS DINÂMICAS ENTRE FAMÍLIA, CRIANÇAS E ESCOLA

Nosso olhar observador e questionador funcionou como um termômetro para a verificação, avaliação e realização de intervenções necessárias. Dessa forma consideramos todas as etapas do trabalho muito ricas e importantes. A cada roda de conversa em que presenciávamos falas com propriedade e riqueza de informações, que já havíamos estudado em sala, a cada empenho e envolvimento durante o projeto, em cada olhar investigativo e curioso, verificávamos a todo momento o entusiasmo das crianças com suas descobertas.

Durante a confecção do livro das borboletas, as crianças puderam registrar através de desenhos o que haviam entendido sobre o ciclo de vida das borboletas. Nas mudanças de atitudes, percebemos que quando conhecemos, passamos a cuidar, e o olhar e atitudes das crianças passaram de matar as lagartas porque queimam, para a preservação e o cuidado com esses seres. Assim, também as informações que as crianças receberam passaram aos familiares que nos falavam o quanto ouviam falar do projeto. A importância dessas informações e os conhecimentos foram significativos, uma vez que mudou o comportamento de forma positiva, levando o que foi aprendido na escola para a sua realidade, desenvolvendo assim o respeito e a preservação à vida.

Durante o projeto, percebemos que essas etapas foram adequadas às necessidades das turmas, que não apenas ampliaram o conhecimento como também o transmitiram. Também aprendemos muito com esse projeto, pois procuramos informações para enriquecer o trabalho e também nos vimos como parte do projeto, transmitindo as informações adquiridas para outras pessoas fora da escola, como familiares e amigos.

ENSINO DA NATUREZA E SOCIEDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A curiosidade parece ser uma característica natural das crianças. É por ela que se dá o primeiro passo para as buscas, as observações, as hipóteses que levantam procurando entender sobre os diferentes assuntos. Diante desses questionamentos, é importante valorizar o conhecimento que as crianças trazem, explorar os assuntos e depois comparar ao estudo científico. Isso traz a ampliação de experiências e construção de conhecimentos diversificados.

De acordo com o Referencial Curricular da Educação Infantil, o Ensino na Área de Ciências Naturais e Humanas não deve ficar preso a conceitos voltados ao desenvolvimento motor, de hábitos e atitudes, que serão cobrados em escolaridades posteriores. Nem tampouco se ver na obrigação da valorização de datas comemorativas e festividades, com desenhos e atividades prontas, que não levam à construção de conhecimentos sobre as diversidades sociais, culturais, geográficas ou históricas.

O foco na área de Ciências Naturais deve ser voltado ao estímulo da observação, confronto de ideias, busca de soluções, que possam conduzir de forma articulada os conteúdos e os objetivos propostos, com o intuito de se atingirem os fins previamente es-

tabelecidos. Vivenciando experiências, interagindo com o meio natural e social, as crianças podem propiciar a valorização e a preservação da natureza, fazendo com que se enxerguem como seres que fazem parte dela. Assim, mais importante do que o estudo sobre determinado assunto, é indispensável a formação do ser pesquisador, que pode construir seus conhecimentos e saberes, tornando-se autônomo e produtivo.

O professor, como um facilitador, deve criar ambientes propícios para essa aprendizagem, estimulando, orientando, instigando, norteando os caminhos a serem percorridos e principalmente sendo um modelo para as crianças, agregando aí valores e atitudes que muito as influenciam.

ESTRATÉGIAS USADAS PARA ATINGIR OS OBJETIVOS

No início do projeto, fizemos um levantamento dos conhecimentos que as turmas tinham sobre o assunto através de conversa em roda e enviamos para casa uma pesquisa para saber quais os conhecimentos das famílias a respeito do tema.

A partir daí iniciamos o trabalho trazendo informações através de diversas fontes como: livros ilustrados, de histórias, revistas. Também encontramos no acervo da escola uma fita de vídeo com imagens interessantes e que as crianças vibraram. Sequer piscavam, tamanha a riqueza de informações que pudemos tirar do vídeo assistido. Junto com as informações teóricas, diariamente foi possível perceber um interesse maior e um olhar diferenciado das crianças quando passavam próximo a uma lagarta na escola ou quando viam algum casulo pelos cantos. As informações começaram então a sair dos muros da escola para tomar espaço fora dela. Ainda assim tínhamos que atingir com maior intensidade a família e os funcionários da escola.

Novamente em roda de conversa, levantamos esse problema: as pessoas não conhecem o ciclo de vida das borboletas e por isso acabam por matar as lagartas. O que poderíamos fazer para que todos tomassem conhecimento? Muitas ideias surgiram.

Eis alguns comentários: *"Põe um chefe para cuidar das lagartas"* (Renan), *"Põe um pauzinho escrito: não mate as lagartas"* (Filipe), *"Avisa as pessoas. Elas não sabem que a lagarta é filhote da borboleta"* (Kauã), *"Coloca cartazes, placas, mostrando que as pessoas não podem matar as lagartas. Não são todas que são perigosas"* (Arthur), *"Mesmo as lagartas que são perigosas não podemos matar. É só não colocarmos as mãos"* (Pedro). Ao participar e mediar as ideias que surgiam, as crianças também refletiam quanto a viabilidade de tais ações. Foi aí que pensamos na possibilidade de confeccionar placas informando que as lagar-



tas eram filhotes de borboletas e que não deveriam ser mortas. Os alunos concordaram e em outro momento dividimos pequenos grupos de quatro e cinco crianças que fariam frases e desenhos alertando as pessoas quanto à preservação da espécie.

Cada grupo reunido, tendo as professoras como escribas, falou o que queria escrever no cartaz. Após a escrita, eles ilustravam de acordo com a mensagem. Colocamos os nomes dos participantes nos cartazes

e espalhamos por toda a escola. Algumas mensagens dos cartazes continham os seguintes dizeres: "A lagarta é filhote da borboleta. Se matar uma lagarta, não vai mais ter borboleta." (Luana, Mariana, Gustavo e Milena), "A lagarta come folha para se alimentar. Depois que come bastante, fica bem gordinha e faz um casulo em um lugar bem seguro. Se você ver algum casulo, não mexa. Lá dentro tem uma lagarta que vai virar borboleta." (Wilson, Pedro, Thayssa e Breno), "A lagarta que está na nossa escola vai virar um casulo que depois se transforma em borboleta. Por isso, não matem as lagartas que são os filhotes da borboleta." (Luiz José, Filipe e Vinicius), "Têm vários tipos de lagartas: a taturana é venenosa, tem pelo que irrita e provoca coceira. A lagarta que tem na nossa escola não é venenosa. Nós não devemos matar nenhuma lagarta e nem mexer com elas. Elas fazem parte da natureza." (Cristhine, Gabriel, Raphaela e Davi), "A lagarta vai formar um casulo para virar borboleta. Não pode matar a lagarta, mesmo que ela seja venenosa, que tenha pelo ou espinho." (Kauã, Murilo, Antonella e Manuela), "As lagartas não têm fogo! Algumas têm pelinho e podem causar alergia." (Giulia, Sabryna, Anna Letícia).

Nesse momento foi possível perceber que os pais e funcionários da escola estavam todos envolvidos. As crianças chamavam os pais para que pudessem ler todas as mensagens, contavam em casa o que estavam aprendendo e os funcionários, que antes varriam os casulos que encontravam, agora nos chamavam para ver e cuidavam, observando diariamente com atenção esperando o rompimento do invólucro e o surgimento da lagarta.

Após o sucesso dessa primeira etapa do projeto, demos seguimento ao estudo das borboletas e lagartas confeccionando um livrinho contendo informações importantes desse ciclo, desde o ovo, virando uma lagarta, que se alimenta da própria casca do ovo e em seguida de muitas folhas até ficar bem gordinha e fechar-se em um casulo, passar por um tempo e depois se transformar em uma borboleta, e tão importante quanto a metamorfose, outras curiosidades como as diferenças entre a borboleta e a mariposa, onde e como as borboletas escolhem o lugar de colocar seus ovos, quanto tempo leva todo o processo de transformação da borboleta e quanto tempo ela vive na idade adulta,

enfim, várias curiosidades que instigaram e ampliaram o conhecimento dos alunos. Vale ressaltar que esse estudo aprimorou o conhecimento não só dos alunos. Nós também como educadoras sentimos necessidades de buscar informações que não tínhamos. E como aprendemos, não só com os livros, mas também com a interação das crianças, com suas falas, seus comportamentos. Como encerramento do projeto planejamos a apresentação de uma peça de teatro feita pelas crianças aos pais e comunidade adaptada do livro: *Como é que eu era quando era bebê?* (Tony Ross e Jeanne Willis, Ed. Brinque book). O livro conta a história de vários animais, cada um em um lugar do mundo, perguntando para seus pais como eram quando eram bebês. As respostas, muito parecidas, diziam que eram miniaturas de seus pais. Mas quando a borboleta faz a mesma pergunta para a mãe, esta lhe mostra uma foto de uma lagarta e a filha fica triste. Assim, a mamãe resolve contar sua história para a filha. Nisso, entram na peça outros personagens como os insetos e alguns elementos da natureza (flores, árvores, passarinhos). Após a borboleta conhecer a sua história, passa a se apaixonar pela sua vida e família, valorizando-se como um ser vivo, que possui um ciclo de vida e tem sua importância na natureza.

Contamos mais uma vez com os pais, que participaram de oficinas para confeccionar adereços para compor o cenário, recortaram tecido para as roupas, colaram papéis para as pulseirinhas, produziram lagartas e borboletas com sucatas, mostrando também a importância de reaproveitar e reciclar. Quem participou gostou. Outros pais que não tiveram a disponibilidade se desculparam, sugerindo que fosse mandado para casa algo que pudessem fazer. O envolvimento foi grande em todos os momentos do projeto. A peça foi apresentada para os pais e as crianças vibraram, pois participaram de todo o processo, desde a escolha de papéis, o nome da peça que batizaram como "A Bela Borboleta", confeccionaram convites para que outras pessoas viessem assistir, ajudaram na escolha da fala e na montagem do cenário. Esse envolvimento é que nos certifica que houve, além do prazer, um aprendizado significativo. Como recordação do projeto encaminhamos para as crianças um vídeo que documentou todo o processo do projeto, apresentando o conhecimento adquirido e também com a filmagem da peça de teatro apresentada pelas crianças.



AVALIAÇÃO

Ao final do projeto foi possível observar os avanços comportamentais e atitudinais, que estavam de acordo com os objetivos inicialmente propostos. Percebemos que os alunos:

- Conheceram o ciclo de vida das borboletas, entendendo que cada fase tem sua importância e necessita ser preservada.
- Ampliaram o conhecimento que tinham das lagartas e aprenderam a respeitá-las como um ser vivo, bem como preservar a borboleta em suas diferentes fases.
- Entenderam que borboletas e mariposas têm diferenças observáveis nas antenas, no período de vôo, na maneira de pousar, estabelecendo relações entre as diferentes espécies.
- Reconheceram a importância de se preservar a vida e o ambiente, valorizando e cuidando.

As crianças cada vez que encontravam pela escola um inseto já corriam para verificar se era uma borboleta ou uma mariposa, quando avistavam um casulo, observavam se estava vazio. Caso não, monitoravam diariamente. Tivemos a oportunidade de presenciar o primeiro vôo de uma borboleta, aguardando suas asas secarem. Pensamos que em outras oportunidades esse projeto poderia ser ricamente repetido, alcançando-se resultados tão significativos e importantes quanto os que alcançamos neste.



Foto: Fernanda França

Elaine Tavares de Almeida Verdadeiro é pedagoga, pós-graduada em Psicopedagogia e Docência do Ensino Superior. Leciona na Prefeitura Municipal de Taboão da Serra (SP) com Educação Infantil e na Prefeitura Municipal de São Paulo, também com Educação Infantil. Trabalha há 15 anos nesta área. E-mail: elaine_mauel@hotmail.com



Foto: Fernanda França

Fabiana França Barbosa é pedagoga, pós-graduada em Educação Especial, Metodologia da Matemática e Supervisão Educacional. Leciona na Prefeitura Municipal de Taboão da Serra (SP) com Educação Infantil de 4 a 6 anos e na Prefeitura Municipal de São Paulo, com crianças de 0 a 3 anos. Trabalha há 15 anos com Educação Infantil. E-mail: fabiana.barbosa@globo.com



A caminhada pedagógica oferece muitos privilégios, entre eles, o privilégio das experiências vividas com intensidade. Na gestão pública, muitos momentos podem ser relatados, mas alguns deles merecem especial atenção, dado o seu caráter pedagógico e a oportunidade de aprendizado pessoal e coletivo oferecidos em encontros com pessoas especiais em momentos ímpares.

No período de 2005 a 2008, atuei como gerente de Ensino Fundamental e de projetos em uma rede pública do ABC Paulista. Esta rede fazia parte da Rede Mercocidades¹ que, entre outras coisas, participou do Acampamento do Milênio. Esta atividade pretendia promover a integração entre jovens de diversos países e estimular o debate sobre as principais questões mundiais, como, por exemplo, os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) e a diversidade cultural.

Sobre o Acampamento: o ano, 2008. O país, Uruguai. A cidade, Montevideu. O local, Punta Espinillo, um parque localizado na zona rural, bem próximo a uma bonita praia. A hospedagem, cabanas de madeira, organizadas de maneira circular que acomodariam por cinco dias intensos, longos e marcantes, muitos meninos, meninas e seus acompanhantes – professores, monitores e gestores. Essas cabanas, seu entorno, todo o parque acomodariam ainda as diferentes línguas, sotaques, culturas, medos e sonhos.

Os preparativos para essa ousada 'expedição' incluíam inicialmente o processo de seleção dos alunos, com critérios claros e construídos coletivamente: um concurso de pro-

dução de textos sobre a cidade, para alunos e alunas do segundo ano do segundo ciclo do Ensino Fundamental da Rede Municipal. Dez crianças, cinco meninos e cinco meninas foram selecionados por uma comissão julgadora da Secretaria de Educação.

A etapa seguinte consistia em divulgar às escolas, reunir familiares e gestores para apresentar a proposta, seus detalhes, bem como providenciar alguns pontos: documentos, enxovais, cronograma de encontros com os 'embaixadores mirins' que em sua jornada demandavam maior aprofundamento sobre a história da cidade, a cultura local, a formação de seu povo, pontos turísticos, hábitos alimentares, moeda, grandes nomes, patrimônios culturais e para isso, vários encontros foram organizados para passeios, conversas, registros e definição de apresentação que o grupo faria em Montevideu.

A cada encontro, novas e importantes descobertas. N., uma das alunas participantes, deficiente física, começou a andar aos sete anos e era dona de uma perseverança e sensibilidade única. Demandava apoio, que era sempre um prazer oferecer, dada a leveza da prosa e o humor peculiar.

A fase preparatória passou depressa. Sem saber se estávamos totalmente prontos – se é que isso é possível! – seguimos viagem e para reforçar o time, contamos com a participação de Tereza, professora de uma das alunas, sorteada para participar. Generosa, sorridente, preocupada e atenta, foi a parceira perfeita para a expedição ao acam-

pamento. Festa no voo inaugural para todos eles, visita à cabine do piloto, o céu deixou de ser o limite...

Lá chegando, o primeiro dia foi o encontro de Babel. Risos e tentativas de comunicação eram as primeiras cenas vistas, uns mais ousados, outros mais tímidos, experimentavam maneiras de traduzir coisas simples, como nome, idade, local de origem e assim por diante.

Para apresentar regras e combinados, uma grande roda que promoveu, ainda, as apresentações e brincadeiras – linguagem universal dos humanos em qualquer idade; com o riso fácil, os primeiros vínculos eram criados. N. sabia de suas limitações e fazia o que estava ao seu alcance, sem aceitar ser café com leite, regras eram para todos. Assim deveria ser e foi!

Rapidamente conquistou os colegas, mantendo-se atenta às necessidades alheias e demonstrando seu incômodo em ocupar a mim, parceira de quarto, mais tempo do que gostaria. O Tempo é mesmo uma abstração, pois sete dias foram uma enorme contribuição para a formação da educadora que vos fala...

Na alimentação, novos aprendizados: bifes à milanesa imensos nos pratos, e para beber muita água com gás, o que não agradou a todos, mas foi um aprendizado dos sentidos. Nas oficinas de culinária internacional, legumes preparados em bolos e sucos surpreendiam até os mais desconfiados.

Em momentos livres, os preparativos para a apresentação continuavam. O momento de expor saberes da terra natal seria único e breve, logo, precisava ser especial. Aprender com os saberes alheios em línguas estranhas era esperado, mas rapidamente palavras e frases começavam a ser construídas e que poéticos são os processos de comunicação!

À noite, caças ao tesouro na escuridão do parque, lanternas, tropeços, gritos, emoções fortes e muita paciência de N. consigo e com os outros. No seu ritmo me mostrava que há muitas formas de participar das coisas e nas diferentes maneiras, pode haver satisfação.

Nos passeios ao teatro, estádio, feiras de artesanato, parques da cidade, a vida se mostrava generosa e intensa. As conversas eram mais fluidas e todos eram de uma só nação: a Terra.

Os momentos de banho eram muito especiais. Estranhas em um dia, no outro já socializavam sabonetes, xampus, batons, perfumes, roupas e a nação feminina se mostrava unida e linda para os momentos seguintes de pés na terra e trabalho em equipe. Os meninos chegavam ostentando combinações estranhas, próprios de quem não se ocupava destes detalhes em suas rotinas.

N. para subir e descer os 80 cm de degrau nas cabanas, caminhar por terrenos irregulares e caminhar na areia da

praia, se mostrava leve, inteira e grata, o que dava lições recorrentes a todos os participantes: adultos, jovens e crianças.

O último dia no acampamento foi de despedidas: abraços longos, lágrimas, presentes simples trocados, cartinhas carinhosas, promessas de visitas, agradecimentos, desejos pelo reencontro, saudades antecipadas dos que ficariam, mas também dos que os aguardavam no Brasil.

Antes da volta, um dia hospedados no Centro de Montevideu, permitiu a retrospectiva de cada dia vivido, de cada etapa vencida, de cada local visitado. O diário de bordo ganhou páginas e páginas de memórias recentes e ampliou sua responsabilidade assumida como 'Embaixadores Mirins' dos ODM.

De todo o aprendizado possível, sou imensamente grata pela oportunidade de contato com cada criança ou jovem presente no acampamento, aos seus professores generosos e pacientes em suas tentativas de comunicação, aos monitores sempre tão animados e agradáveis, mas agradeço e enalteço principalmente, cada criança brasileira que esteve neste encontro de nações e culturas, aparentemente distantes, mas tão próximas.

Parabenizo suas famílias e a cada uma delas pela coragem de voarem para outro lugar do mundo para aprender e ensinar com humanos, sobre humanos. Nesse contexto, davam mostras da capacidade de produção, de construção, de força e criatividade que comprovam que nós, humanos, sempre podemos mais.

Observação: Experiência vivida em Santo André, São Paulo, na gestão 2005-2008.

1. A Rede Mercocidades é uma entidade de cooperação horizontal, criada em 1995, que promove a inserção das cidades membro no processo de integração regional do Mercosul, e sua importância vem crescendo tanto em quantidade de membros como em intercâmbio de experiências. Atualmente, integram a rede 80 cidades da Argentina, 71 do Brasil, 22 do Paraguai, 16 do Uruguai, 12 do Chile e quatro da Venezuela, do Peru e da Bolívia, totalizando 213 municípios.



Maria Helena Negreiros é mestrandia em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), graduada em Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia, Educação Especial e Gestão. Professora da rede pública de ensino em Santo André (SP) (licenciada), coordenadora pedagógica na Rede Municipal de São Bernardo do Campo (SP), em que atua como chefe de programas educacionais. É autora de Leitura e Lazer: uma alquimia possível (Editora Paco) e professora em cursos de pós-graduação lato sensu na Universidade Anhanguera e Unicastelo e nos cursos de graduação e pós-graduação da Faculdade Anchieta. E-mail: helenanegreiros@gmail.com

O FAZ DE CONTA E O TEATRO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Por Marli Kimie S. Hangui



Foto: Marli Kimie S. Hangui

O faz de conta e o teatro, muito falados nas propostas pedagógicas, como atividades lúdicas pertencentes ao mundo infantil, fazem parte da rotina nas escolas de Educação Infantil, em que a criança, sem regras rígidas que envolva uma encenação teatral, interpreta papéis no meio de suas brincadeiras de forma espontânea ou intencional/dirigida.

Segundo ARAGÃO (2007, p.64) "[...] Ao observamos as brincadeiras das crianças percebemos a presença do teatro na suas manifestações imaginativas, quer dizer, o jogo de faz de conta está sempre presente, jogo simbólico a que se refere PIAGET".

OLIVEIRA (1992:57) faz as seguintes colocações: "Na brincadeira infantil a criança assume e exercita os vários papéis com os quais interage no cotidiano. Ela brinca, depois, de ser o pai, o cachorro, o motorista, jogando estes papéis em situações variadas".

"As interações da criança com pessoas de seu ambiente desenvolvem-lhe, pois, a fala interior, o pensamento reflexivo e o comportamento voluntário. [...] A brincadeira fornece, pois ampla estrutura básica para mudanças da necessidade e da consciência, criando um novo tipo de atitude em relação ao real, nela aparece a ação na esfera imaginativa numa situação de faz-de-conta." (OLIVEIRA:1994:44-45)

Entendemos, portanto, que as brincadeiras de faz de conta fazem parte de atividades rotineiras, em que as crianças brincam sem regras definidas, imitando situações do cotidiano, incorporando situações ou atitudes de pessoas próximas, ou então criando novas interpretações advindas de sua imaginação.

O faz de conta possibilita, de forma lúdica, o desenvolvimento:

- Socio-comunicativo, auxiliando na interação com seu meio, com os amigos e os adultos ao seu redor.
- Cognitivo e psicomotor, ampliando o vocabulário e na construção da expressão verbal e corporal, além de trabalhar a capacidade imaginativa da criança.
- Afetivo-emocional, "trabalhando alguns valores de sua comunidade, examinam aspectos da vida cotidiana, apreendem os matizes emocionais de diferentes personagens, são capturadas por

representações sociais sobre determinados eventos". ORIENTAÇÕES CURRICULARES Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas – Educação Infantil (2007, p. 56).

No entanto, a Profª. Drª. Zilma Oliveira, da USP, com o receio desta prática pedagógica se tornar uma atividade "livre" sem a exploração educativa devida, nos faz refletir:

"A brincadeira e a escola são mundos que precisam se acertar. Fica um pouquinho assim, como se a gente defendesse uma brincadeira absolutamente espontânea - porque se o professor chegar, vai piorar. (...) Então, não é assim, você brinca de qualquer faz-de-conta, pode ser médico, pode ser escolinha. Cada um desses faz-de-conta exige um conjunto de atividades e estas atividades exigirão da criança algum tipo de formulação." JAPIASSU APUD OLIVEIRA (2007, p.27 e 28)

A atividade do faz de conta pode parecer uma atividade livre para as crianças, porém ela deve ter sua intenção, com a observação atenta do educador, utilizando estes momentos para conhecer melhor a criança, e quando possível ou necessário, intervir de forma positiva. Podemos observar, algumas vezes, em brincadeiras de faz de conta, atitudes em que a criança reproduz uma realidade não tão positiva para o seu desenvolvimento, como por exemplo brigas ou traição entre os pais. Neste momento seria interessante o educador intervir na brincadeira, auxiliando, por meio de indagações possíveis, a criança a compreender os seus próprios sentimentos em relação ao ato representado. Em outros momentos, pode-se trabalhar os valores da relação familiar, nas brincadeiras, filmes, músicas, leitura ou no faz de conta, como termo comparativo para que esta criança saiba que a sua realidade não é a única verdade e que existem outras maneiras de se conviver.

É no brincar de faz de conta que a criança dramatiza diferentes situações de forma espontânea. Ao observar seus alunos analise seus corpos, seus gestos e olhares, pois no decorrer da brincadeira podem surgir situações ou temas que poderão constituir possíveis intervenções pedagógicas. (ARAGÃO. 2007, p.62)

Algumas sugestões para trabalhar o faz de conta e o teatro com as crianças na Educação Infantil

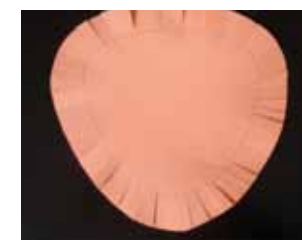
- Montar cantos com temáticas diferenciadas (canto da casinha, do médico, do supermercado, do salão de beleza, do escritório, etc.). Uma sugestão para materiais, quando não for possível utilizar materiais industrializados, é abusar de objetos antigos e recicláveis seguros. Os cantos permitem o desenvolvimento na autonomia das crianças.
- Ler e contar histórias. Ao contar histórias utilizar recursos diversificados, para os pequenos que estão na fase Sensório-Motora (dos zero aos dois anos) e Pré-operatória (dos dois aos sete anos). Segundo a teoria cognitiva de Piaget, uma das características destas fases é o animismo, em que os objetos, animais e até mesmo o vento criam vida, e ainda, com a dificuldade de abstração destas faixas etárias, materiais e recursos utilizados auxiliarão no interesse e compreensão da história, além de aguçar a imaginação dos pequenos.



1 – Tire um molde triangular, não muito grande, senão a cabeça da criança some!



2 – Dê um corte no centro das orelhas, até o meio, cole sobrepondo um pouco, como no exemplo. Isto dará volume para a orelha.



3 – Coloque o molde do rosto sobre outro papel de cor diferente. Risque o rosto e recorte a uns 2 cms e meio do risco, depois corte em tiras como no modelo.



4 – Apague o risco ou utilize o verso. Cole as orelhas e em seguida o rosto.



5 – Desenhar e cortar o focinho, na mesma cor da juba e o nariz, em marrom ou preto.



6 – Colar o focinho e o nariz. Desenhar ou colar os olhinhos. Desenhar a boca e pintinhas.

Devemos lembrar sempre que estas atividades devem fazer parte de uma construção da expressão verbal e corporal, do autoconhecimento, de interação com os amigos, do descobrimento de emoções e do desenvolvimento da imaginação, portanto, deve ser algo prazeroso e não obrigatório, sendo que a personalidade, o ritmo e o interesse de cada criança devem ser respeitados.

Muitas crianças gostam de interpretar a história contada ou lida pela professora. Alguns acessórios e o incentivo das educadoras, representando também, tornam possível essa participação espontânea, tornando a atividade um momento de diversão, aprendizagem, interação e desenvolvimento cognitivo, motor e emocional.

Ideias para os educadores de Educação Infantil

Na Educação Infantil, muitas crianças pequenas não gostam de tampar seus rostos com máscaras. Como sugestão apresento a máscara abaixo que pode ser confeccionada com papel canson, papel color set, papel cartão, papel color plus ou EVA, com diversos personagens.

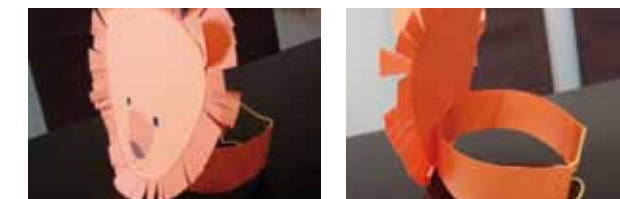
CONFEÇÃO DA TIRA



1 – Para reforçar o suporte da máscara, dobre o mesmo papel utilizado para a máscara em três, formando uma tira comprida.



2 – Grampeie o elástico nas pontas. OBS: Cuidado para deixar a dobra dos grampos para o lado externo, e se possível coloque um durex para a segurança dos nossos pequenos.



3 – Cole o leãozinho, espere secar e pronto.



Marli Kimie Shimomoto Hangui é Pedagoga, especialista em Gestão Escolar, licenciada em Artes Plásticas pela Faculdade de Belas Artes de São Paulo. É coordenadora pedagógica da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Possui experiência profissional como Orientadora Educacional em escolas municipais do Japão, província de Aichi e estagiou em escolas de Educação Infantil no Japão (Wakayama) e nos Estados Unidos (São Francisco/Califórnia). E-mail: marliks@hotmail.com



POÇOS DE CALDAS

FOCO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NA ARQUITETURA CUIDADOSA DOS ESPAÇOS GARANTE TRABALHO BEM SUCEDIDO NA CIDADE MINEIRA

Por Luiza Oliva

Famosa pelo poder terapêutico de suas fontes de águas e pelas vidrarias artísticas que produzem lindas peças no estilo veneziano de Murano, Poços de Caldas, a maior cidade do sul de Minas Gerais, também é reconhecida pela educação de qualidade, especialmente quando se fala no segmento da Educação Infantil. A cidade está inclusive próximo à universalização no atendimento de crianças pequenas: em suas 54 unidades escolares são atendidas 80% das crianças de zero a três anos da cidade e 100% das crianças de quatro e cinco anos, superando as metas da Política Nacional da Educação Infantil, que estabelece, para até 2010, o atendimento de 50% para alunos de até três anos e 80% para os de quatro e cinco anos.

A equipe reconhece que o trabalho desenvolvido ultrapassa os limites da cidade. "Percebemos que a Educação Infantil da cidade está bem consolidada quando participamos de eventos em outras regiões e nos perguntam o que estamos fazendo para conseguir bons resultados", conta Cleusa Carvalho da Cruz Polla, coordenadora da Divisão Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação. Mas, não é de hoje que a cidade tem o foco nesse segmento da educação. Nos anos 1980 a Educação Infantil de Poços foi transferida da Secretaria Municipal de Assistência Social para a Secretaria Municipal de Educação. "Desde então existe uma visão do educar e cuidar", afirma a secretária de educação Maria Helena Braga. Também neste período intensificou-se a participação da equipe pedagógica da Secretaria e dos coordenadores na elaboração dos proje-

tos arquitetônicos dos Centros de Educação Infantil. "Este trabalho é realizado em parceria com a Secretaria Municipal de Obras e Planejamento e privilegia a acessibilidade", comenta Maria Helena.

Há uma grande preocupação em construir novas unidades e adequar as já existentes, transformando-as em espaços elaborados e pensados para garantir à criança o direito a um ambiente saudável, agradável e lúdico. Foi elaborado um projeto arquitetônico para a Educação Infantil da cidade, do qual participaram arquitetos, engenheiros, coordenadores pedagógicos e equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação, que resultou na planta de um prédio padrão, privilegiando não só os atos de educar e cuidar, mas também a brincadeira.



Da esquerda para a direita, Cleusa Carvalho da Cruz Polla (Coordenadora da Divisão Pedagógica), Gerson Pereira Filho (Secretário Adjunto de Educação), Thelma Cristina Delphino Gianelli (Chefe da Seção de Ensino Fundamental, Médio e Especial) e Maria Helena Braga (Secretária Municipal de Educação).

Foto: Jôana D'Arc dos Santos

Além da padronização arquitetônica e da preocupação com os espaços, cada unidade de Educação Infantil conta com um coordenador pedagógico que planeja, orienta, coordena, supervisiona e avalia todo o trabalho pedagógico e administrativo de sua unidade, integrando a ação da equipe e da comunidade escolar. A formação dos educadores também merece atenção especial: para acompanhar o trabalho realizado e proporcionar apoio pedagógico e administrativo são realizadas reuniões periódicas, troca de ideias e visitas às unidades. As parcerias envolvem a formação continuada dos professores. Um exemplo é o Pintando o Sete na Educação Infantil, evento realizado em parceria com o Instituto Alcoa Poços, que tem o objetivo de capacitar os profissionais que atuam com crianças pequenas.

Os programas de formação continuada de professores atingem também os educadores do Ensino Fundamental e outros segmentos. Desde 2009 a rede municipal vem realizando o trabalho de formação continuada em novas tecnologias para os profissionais da educação, buscando familiarizá-los, motivá-los e prepará-los para a utilização de recursos de computadores e software livre na educação. No segundo semestre de 2010, começaram as formações nos laboratórios das escolas que foram contempladas com máquinas enviadas pelo Proinfo (Programa Nacional de Informática na Educação). "Nossa meta é avançar ainda mais nas formações, dessa forma pretendemos expandir a cultura de utilização de tecnologias inovadoras em nossas salas de aula", comenta Cleusa Polla, coordenadora da Divisão Pedagógica.

Algumas escolas urbanas continuam com aulas de Informática dentro da grade curricular, mas a maioria das unidades teve que se adequar ao Proinfo, programa federal que prevê a utilização dos laboratórios de informática por professores de todos os conteúdos. Nesse caso o computador funciona como uma importante e eficaz ferramenta pedagógica, mas esbarra no despreparo e insegurança dos professores para utilizá-lo, sendo que aí entra o setor de Inclusão Digital: preparando e incentivando estes profissionais da educação a utilizar o computador. Ainda em parceria com outras secretarias municipais, o setor de Inclusão Digital atende 15 escolas municipais, com atendimento a alunos e



Ambientes das escolas de Educação Infantil Dona Mariinha e Orcy Bento Gonçalves Cardoso: saudáveis e lúdicos.

professores, para que possam ampliar suas capacidades profissionais. Utilizando estagiários dos cursos de Ciência da Computação, Pedagogia e Matemática, o Setor de Inclusão Digital consegue ser eficiente e por um baixíssimo custo-benefício para o poder público, informa a Secretaria de Educação.

PARCERIAS

Para os profissionais que atuam entre o 6º e o 9º ano do Ensino Fundamental, recentemente foi estruturada uma Equipe Multidisciplinar de Apoio Pedagógico (EMAP). Formada por seis professores, sendo um de cada área básica do conhecimento, a Equipe dá suporte, apoio e capacitação aos profissionais, promovendo trocas de experiências e interdisciplinaridade.

O Curso de Práticas Pedagógicas na Alfabetização, realizado entre maio e julho passado, elaborado e aplicado pelas especialistas da Seção de Ensino Fundamental, Médio e Especial, foi outra iniciativa bem sucedida. O foco foi capacitar os professores novatos da rede municipal, com a participação de 98 educadores de 1º ao 3º ano e supervisoras das escolas. "O curso foi de extrema importância para meu crescimento e aperfeiçoamento profissional. Pude enriquecer meus trabalhos em sala de aula, utilizando inclusive muitas sugestões de atividades, dadas aqui no curso", relata a professora Grazielle dos Santos Xavier, que leciona no 3º ano.

A saúde também está no rol de formações voltadas aos educadores. Através do Educavisa, parceria entre a Vigilância Sanitária e a Secretaria Municipal de Educação, acontece a formação de professores para a multiplicação de informações corretas e pertinentes quan-

to ao uso racional de medicamentos, conservação de alimentos e atitudes sanitárias que melhorem a qualidade de vida do cidadão. Participam do projeto oito escolas municipais.

Em Poços, é comum a composição de parcerias para se tocar um projeto. A Divisão de Projetos de Educação Complementar cria, desenvolve e operacionaliza projetos pedagógicos e/ou educativos para a rede municipal de educação. As redes estadual e particular também são atendidas pelos projetos ofertados pela Divisão. É o caso dos concursos de redação, poesia, teatro, vídeos em celular, entre outros. Vale ressaltar que parte dos projetos é apenas de ope-



racionalização e acompanhamento, ou seja, são criações de outras instituições e/ou atores sociais e culturais da cidade, do Estado e do Governo Federal. Professores e alunos são alvos dos projetos. Um deles é o Seminário de Relações Interétnicas e Igualdade Racial na Educação de Poços de Caldas, realizado desde 2007 com o objetivo de capacitar educadores nas temáticas pluriculturais típicas de nosso país. Para os alunos o destaque é o Festival Estudantil de Teatro de Poços de Caldas, tradicional na cidade e já em sua 21ª edição. O Festival leva para as escolas oficinas de artes cênicas e palestras sobre a arte da representação e o teatro aplicado na educação.

INCLUSÃO E ENSINO INTEGRAL

Também na educação inclusiva a cidade tem conseguido avanços. Segundo a secretária Maria Helena Braga, a educação inclusiva requer uma redefinição conceitual e organizacional das políticas educacionais. "Nesta perspectiva, o sistema de ensino de Poços de Caldas vem se estruturando para atender o público-alvo da Educação Especial: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, com o objetivo de oferecer acesso, participação e aprendizagem a estes alunos", aponta, completando que Poços de Caldas é um dos 169 municípios-polo do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, que visa promover a formação continuada de gestores e educadores por meio da realização de cursos.

Atualmente, o município tem 285 alunos com deficiência matriculados no sistema de ensino municipal. Há 23 profissionais de apoio (cuidadores) às atividades de locomoção, higiene, alimentação, prestando auxílio individualizado aos estudantes que não realizam essas atividades com independência. Foram implantadas 25 salas de recursos multifuncionais, sendo 24 nas Escolas Regulares e uma no Centro de Educação Infantil, com professores capacitados para o Atendimento Educacional Especializado. Em 2009, foi criado o Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento – CEDET, que atende 97 alunos previamente selecionados dentro de suas áreas de conhecimento e habilidades.

Um dos programas federais em curso no município é o Mais Educação, que atinge 860 alunos, de três escolas, com atividades



em tempo integral. Entre as oficinas realizadas no contraturno escolar estão teatro, dança, rádio escolar, judô, hip hop, banda fanfarra, horta escolar, desenho e acompanhamentos pedagógicos na área de Ciências, Matemática e Letramento/Alfabetização. Já o Recriança é um programa municipal que complementa o Mais Educação, e é aplicado em outras 12 unidades. "O objetivo principal do Recriança é oportunizar o acesso das crianças e adolescentes às diversas áreas do conhecimento, promovendo a aprendizagem significativa e emancipadora, formando cidadãos com disciplina e boa conduta para terem melhor perspectiva de vida futura", finaliza a secretária.

RAIO-X DA REDE

EDUCAÇÃO INFANTIL: 55 unidades, sendo 39 Centros de Educação Infantil Municipais, 7 unidades conveniadas e 9 escolas com turmas nesta faixa etária.

ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E ESPECIAL: 24 escolas municipais.

1598 educadores (entre professores, berçaristas e auxiliares de Educação Infantil)



NO SITE, DESENHO ANIMADO E GUIA PEDAGÓGICO NA LUTA CONTRA AS DROGAS

DESENHO ANIMADO PERMITE O TRABALHO DE PREVENÇÃO AO USO DE DROGAS COM CRIANÇAS PEQUENAS

Por Luiza Oliva

Pesquisas têm demonstrado que o uso de drogas acontece cada vez mais cedo. Assim, a prevenção também deve ser feita precocemente – sem aguardar que a criança chegue à pré-adolescência para mostrar os riscos a que o vício pode levar.

Na edição nº 70 (novembro/2010), **Direcional Educador** iniciou a publicação do curso Prevenção na área da Dependência Química em suas páginas centrais. Coordenado pela professora Maria Taís de Melo, o curso será publicado em seis módulos, tem o apoio da AAMHOR – Associação Amigos do Hospital Regional Dr. Homero de Miranda Gomes de São José (SC) e Prefeitura Municipal de São José (SC) e certificação do IFCE – Instituto para Formação Continuada em Educação. Complementando o curso, e de olho na necessária prevenção precoce, já está no ar em nosso site (www.direcionaleducador.com.br) o desenho animado Turminha da Vida, acompanhado de um Guia Pedagógico.

De maneira lúdica, o desenho conta a história de uma turma de amigos de escola, entre cinco e seis anos de idade, que vivem situações que demonstram a importância das escolhas em nossas vidas, desde cedo. "Com o desenho, buscamos fortalecer a consciência das escolhas que se faz, portanto, uma questão de valores éticos e morais", explica Maria Taís. O Guia Pedagógico instrumentaliza o professor para o trabalho preventivo com os alunos.

A autora da história do desenho animado é Bianca Schmidt de Carvalho, e colaborou Adriane Lopes Farias, ambas alunas do 1º ano do Ensino Fundamental do Colégio CPD (SC). A produção do desenho animado foi coordenada por Maria Taís de Melo, com consultoria de Cassiano Zeferino de Carvalho Neto, Jorge Luiz Barbosa, Tadeu Lemos, Marli Estela Souza e Maria Taís de Melo. A produção é do Drachinski Estúdio e de Eduardo Drachinski. Roteiro, direção, animação e edição ficaram a cargo de Jeremias Drachinski. Produção, criação de personagens e cenografia são de Marizete Drachinski, arte-final de Bruno Marcos Pereira, animação e digitalização de Flávio Santos. O desenho foi uma realização da AAMHOR com patrocínio da Receita Federal.



A CRIANÇA COM NECESSIDADES ESPECIAIS E A COMUNICAÇÃO

Por **Kátia Reis de Souza Costa**

Na educação especial observamos um número significativo de dificuldades na comunicação oral, tanto na expressão como na compreensão verbal. As alterações dentárias também são comuns, assim como as alterações na musculatura de lábios, língua e bochechas.

Além disso, é natural encontrar também profissionais envolvidos no processo educacional com um alto grau de ansiedade e carentes de informações sobre como atuar efetivamente com as dificuldades de comunicação do aluno, principalmente quando não existe a fala propriamente dita.

Algumas crianças apesar de apresentarem intenção comunicativa e uma boa compreensão demonstram muita dificuldade na verbalização ou até mesmo total ausência da mesma, interferindo consequentemente na interação com o meio e nas relações que são estabelecidas com o mesmo.

"A Comunicação Alternativa e Suplementar é uma área de atuação clínica que objetiva compensar (temporária ou permanentemente) dificuldades de indivíduos com distúrbios severos de expressão, isto é, com prejuízos de fala, linguagem e escrita." (ASHA, 1991).

Podemos dizer que o termo "Alternativa" refere-se à utilização de outro meio para se comunicar ao invés da fala, devido a impossibilidade de articular ou produzir sons adequadamente e "Suplementar" devido a utilização de um meio de comunicação que complementa ou compense as dificuldades da fala.

Portanto, a comunicação alternativa e suplementar pode ser usada para crianças, jovens, adultos ou idosos que apresentem um comprometimento na comunicação; portadores de patologias como paralisia cerebral, autismo, afasias, doenças degenerativas, síndromes, lesões encefálicas adquiridas, laringectomizados, pacientes em leito de UTI, etc.

É um recurso que utiliza estratégias e técnicas, no intuito de possibilitar ao indivíduo uma interação com o outro e que expresse seus desejos e necessidades por meio de símbolos ou figuras, e não somente pela fala.

A comunicação alternativa e suplementar pode ser iniciada com a criança o mais precocemente possível, ou seja, pode ser trabalhada desde a fase de desenvolvimento normal da linguagem – por volta dos dois anos de idade.

É importante salientar que apesar do termo "alternativa", tal tra-

balho não inibe ou prejudica o desenvolvimento da fala, muito pelo contrário, é um recurso que propicia o acesso ao estímulo visual e auditivo, favorecendo o desenvolvimento de uma comunicação.

É uma possibilidade do indivíduo superar os obstáculos da comunicação e ampliar ou substituir as habilidades comunicativas prejudicadas.

Quando o indivíduo apresenta a fala significativamente prejudicada os familiares e profissionais envolvidos devem estar atentos a aspectos que possam ser indicativos de sua comunicação, como por exemplo: o olhar, os gestos, as vocalizações, o apontar, as expressões faciais, o riso, o choro, o balanceio de cabeça e outras manifestações.

Além disso, a interação com a família, os interesses, reações, escolhas, o campo visual e aspectos motores são importantes aspectos a serem observados.

Existem vários sistemas alternativos de comunicação. Estes podem ser de fácil acesso como: fotos, figuras, desenhos, letras, palavras ou frases. Desta forma, qualquer pessoa, independente de sua condição social ou cultural, tem a possibilidade de montar ou organizar um material de comunicação.

No entanto, cabe acrescentar que atualmente os sistemas computadorizados são muito utilizados. Fato que também foi facilitado pelo acesso a muitos símbolos destes programas por sites da Internet.

Podemos dizer que os sistemas computadorizados mais usados são:

- PCS – Picture Communication Symbols: desenvolvido por Roxane Mayer Johnson nos Estados Unidos em 1981. É um conjunto constituído por mais de 700 símbolos desenhados que podem ser usados em pranchas ou pastas de comunicação. O vocabulário é dividido em seis categorias. São organizadas em cores e seguem a estrutura da Língua: pessoas e pronomes pessoais: amarelo, verbos: verde, substantivos: laranja, descritivos (adjetivos e advérbios): azul, pronomes interrogativos e social: rosa, e miscelânea que é composto por conjunções, alfabeto, números, relações espaciais e temporais e outros: branco.
- PECS – The Picture Exchange Communication System foi desenvolvido nos EUA pelo psicólogo Andrew Bondy e pela fonoaudióloga Lori Frost em 1994 para as crianças com autismo. Eles observaram que muitas crianças com autismo tinham dificuldade com imitação, especialmente a imitação verbal (imitar palavras) e mesmo aquelas que eram capazes de imitar, geralmente não usavam as palavras para se comunicar espontaneamente. Diante disso, desenvolveram uma maneira de ajudar as crianças com autismo a se comunicar de uma forma funcionalmente fácil e socialmente aceitável, ou seja, a comunicação pela troca de figuras. Também queriam encontrar uma forma de fazê-lo que fosse fácil para os pais e outras pessoas aprenderem e entenderem, dando à criança a possibilidade de se tornar mais integrada socialmente e ao mesmo tempo mais independente.
- Blissymbols – o sistema Bliss de comunicação foi criado por Charles Bliss em Sidney na Austrália no ano de 1965. É um sistema gráfico visual baseado nos ideogramas chineses. Foi trazido do

Canadá no final da década de 1970 e utilizado pela primeira vez no Brasil na Associação Educacional Quero-Quero de São Paulo. É um sistema de símbolos com significados, relacionados ao significante e não ao som das palavras. Tais símbolos podem ser organizados na prancha, seguindo a mesma sequência da fala. Existem cerca de 2000 símbolos.

Além desses sistemas computadorizados é possível contar também com recursos de alta tecnologia que são as pranchas eletrônicas e softwares específicos.

Vale salientar que o fonoaudiólogo é o profissional indicado para avaliar e reabilitar os aspectos pertinentes à Comunicação, portanto, também pela avaliação e utilização da Comunicação Alternativa e Suplementar, optando pelo sistema adequado ao indivíduo. No entanto, em muitos casos o trabalho interdisciplinar (fisioterapeutas, terapeuta ocupacional, psicólogos, professores, etc.) é de suma importância, pois possibilita ao paciente novas possibilidades e um uso efetivo dos recursos.

O uso da comunicação alternativa e suplementar visa, portanto, possibilitar ao indivíduo a expressão de suas vontades, necessidades e desejos contribuindo, contudo, para uma sociedade inclusiva.

Referências bibliográficas

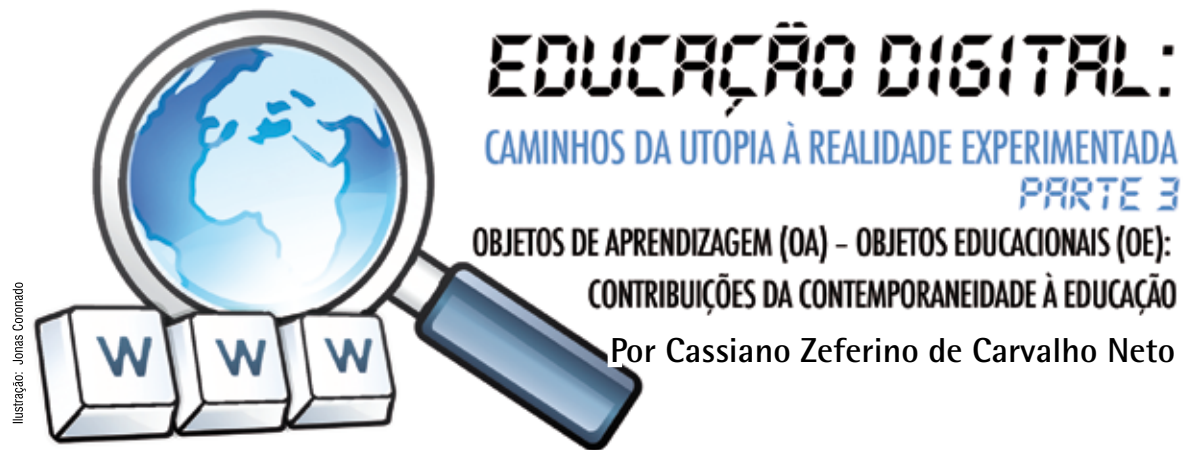
- American Speech – Language – Hearing – Association. Report: Aumentative and alternative communication. ASHA, v.33, 1991.
- ALMIRALL, C.B. Sistemas e auxílio técnico de comunicação para pessoas com paralisia cerebral. In: PUYPELO, M.; PÓO.P.; BASIL, C., Métyer, M.L. A fonoaudiologia na paralisia cerebral. São Paulo: Santos, 2001. p. 117-127.
- CASANOVA J.P. Manual de Fonoaudiologia. Porto Alegre: Artes Médicas; 1992.
- FERNANDES, A. S. Protocolo de avaliação para indicação de Sistemas Suplementares ou Alternativa de Comunicação para crianças portadoras de Paralisia cerebral. Tese (Mestrado em Distúrbios da Comunicação). Escola Paulista de Medicina
- GAVA, M. L. Os instrumentos da AAC: códigos alternativos, suportes tecnológicos. In: TUPY, T. M.; PRAVETTONI, D.G. E se falta a palavra, qual comunicação, qual linguagem. São Paulo: Mennon, 1999. p.101-124.
- NOBRE, E. D. Linguagem e Comunicação Suplementar e Alternativa na Clínica Fonoaudiológica. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.



Foto: Kátia Reis de Souza Costa

Kátia Reis de Souza Costa é Pedagoga, Fonoaudióloga, Especialista em Gestão em Educação Especial e Mestrado incompleto em Distúrbios da Comunicação pela UNIFESP. Atua há mais de 12 anos na área da Educação e Inclusão. É coordenadora pedagógica do Lar de Maria (Santo André-SP).

E-mail: katiareisfono@ig.com.br



Objetos de Aprendizagem (OA), com frequência crescente também chamados Objetos Educacionais (OE), termo adotado neste documento, podem ser compreendidos como “qualquer recurso que possa ser reutilizado para suporte ao ensino” (WILEY, 2000, p.3). Uma vez que estudos mais aprofundados que envolvem OE são recentes, não se identifica um consenso definitivo quanto à sua definição, antes uma tendência de convergência conceitual do que possa representar diante de processos que envolvem informação, mediação e conhecimento.

Objetos educacionais podem ser veiculados em qualquer mídia ou formato, compreendendo desde um documento, como um texto, passando por uma simulação, animação, áudio, audiovisual, hipertexto, hiperídia, hiperídia complexa, complexmedia, etc.

Segundo (BETTIO; MARTINS, 2004) objetos educacionais não têm limite de tamanho, mas se registra consenso de que ele deve ter um propósito educacional definido, constituindo-se em elemento que estimule a reflexão e que a aplicabilidade do mesmo não se restrinja a um único contexto.

Os objetos educacionais foram se consolidando de forma emergente como um meio de organizar e estruturar recursos dedicados à educação tendo em vista seu caráter essencial de serem reutilizáveis, diante das possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais. Mas a possibilidade de reuso demanda a existência de um sistema de catalogação e depósito dos objetos, de forma a assegurar sua acessibilidade continuada.

Alguns fatores, segundo (LONGMIRE, 2001; SÁ FILHO; MACHADO, 2004), favorecem o uso de objetos educacionais digitais, conforme citado por (MACÊDO, 2006), tais como:

- Facilidade para atualização: os arquivos que compõem um OE, estando disponíveis, podem ser facilmente acessados e terem parte ou o todo de seus conteúdos alterados, em processos de atualização, revisão, tradução, adaptação, etc.;
- Customização: OE são apresentados como unidades de ensino-aprendizagem de modo que podem ser alocados e re-

alocados em função de estruturas maiores ou mais complexas, nas quais comparecem como elementos que fazem parte de um processo educacional definido, tais como um estudo específico, um curso, um programa, etc.;

- Interoperabilidade: objetos educacionais podem ser utilizados em qualquer plataforma de ensino disponível no mundo, o que lhes confere caráter de universalidade quanto a aspectos funcionais gerais e específicos;

- Flexibilidade: os autores mencionados consideram que OEs são construídos de forma simples, e, por isso, refletem flexibilidade no que se refere ao seu uso e reuso sem nenhum custo de manutenção.

A partir destas considerações se registra que objetos de aprendizagem surgiram como forma de organizar e estruturar materiais educacionais, principalmente de base digital, tendo em vista sua reusabilidade.

Para Wiley¹ (2005), portanto, OA são entendidos como entidades digitais entregues via internet, significando que qualquer pessoa pode ter acesso e uso, simultaneamente a outros usuários. Ainda segundo Wiley, essas são as diferenças fundamentais entre a mídia instrucional tradicional e os OA. O mesmo princípio pode ser aplicado no projeto instrucional. OA mais simples poderiam ser arranjados para formarem um novo objeto mais complexo a ser aplicado em um novo propósito em um contexto diferente. Esta é, portanto, uma das características fundamentais de um objeto educacional.

A produção em escala local e em larga escala de objetos educacionais exige cuidados que envolvam a criação de conjuntos de metadados que possam ser vinculados a um determinado OE de tal modo que sua identificação seja viável. Por outro lado a crescente disponibilização de repositórios digitais vem se constituindo em um meio para armazenar, catalogar e permitir a localização e o resgate (geralmente por visualização direta ou *download*) de um objeto educacional publicado. Tal aspecto se reveste da maior importância quando se tem em conta a cres-

cente publicação de OE no Brasil e no mundo.

Um objeto de aprendizagem com aplicação educacional pode, portanto, ser incluído em um repositório digital e, segundo Wiley (2006) e Benkler² (2006) o mesmo pode representar um passo importante na mudança do processo de ensino-aprendizagem.

Juntamente com outras tecnologias, eles (os repositórios) oferecem aos acadêmicos a oportunidade de alterar o paradigma educacional (Hart & Albrecht, 2004). Com a facilidade de acesso a materiais produzidos por profissionais de instituições renomadas, torna-se possível para um professor, por exemplo, comparar como outros colegas dessas instituições organizam seus cursos e avaliar quais recursos educacionais serão utilizados e de que maneira. Por outro lado, ao tornarem seus materiais disponíveis, publicando-os em repositórios, os professores estarão mais expostos às suas metodologias de ensino. Nesse sentido, sentirão necessidade de revisar seus produtos e práticas mais cuidadosamente e melhorar a qualidade dos recursos educacionais. (Nascimento, 2008³).

Pelo exposto se infere que a possibilidade de acesso a objetos educacionais depositados em silos digitais pode contribuir para a otimização do uso dos recursos, sua reusabilidade, economia de tempo e custos. Além disso, Nascimento (2008) ressalta que tende a ocorrer um crescimento de ofertas de programas de capacitação, além de aumentar o leque de opções para atender a diferentes estilos cognitivos dos estudantes.

CONTANDO COM RECURSOS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

Nos exemplos que se seguirão neste e nos próximos números da revista serão utilizados objetos educacionais obtidos diretamente em dois repositórios digitais: o Banco Internacional de Objetos Educacionais (<http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/>) e o RIVED (Rede Internacional Virtual de Educação) no endereço: <http://rived.mec.gov.br/>.

Continua na próxima edição.

1. WILEY, D. A.; Connecting learning objects to instructional design theory: a definition a metaphor, and a taxonomy. On-line: Disponível em <http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc>. Acesso em :14 mar.2005.
2. BENKLER, Y. The wealth of networks: how social production transforms markets and freedom. Yale University Press, 2006. Cap. 1, p. 3 – 31.
3. WILEY, D. "Open source, openness, and higher education." In: Innovate, v – 3, n. 1, 2006.



Cassiano Zeferino de Carvalho Neto é Drdo. Engenharia e Gestão do Conhecimento (EGC/UFSC), M.Sc. Educação Científica e Tecnológica (ECT/UFSC), Especialista em Qualidade na Educação Básica (INEAM/OEA/USA) e Licenciado em Física e Pedagogia (PUCSP). Fundador e atual presidente do Instituto Galileo Galilei para a Educação (IGGE). Palestras e Contato: carvalhonetocz@gmail.com

EXEMPLO DE APLICAÇÃO 1 – EDUCAÇÃO INFANTIL (SÉRIES INICIAIS)



Título: Rolimã [Tempo de brincar]

Tipo do recurso: Vídeo

Objetivo: Aprender como brincar com um carrinho de rolimã

Descrição do recurso: Apresenta vídeo onde adultos e crianças ensinam como construir e brincar com carrinhos de rolimã

Observação: Duração: 3 min, 21 s. Colaborador(es): Roberto Pitella (Direção)

Componente Curricular: Educação Infantil. Movimento

Ensino Fundamental: Séries Iniciais: Educação Física

Tema: Educação Básica: Ensino Fundamental

Inicial: Educação Física: Esportes, jogos, lutas e ginásticas

Educação Infantil: Movimento: Coordenação

Educação Infantil: Movimento: Equilíbrio

Autor(es): Paraná. Secretaria de Educação. TV Paulo Freire

Idioma: Português (pt)

País: Brasil (br)

Fonte do recurso: Portal Dia-a-dia Educação, TV Multimídia

Endereço onde o objeto educacional digital pode ser baixado (livre):

<http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/14142>

EXEMPLO DE APLICAÇÃO 2 – ENSINO FUNDAMENTAL I



Título: De onde vem o livro?

Tipo do recurso: Vídeo

Objetivo: Conhecer todo o processo de fabricação do livro

Descrição do recurso: Episódio do programa 'De onde vem?', da TV Escola, que fala sobre a invenção e o processo atual de montagem do livro. Cita o nascimento da imprensa como fato importante na história do livro

Observação: Duração: 4 min

Componente Curricular: Ensino Fundamental: Séries Iniciais: Alfabetização

Tema: Educação Básica: Ensino Fundamental Inicial: Ciências Naturais: Recursos tecnológicos

Autor(es): Brasil. Ministério da Educação (MEC)

Idioma: Português (pt)

País: Brasil (br)

Fonte do recurso: Ministério da Educação, Portal Domínio Público

Endereço eletrônico: <http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/739>

Para baixar diretamente da Internet os objetos educacionais sugeridos, siga os links que aparecem acima. Os programas podem ser salvos em seu computador, ou nos computadores da escola, pois são de domínio público.

Conheça alguns dos mais recentes lançamentos de literatura infanto-juvenil e de livros voltados aos educadores.

Por Luiza Oliva



Parabéns pra Tatiana!

Eu sou a Dita-cuja, ilustrações de Dalmau, 24 páginas, R\$ 22,00
Que Jejum!, ilustrações de Victor Tavares, 24 páginas, R\$ 29,90
Trança-rimas, ilustrações de Roberta Carvalho, 24 páginas, R\$ 28,00
Autor: Tatiana Belinky
Editora: Noovha America
www.noovhaamerica.com.br
Dia 18 de março Tatiana Belinky comemora 92 anos. E continua criando. Nos três lançamentos da Noovha America, aparece a literatura alegre e cheia de rimas de Tatiana. *Eu sou a Dita-cuja* é um relato simples mas muito emocionante sobre a relação entre mães e seus filhos. Em *Que Jejum!*, a porca Dona Bissuina tem um problema enorme: está com gastrite e não consegue mais comer. Será que ela vai emagrecer? *Trança-rimas* faz todo mundo rir com rimas gostosas de se ouvir e falar! Palavra de Tatiana Belinky!

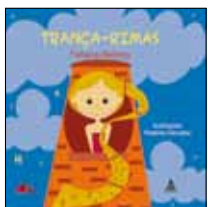


Foto: Almir C. Almeida



Alfabetizar e letrar: desafio de todos

Livro: Textos em contextos – Reflexões sobre o ensino da língua escrita
Autor: Silvia M.Gasparian Colello (org.)
Editora: Summus Editorial
Preço: R\$ 50,90
Páginas: 224
www.summus.com.br

Os dados sobre analfabetismo no Brasil ainda são alarmantes. De acordo com o IBGE, há 14,2 milhões de analfabetos entre a população acima de 15 anos de idade e 32,1 milhões de analfabetos funcionais. Segundo estudos do INAF – Índice Nacional de Analfabetismo Funcional, apenas um quarto da população (25%) é capaz de compreender, interpretar e comparar informações de diferentes textos. Com o objetivo de discutir a aprendizagem da língua escrita em sua complexidade, o livro organizado por Silvia Colello usa o referencial socioconstrutivista para relacionar teoria e prática em diferentes abordagens. A obra reúne artigos de profissionais que fazem parte do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização e Letramento (Geal). "Alfabetizar é mais do que ensinar a escrever corretamente; é garantir ao sujeito a oportunidade de se aventurar na língua para libertar o pensamento e compreender o mundo", afirma Silvia Colello.



Poesia rima com alegria

Livro: Que alegria!
Autor: Celso Sisto
Ilustrações: Alexandre Rampazo
Editora: Paulinas
Preço: R\$ 31,80
Páginas: 48
www.paulinas.com.br

A prosa poética de Celso Sisto faz os leitores soltarem as emoções. O livro traz dois poemas: em "Eu vi o periquito verde", o autor fala de sentimentos, deixando implícita a leveza ao lidar com eles; em "Emoção", constrói uma inteligente metáfora, em que o Sol é colhido de um girassol e transformado em dragão.



Consumo consciente

Livro: O pacto do desempacotamento conjunto
Autor: Bianca Encarnação
Ilustrações: Fernanda Moraes
Editora: Mundo Mirim
Preço: R\$26,90
Páginas: 40
www.mundomirim.com.br

Diante do que sobrou das embalagens dos presentes de Natal – uma montanha de papel, papelão, plástico e fita –, a turminha formada pelos amigos Toni, Nina, Luna, Tom e Jimi começou a se fazer muitas perguntas: para onde vai todo o lixo que produzimos? Será que a gente precisa mesmo comprar tanta coisa? E a natureza, como fica nessa história? A autora é editora da revista Ciência Hoje das Crianças.



Aprender e ensinar com textos

Livro: Gêneros do Discurso Na Escola: Mito. Conto. Cordel. Discurso Político. Divulgação Científica
Autor: Helena Brandão (Coord.)
Editora: Cortez Editora
Preço: R\$ 39,00
Páginas: 272
www.cortezeditora.com.br
Ao selecionar e analisar contos populares, mitos indígenas, romances de cordel, textos políticos e de divulgação científica, os autores propõem um exercício de leitura e interpretação segundo o gênero e sua funcionalidade social, valendo-se do instrumental adequado para ler o que eles dizem, quando falam e quando calam, pois os silêncios também são estruturadores do texto e significam. Desenvolve-se um trabalho de seleção, análise, interpretação de diferentes gêneros discursivos, com sugestões de leitura, visando a aparelhar os professores na exploração didática de diferentes textos verbais.



Convite

Livro: O segredo de Anton – Ajude o autor a completar os desenhos
Autor: Ole Könnecke
Ilustrações: Ole Könnecke
Editora: WMF Martins Fontes
Preço: R\$ 29,80
Páginas: 32
www.wmfmartinsfontes.com.br
O escritor e ilustrador alemão Ole Könnecke é o criador do personagem Anton, um menino meigo, sapeca e criativo. Neste livro, ele imaginou uma história e já começou a ilustrá-la. O autor convida o leitor a completar as ilustrações, no próprio livro, conforme sua vontade e inspiração.



Sobre nossos jovens

Livro: A rebelião e as tramas da desobediência
Autor: Maria Lúcia de Oliveira
Editora: UNESP
Preço: R\$ 15,00
Páginas: 144
www.editoraunesp.com.br
A autora é psicóloga pela Unesp, com mestrado e doutorado em Psicologia Clínica pela PUC-SP. Na obra, ela analisa porque os jovens seguem caminhos tão diversos: uns zelam pela paz e se engajam em movimentos ambientais ou sociais, enquanto outros andam armados, participam de gangues e pregam a violência. Para a autora, a substituição da "autoestima" pela "onipotência" e a falta de limites tem gerado ações violentas, marcadas pela excessiva crueldade e pela banalidade de suas motivações.



Diferente da turma

Livro: Um corvo torto
Autor: Helga Bansch
Ilustrações: Helga Bansch
Editora: Brinque Book
Preço: R\$ 27,30
Páginas: 28
www.brinquebook.com.br
Carlos é um corvo alegre, e tem pais amorosos e dedicados. Carlos se veste todo colorido, diferente dos outros corvos, gosta de cantar e de contar piadas. Mas, ninguém aguenta. Todos acham Carlos "um corvo torto". Uma história que trabalha a questão da diversidade e da importância de respeitarmos as diferenças. Helga Bansch é austríaca e trabalhou durante muito tempo como professora primária.



A Didática em pauta

Livro: Didática – Embates contemporâneos
Autor: Selma Garrido Pimenta e Maria Amélia Santoro Franco (Orgs.)
Editora: Edições Loyola
Preço: R\$ 25,00
Páginas: 160
www.loyola.com.br
Em cinco capítulos, o livro focaliza a Didática de maneira abrangente, como a construção de conhecimentos que possibilitem a mediação entre o que é preciso ensinar e o que é necessário aprender; entre o saber estruturado nas disciplinas e o saber ensinável às circunstâncias e aos momentos; entre as atuais formas de relação com o saber e as novas formas possíveis de reconstruí-las. Além das organizadoras, assinam os capítulos José Carlos Libâneo, Terezinha Rios e Inês Barbosa de Oliveira.



Sonho de um mundo melhor

Livro: A rua que flutua
Autor: Silvio Costa
Ilustrações: Simone Matias
Editora: Paulus
Preço: R\$ 12,00
Páginas: 24
www.paulus.com.br

A obra traduz, por meio da poesia e das rimas, o sonho de um mundo melhor, um lugar onde as pessoas se respeitam, vivem bem umas com as outras e as diferenças não são problemas, mas sim soluções. O autor é professor de filosofia, jornalista, ator e contador de histórias, e ministra cursos de teatro e musicalização infantil.



Só imagens

Livro: Tom e o Pássaro
Autor: Patrick Lenz
Ilustrações: Patrick Lenz
Editora: Biruta
Preço: R\$ 32,00
Páginas: 32
www.editorabiruta.com.br
O livro de imagens *Tom e o Pássaro* conta a história de um menino que encontra um amigo diferente. Só com ilustrações, o livro permite aos leitores "viajar" na história do menino e seu melhor amigo. Como diz o escritor Jorge Miguel Marinho na apresentação da obra: "A ilustração jamais pode ser um mero suporte do texto escrito – ela está a serviço da palavra criativa, mas tem a sua autonomia enquanto criação." O autor é suíço, graduado em Artes Gráficas e Educação Artística.

EVENTOS

4º CRESCER RIO DE JANEIRO

Coaching Pedagógico – Gestão de Processos e Liderança de Pessoas

Data: 16 de março de 2011

Horário: das 10h às 12:30h

Palestrante: Christian Rocha Coelho

Realização: SinepeRio (Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Rio de Janeiro) e Rabbit Partnership (www.rabbitmkt.com.br)

Local: Rua da Assembleia, 77, 22º andar – Centro – RJ

2º CRESCER ABC

Coaching Pedagógico – Gestão de Processos e Liderança de Pessoas

Data: 22 de março de 2011

Horário: 9:30h às 12:30h

Palestrante: Christian Rocha Coelho

Realização: SIEESP-AESP

Local: Rua Cel. Fernando Prestes, 39, sala 15, Centro – Santo André – SP

Informações: (11) 4996-1838 ou pelo e-mail yvone@aespabc.com.br –

Vagas limitadas

GEDUC 2011

IX CONGRESSO BRASILEIRO DE GESTÃO EDUCACIONAL

I CONGRESSO INTERNACIONAL DE GESTÃO EDUCACIONAL

Data: 23 a 25 de março de 2011

Local: Hotel Maksoud Plaza – Cerqueira César – SP

Realização: Humus Consultoria

Informações: Fone (11) 5535-1397 Fax (11) 5531-5988

Site: www.humus.com.br/geduc

E-mail: humus@humus.com.br

II ENSINAR! – CONGRESSO EDUCACIONAL DO SUL DE MINAS

Data: 31/03 e 01/04

Local: Centro de Convenções – Rua Adão Augusto Gomes, Bairro Bosque – Caxambu (MG)

Realização e Organização: Eventos AR

Confira programação completa no site www.eventosar.com

Inscrições pelo site ou pelos telefones (35) 3435-4607 (35) 9125-4027

E-mail: ensinar@eventosar.com

IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE TRANSTORNOS E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Data: 9 e 10 de abril de 2011

Local: Minas Centro – Belo Horizonte – MG

Realização: Conexa Eventos

Informações: (31) 3225-7678

Site: www.conexaeventos.com.br

E-mail: info@conexaeventos.com.br

XXV Encontro Estadual de Supervisores do Magistério

Tema: 25 Encontros APASE: caminhos percorridos, perspectivas

Data: de 12 a 15 de abril de 2011

Local: Hotel Vacance – Águas de Lindóia – SP

Realização: APASE – Sindicato dos Supervisores de Ensino do Magistério

Oficial no Estado de São Paulo

Informações: Fone (11) 3337-6895

Site: www.sindicatoapase.org.br

E-mail: secretaria@sindicatoapase.org.br

1º DIRECIONAL EDUCAÇÃO

Tema: Em tempos de mudanças, qual direção seguir?

Palestrantes: Mario Sergio Cortella e Christian Rocha Coelho

Data: 13 de Abril de 2011

Local: Colégio Maria Imaculada – Metrô Paraíso – SP

Realização: Revistas Direcional Escolas e Direcional Educador

Informações: Fone (11) 5573-8110

Site: www.direcionaleducador.com.br – www.direcionalescolas.com.br

E-mail: faleconosco@grupodirecional.com.br

V FEIRA NACIONAL DO LIVRO DE POÇOS DE CALDAS – FLIPOÇOS

Data: 30 de abril a 8 de maio de 2011

Local: Espaço Cultural – Praça Getúlio Vargas, S/N – Centro – Poços de Caldas – MG

Realização: GSC Eventos

Informações: Fone (35) 3697-1551

Site: www.feiradolivropocosdecaldas.com.br

E-mail: lfgpocos@uol.com.br

CONGRESSO INTERDISCIPLINAR – Desenvolvimento, Relações Humanas e Qualidade de Vida nas Diferentes Etapas

X CONGRESSO DE NEUROPSICOLOGIA DE APRENDIZAGEM

V CONGRESSO DE DESENVOLVIMENTO INFANTO-JUVENIL

IV JORNADA DO SONO

III SIMPÓSIO DO ENVELHECIMENTO

Data: 12 a 15 de Maio de 2011

Local: Centro Cultural da Urca – Poços de Caldas – MG

Informações e Incrições: (35) 3721-5102 – interclinica@terra.com.br

www.ribeirodovalle.com.br

CURSOS

CURSO – SINPRO/SP

Direção Geral: Profª Rita C. Fraga

Coordenação: Drª Emilia Cipriano

Estão abertas as inscrições para o Programa de Aperfeiçoamento e Qualificação Profissional, curso em nível de pós-graduação, dirigido a professores da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental que tenham graduação no ensino superior.

Contato: Profª Rita ou Mara: Fone (11) 5080-5988

www.sinprosp.org.br

ESPECIALIZAÇÃO EM NEUROAPRENDIZAGEM, TRANSTORNOS DO APRENDER E NEUROPSICANÁLISE

Público alvo: graduados nas áreas da Saúde e Educação

Duração: 18 meses consecutivos (dois domingos ao mês)

Carga horária do curso: 360 horas-aulas presenciais e mais 3 meses para entrega da Monografia (requisito obrigatório para obtenção do certificado de especialista)

Dia e horário das aulas: Domingo das 8:30h às 18:30h

Calendário das aulas no primeiro semestre 2011: 20 e 27 de março; 3 e 10 de abril, 15 e 29 maio, 12 e 26 de junho

Local das aulas: Comfort Suites Oscar Freire/Atlantica Hotels Internacional-

Rua Oscar Freire 1948 – Jd Paulista – São Paulo

Investimento: Inscrição/Matrícula: R\$ 350,00 e Mensalidade 2011: R\$

350,00

Disciplinas: específicas sobre Neuroaprendizagem, Neuropsicanálise,

Neurodidática nas Dificuldades e Distúrbios da Aprendizagem e

Neuroaprendizagem na Educação Inclusiva, entre outras

Certificação pela Faculdade Escola Paulista de Direito – FACEPD

Organizado pela parceria do Instituto Sabercultura e Núcleo de Estudos

em Neuroaprendizagem e Psicopedagogia

Coordenação: Profª Irene Maluf

Maiores informações no site: neuroaprendizagem.com.br

CURSOS MATEMÁTICA – SIEESP

Profª Aguinaldo Ramos de Miranda – licenciado em Matemática, Mestre

em Matemática – Jogos e Brincadeiras no Ensino da Matemática,

Licenciado em Física e Desenho Geométrico e em Pedagogia e

Administração Escolar.

Curso anual de Matemática – Dificuldades na aprendizagem Matemática

(desde as séries iniciais) – Data: um encontro mensal: 05/03-23/04-28/05-11/06-20/08-17/09-22/10 e 19/11/2011.

Profa de Matemática: Primeiro semestre de 2011 – com 5 encontros de

4 horas, às segundas-feiras, das 18:00 às 22:00h. Datas: 21/03-18/04-

16/05e30/05 e 20/06/2011.

Profa de Matemática: Segundo semestre de 2011 – com 5 encontros de 4

horas, às terças-feiras, das 13:30 às 17:30 horas. Datas: 16/08 – 20/09 – 11

e 25/10 e 29/11/2011.

Informações e inscrições: fone (11) 5583-5500 (depto. de cursos)

www.sieesp.org.br

CURSO DE COACHING EDUCACIONAL®

O curso Coaching Educacional® visa instrumentalizar o participante para atuar em atendimentos individuais e/ou grupais utilizando-se da metodologia de coaching, para a facilitação do processo de escolha de carreira, inserção no mercado de trabalho, no desenvolvimento das competências de autoconhecimento, conhecimento do mundo do trabalho, das profissões e ocupações.

Sinopse do curso: http://resilientecoaching.com/coachingeducacional_sinopse.html

Informações: Yara Prates – Resiliente Coaching®

Fone: (11) 2976-8937 / (11) 7684-1015

E-mail: yara@resilientecoaching.com

Revista Direcional Educador

Formação continuada ao seu alcance



Os principais especialistas estão aqui!

AGUINALDO RAMOS DE MIRANDA – ANGELA ANTUNES

CASSIANO ZEFERINO DE CARVALHO NETO – CELSO ANTUNES

CELSO VASCONCELLOS – CLAUDIO CASTRO SANCHES – DIRCEU MOREIRA

EMILIA CIPRIANO – ISABEL PAROLIN – JOÃO BEAUCLAIR – JOSÉ ARRABAL

LAURA MONTE SERRAT – LUIS FÁBIO SIMÕES PUCCI – MARIA IRENE MALUF

MARIA TAÍS DE MELO – MARIO SERGIO CORTELLA – MERCEDES CARVALHO

PAULO PADILHA – QUÉZIA BOMBONATTO – ROSA MARIA DE FREITAS ROGERIO

SANDRA BOZZA – ENTRE OUTROS

GRUPO
DIRECIONAL

Assine e ganhe um CD-Rom contendo
presente exclusivo 47 edições
2005 - 2006 - 2007 - 2008

Tel.: (11) 5573.8110 - Fax (11) 5084.3807
faleconosco@grupodirecional.com.br
www.direcionaleducador.com.br

siga-nos no twitter
[@DirecionalEducador](https://twitter.com/DirecionalEducador)
<http://twitter.com/DirecionalEducador>

DIRECIONAL
Educador

PROFESSOR, INVISTA EM SUA FORMAÇÃO COM OS LIVROS DA EXCLUSIVA PUBLICAÇÕES

A Exclusiva Publicações, mesma empresa que edita a revista Direcional Educador, está presente também no segmento de livros, com lançamentos voltados à formação continuada dos educadores.



Encontros com Educadores - 50 Entrevistas publicadas pela revista Direcional Educador

Por Luiza Oliva
Preço: R\$ 50,00 (+ R\$ 5,00 de frete)
360 páginas

O livro reúne 50 entrevistas publicadas na Direcional Educador no período de março de 2005 a março de 2009. Divididas em capítulos temáticos, elas abordam temas como políticas públicas para a educação, práticas escolares, múltiplas linguagens, Educação Infantil, inclusão, relações entre escola, família e sociedade, práticas de leitura e literatura infanto-juvenil.



Me vejo no que vejo
O olhar na práxis
educativa psicopedagógica
Por João Beauclair

Preço: R\$ 30,00
(+ R\$ 5,00 de frete)
88 páginas

Me vejo no que vejo, de João Beauclair, tem prefácio de Saturnino de La Torre e apresentação de Edimara de Lima. A partir do poema Blanco, de Octavio Paz, o autor propõe diversos olhares para a prática educativa psicopedagógica.



A Constelação do Mestre
Por Dirceu Moreira

Preço: R\$ 35,00
(+ R\$ 5,00 de frete)
212 páginas

A Constelação do Mestre, de Dirceu Moreira, tem prefácio de Celso Antunes e apresenta o Método de Autossuperação e Performance (MASP), que, por meio de 16 estrelas, serve como um guia para o desenvolvimento do educador.



Histórias que
Encantam Crianças

Por Viviane Scarpelo
Preço: R\$ 35,00
(+ R\$ 5,00 de frete)
80 páginas

O livro oferece ao público infantil, pais e educadores uma ferramenta valiosa para explorar os sentimentos e outros temas de vital importância, promovendo a qualidade de vida e a formação de crianças emocionalmente saudáveis.



MATA ATLÂNTICA
BELEZAS REMANESCENTES
Fotografias de Almir
Cândido de Almeida

Preço: R\$ 120,00
(+ R\$ 7,00 de frete)

Livro capa dura formato 29x29 cm com 152 páginas, ricamente ilustradas com mais de 170 fotografias da paisagem, flora e fauna da Mata Atlântica brasileira.

PEDIDOS PELO
TEL. 11-5573-8110

ou pelo e-mail:
faleconosco@grupodirecional.com.br
www.direcionaleducador.com.br

Direcional

ESCOLAS

DIRECIONAL
Educador

CONVIDAM PARA:

DIRECIONAL
1ª educação

EM TEMPOS DE MUDANÇAS, QUAL DIREÇÃO SEGUIR?

DATA: 13 de abril de 2011

Local: Colégio Maria Imaculada

Rua Bernardino de Campos, 79 (próximo ao Metrô Paraíso)

Horário: das 8:00h às 13:40h

Público-alvo: Mantenedores e educadores

PROGRAMAÇÃO:

8:00h às 9:00h - Recepção, credenciamento e café

9:00h às 10:00h - Conferência 1: **MARIO SERGIO CORTELLA**

"A Educação e a Emergência de Múltiplos Paradigmas:
Novos Tempos, Novas Atitudes"

10:00h às 10:30h - Abertura para perguntas do público ao conferencista

10:30h às 11:15h - Coffee break

11:15h às 12:15h - Conferência 2: **CHRISTIAN ROCHA COELHO**

"Escola Sustentável: Como Crescer na Educação?"

- Estratégias de Gestão e Organização;
- Estabelecendo Diferenciais em relação às Metas de Ensino-Aprendizagem;
- As Parcerias estratégicas (coordenadores, professores, alunos, pais, comunidades e empresas locais);
- Como se Posicionar junto ao Público Interno;
- Como se Posicionar junto ao Mercado Regional;
- Planejamento e Ações de Marketing Pedagógico.

12:15h às 12:45h - Abertura para perguntas do público ao conferencista

12:45h às 13:00h - Performance de Contação de Histórias

13:00h - Sorteio de Prêmios

13:40h - Encerramento



Sorteio
de Prêmios



Assinantes da Direcional Educador: R\$ 80,00 / Não assinantes: R\$ 120,00
Acima de 3 inscrições: R\$ 80,00 cada, ganhe o livro do autor Dirceu Moreira

Será fornecido certificado de participação*

VAGAS LIMITADAS

VALORES:

inscrições: (11) 5573-8110
faleconosco@grupodirecional.com.br

Realização e organização:

GRUPO
DIRECIONAL

Apoio: **Rabbit**

*O não comparecimento não dá direito
ao certificado nem a devolução do valor pago.

XXV Encontro Estadual de Supervisores do Magistério Sindicato APASE



**25 Encontros APASE:
caminhos percorridos, perspectivas**

Águas de Lindóia - SP

Hotel Vacance

Avenida Nações Unidas, 1374

Dias 12, 13, 14 e 15 de abril de 2011

Inscrições: fone/fax (11) 3337-6895
Rua do Arouche, 23 - 1º Andar
São Paulo - SP - 01219-001
e-mail: secretaria@sindicatoapase.org.br