



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

ESCOLA DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA

**CRIANÇAS NO ESPAÇO ESCOLAR E AS MEDIAÇÕES DOCENTES NAS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

LAYS NASCIMENTO SANTOS

RIO DE JANEIRO

2014

CRIANÇAS NO ESPAÇO ESCOLAR E AS MEDIAÇÕES DOCENTES
NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

LAYS NASCIMENTO SANTOS

Trabalho de Conclusão de Curso Apresentado à Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito final para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Marcio da Costa Berbat (Orientador)
Universidade Federal do Estado Rio de Janeiro - UNIRIO

Rio de Janeiro
Junho
2014

CRIANÇAS NO ESPAÇO ESCOLAR E AS MEDIAÇÕES DOCENTES
NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

LAYS NASCIMENTO SANTOS

Avaliada por:

Data: ____ / ____ / ____

Anelize Pires Reynozo da Silva

Escola de Educação – LIPEAD

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante!

Paulo Freire

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos educadores e educadoras que acreditam e lutam por uma educação que busca igualdade e que nos liberte.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer aos meus **Pais** por todo incentivo, dedicação e compreensão durante toda minha vida, especialmente durante a minha graduação, sem seu amor e sua força teria sido muito mais difícil chegar até aqui.

Ao meu querido amigo e companheiro de todas as horas **Luiz Renato Dias Gomes Padilha**, por toda sua paciência e apoio. Sempre que possível estive ao meu lado com uma palavra ou gesto de carinho sem deixar que eu pudesse desanimar. Seu amor me faz melhor.

Ao meu professor e orientador **Marcio da Costa Berbat**, professor amigo e dedicado. O maior incentivador desta monografia. Obrigada pela sua motivação e paciência. Se foi possível realizar este trabalho de monografia até o final, devo minha gratidão a você.

A professora **Anelize Pires Reynozo da Silva**, por ter aceitado generosamente ler e avaliar este trabalho.

Aos meus amigos de faculdade, e agora colegas de profissão, com quem pude aprender a cada dia um pouco mais. Quero agradecer por dividir aflições e compartilhar risadas e alegrias. **Janaína Neves, Hortência Santiago, Beatrice Leite, Cíntia de Amorin, Vinícius Aragão, Juliana Augusto, Michele Luzia e Jessika Boechat**, sem vocês meus dias teriam muito menos graça!

LAYS NASCIMENTO SANTOS. **CRIANÇAS NO ESPAÇO ESCOLAR E AS MEDIAÇÕES DOCENTES NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.** Brasil, 2014, 30 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Escola de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo abordar as vivências das crianças no espaço da escola e a atuação do professor com mediador nas práticas docentes, a fim de ser um facilitador na construção da autonomia e liberdade na relação com os educandos. Para desenvolver este trabalho tomei como ponto de partida a minha trajetória na educação infantil, buscando elucidar as minhas próprias inquietações enquanto educadora em formação. Tomei como apoio para minhas reflexões as ideias de Proudhon, Bakunin, Vygotski e Paulo Freire sobre as concepções de liberdade e autonomia construídas na escola, usando como pano de fundo, minha experiência no Centro Educacional Miraflores, para analisar e buscar alternativas às práticas educativas que possibilitem às crianças, se constituírem como sujeitos autônomos a partir da sua vivência na escola.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas; Liberdade; Autonomia.

INDICE DE SIGLAS

CEM – Centro Educacional Miraflores

PEA – Programa de Escolas Associadas

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Sumário

Resumo	07
Introdução	10
Capítulo 1: Repensando a Trajetória de Formação	
1.1: O Início da Docência – A Minha História	12
Capítulo 2: Organização da Escola	
2.1: Liberdade e Autonomia nos Espaços da Escola	18
2.2: O Professor como Mediador	21
Capítulo 3: A Experiência do Centro Educacional Miraflores	
3.1: Que Escola é Essa? Sua Origem? Sua História?	22
3.2: Estrutura Pedagógica	23
3.3: Práticas Educativas como Possibilidades para as Crianças	25
Considerações Finais	28
Bibliografia	29

INTRODUÇÃO

As reflexões sobre o tema desenvolvido nesta monografia tiveram início a partir do começo da minha prática como educadora em formação na universidade, quando me vi atuando como professora de inglês na educação infantil, com crianças pequenas e diariamente me questionava diante das práticas educacionais em relação ao controle dos corpos das crianças pequenas no espaço da escola a partir do contexto de escola privada no município do Rio de Janeiro.

Pude perceber que mesmo atuando em escolas em localizações diversas no contexto geográfico da cidade e com diferentes correntes filosóficas, a necessidade de manter o corpo adestrado, quieto e contido ia além de uma simples imposição do professor, algo ligado à rotina da própria escola, mas percebi que essas práticas fazem parte da Instituição Escolar, pelo menos onde atuei no Rio de Janeiro e da sua história desde o seu surgimento.

Tendo como ponto de partida estas inquietações, busquei aprofundar minha pesquisa em torno das concepções de Liberdade e Autonomia, lembrando o grande educador brasileiro Paulo Freire e sua construção na escola, e ainda abordar a importância do papel do professor frente a este desafio de mediar as relações que levam os educando a tornarem-se sujeitos conscientes de sua existência, enfim, sujeitos de direitos diante de um novo cenário que se apresenta no século XXI.

Para ilustrar e situar minhas observações tomei como pano de fundo minha experiência no Centro Educacional Miraflores, colégio bilíngue no Rio de Janeiro, onde exerço a função de professora auxiliar no turno do inglês e posso participar da vivência diária das crianças no espaço da escola, durante o período de 2 horas e meia. Como proposta metodológica, busquei analisar a história desta instituição, e como se organiza sua estrutura pedagógica a fim de compreender de que forma a organização das rotinas interfere e se relaciona com a formação crítica de seus educandos, dialogando com documentos e rascunhos do próprio cotidiano escolar.

A partir da análise do contexto da escola, procuro ainda problematizar quais são os desafios do professor e buscar alternativas às práticas de controle enraizado desde a criação da instituição escolar a fim de que o educador possa buscar opções às tendências de enquadramento dos sujeitos ao padrão atualmente vigente em nossa sociedade, de

forma que o educando possa ter suas individualidades respeitadas, mas que seja promovido o reconhecimento destas crianças como grupo social, através da liberdade e autonomia construídas com a exploração e experimentação conjuntamente por meio de suas mentes e seus corpos.

Este trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro capítulo, a autora narra a própria trajetória de encontro, isso mesmo, o caminho com a escola e a formação docente na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), deixando claro a sua posição sobre a educação e olhar atento ao cotidiano escolar, principalmente, no “ensino” de inglês para crianças na educação infantil.

No capítulo dois, entramos na discussão sobre dois conceitos caros para o espaço escolar, autonomia e liberdade, legado de discussão teórica deixado pelo educador Paulo Freire, que está fortemente presente na experiência da autora como docente auxiliar na educação infantil.

Para o capítulo três, apresentamos a escola, seu contexto e práticas pedagógicas a partir de um olhar em formação, de compreender a educação das crianças e suas mediações possíveis e as praticadas na instituição de ensino localizada no município do Rio de Janeiro.

Interessa, pois, investigar o espaço escolar e suas relações de domínio por parte do professor, permeadas por situações de autonomia e liberdade com as crianças da educação infantil no trabalho docente organizado em grande parte por adultos. Enfim, um debate sobre a prática pedagógica encontrada em grande parte da educação de crianças pequenas no Rio de Janeiro e por que não dizer, das grandes metrópoles brasileiras.

CAPÍTULO 1

REPENSANDO A TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO

1.1: O INÍCIO DA DOCÊNCIA – A MINHA HISTÓRIA

Vida, profissão e narrativa estão entrecruzadas com relações territoriais e de poder, na medida em que remetem o sujeito a viver sua singularidade, enquanto ator e autor, investindo em sua interioridade e conhecimento de si e estimulando questionamentos sobre suas identidades, reveladas nas escritas do eu. Nesse cenário, trajetórias de vida e fragmentos biográficos articulam-se através de ações coletivas, aprendizagem informal e experiências sociais como constitutivas das culturas, identidades, subjetividades e diversidades dos sujeitos em seus territórios de vida-formação. (SOUZA, 2011, p. 213).

Ingressar em uma universidade pública pra mim sempre foi mais do que um objetivo, sempre pensei minha formação como uma obrigação e no ano de 2008 esse objetivo foi alcançado e se tornou concreto em minha vida.

A universidade se torna realidade pra mim com novidades, iniciando o curso de licenciatura em pedagogia na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e desafios e desde o primeiro momento já sabemos que pra que essa etapa da graduação se conclua devemos encarar a monografia.

Nos primeiros períodos buscava por temas que me despertassem interesse e curiosidade, mas ainda me via distante, pois somente o campo teórico ainda me deixava um pouco distante da realidade atual da infância na escola. Foi quando no segundo semestre de 2009 a necessidade do trabalho e a vontade de vivenciar meus conhecimentos que estavam sendo construídos na universidade se fizessem acontecer nas práticas escolares, consegui através de uma amiga de turma, uma vaga de estagiária como professora auxiliar em uma turma de educação infantil em um colégio católico em Ipanema no Rio de Janeiro.

Pra mim que nunca havia trabalhado com crianças, essa oportunidade me causou um misto de sentimentos de felicidade, euforia e também medo de enfrentar o

desconhecido. Então após a entrevista e a certeza de que a vaga seria minha fui encarar mais esse desafio proporcionado pela universidade, pela amizade e pela vida.

Lá estava eu no meu “primeiro dia aula”, mas já na metade do ano para as crianças. Eu estava substituindo a função da professora auxiliar anterior que havia passado para um concurso público e precisou deixar a turma no meio do ano letivo. Com pouco estranhamento nos primeiros dias e muita alegria nos dias seguintes, fui bem recebida e acolhida pela turma e pela professora regente, já eu, me sentia bastante perdida, talvez um pouco tímida e sem jeito com aquelas crianças de apenas quatro anos de idade, que muito curiosos me perguntavam por que eu estava ali, se eu gostava de brincar e me contavam das suas vidas.

Assim as semanas foram se seguindo, mas eu demorei a me adaptar, pra mim era tudo muito novo, o trato com as crianças, as exigências por parte das famílias e por parte da escola, a minha falta de prática e de conhecimento da rotina escolar da educação infantil, talvez o dia a dia não correspondesse às minhas expectativas ou a minha inexperiência numa rotina já construída não tiveram um bom encaixe nessa nova jornada como professora. Mesmo com tanto afeto trocado com os pequenos durante os seis meses que passei na escola, chegou o final do ano letivo e eu não quis renovar o contrato pensando que a educação infantil não era pra mim.

Mesmo depois desta experiência não fiquei desmotivada, continuei estudando sabendo que ainda iria encontrar uma área da educação que fosse me contemplar como profissional, mas deixei de buscar com tanta ansiedade por novas experiências profissionais.

Passou-se mais um semestre dedicado somente à graduação e ao curso de inglês que já cursava há cinco anos, e em 2010 eu estava no quarto período da Licenciatura em Pedagogia com a certeza de que há minha hora como professora iria chegar. Foi quando recebi uma ligação do curso de inglês me informando que havia me indicado para uma vaga como professora de inglês para uma escola do meu bairro, Ilha do Governador, e que se eu tivesse interesse na vaga deveria retornar a ligação para a diretora da escola confirmando.

Novamente a oportunidade me batia à porta e dessa vez atuaria nos anos iniciais do ensino fundamental, mais uma vez peguei minha coragem e minha força de vontade e fui ser professora!

A escola de nome Centro Educacional Dias, era uma escola pequena, alunos, professoras, demais funcionários, todos se tratavam com tanto respeito e carinho que logo me senti em casa, aquela escola começava a se tornar uma família pra mim e cada dia eu ia trabalhar mais feliz e com mais vontade de ensinar e aprender com todos que estavam ali, e em um mês me convidaram a assumir também as turmas dos pequenos, estava de volta à educação infantil e professora de inglês de todas as turmas da escola. Estava satisfeita no Centro Educacional Dias, minha presença na escola acontecia apenas uma vez por semana, ali colocava em prática o que aprendia na faculdade e no curso de inglês.

Como professora de inglês era responsável pelo plano de curso, planejamento das aulas e também pela escolha do material didático da minha disciplina. E durante sugestões de escolha de material didático, uma representante fez contato com a escola para apresentar seu material que na ocasião me despertou interesse, pois se tratava de um material diferenciado, lúdico, era recomendado um treinamento para o seu uso, pois possibilitava atividades dentro ou fora de sala de aula com as crianças, achei a proposta interessante e mantive contato com a representante para conhecer melhor o material.

A representante que estava trazendo o seu material para área da Ilha do Governador e mantinha contato com diversas escolas na região, e em uma de suas visitas a uma creche pediram-lhe uma indicação de professora de inglês para educação infantil que morasse no bairro, ela logo pensou em mim. E eu que cheguei a pensar que atuar com as crianças pequenas não era pra mim, estava dessa vez encantada na Creche Guga, sendo professora de inglês para crianças de dois a seis anos de idade, também uma vez por semana para todas as turmas da creche excetuando as turmas de berçário.

Tendo o ano letivo de 2011, já iniciado, estava eu no 5º período da licenciatura em pedagogia, e no último semestre do curso de inglês, atuando da educação infantil ao quinto ano do ensino fundamental duas vezes por semana em duas escolas diferentes. Todo o dia pensava sobre o conhecimento que vinha construindo na graduação, e fazia uma avaliação da minha atuação como educadora, tentava aliar ao máximo a teoria com

a prática, me sentia feliz e satisfeita com o meu desempenho e buscava a cada dia melhorar a minha atuação a fim de gerar maior troca de experiências entre mim e as crianças e entre elas mesmas.

Eis que nesse mesmo ano, mas já no mês de abril, me surge outra oportunidade como professora de inglês, uma amiga da diretora da Creche que Guga também dirigia uma escola no bairro de Ramos, pediu-lhe indicação de uma professora de inglês e mesmo com poucos meses de trabalho fui indicada.

Pra mim foi gratificante, pois senti que meu trabalho estava sendo reconhecido, mas fiquei receosa em aceitar, pois já eram duas escolas com diversas turmas mais a faculdade ocupando a minha rotina. Mesmo assim fui à entrevista. Tratava-se de uma escola pequena, assim como as outras, e a proposta também parecia, atuar nas turmas de educação infantil e primeiro segmento do ensino fundamental, uma vez por semana. Decidi aceitar, encarei como mais um desafio e oportunidade de crescimento pessoal e profissional.

Chegado o 6º período da faculdade e metade do ano letivo escolar, umas das matérias que deveria cursar era a disciplina Metodologia da Pesquisa, foi então que veio a notícia, deveria decidir o tema da minha monografia. Mesmo já tendo cursado três anos da minha graduação, estudado diversas disciplinas que abordavam os mais diferentes temas do campo da educação, ainda não havia um tema em especial que tivesse me chamado atenção para a dedicação especial que a monografia exige.

Então decidi recorrer ao que eu tinha de concreto e próximo a mim naquele momento, a escola. Resolvi então observar mais detalhadamente as rotinas escolares das instituições em que eu estava atuando, tentando me afastar um pouco de objeto, e passei a me colocar como observadora do que lá era vivenciado por adultos e crianças.

Dentre as rotinas observadas nas três instituições diferentes, o que me chamou mais atenção foi à relação entre adultos e crianças principalmente na questão do controle dos adultos sobre a liberdade das crianças no espaço escolar. Pude perceber que existem práticas de controle pelos adultos, como no exemplo das crianças realizarem as mesmas atividades cronologicamente no mesmo tempo e de forma semelhante, sentar-se ou comportar-se da forma esperada, falar ou se expressar nos tempos considerados adequados especialmente pelos professores, percebendo assim o autoritarismo do adulto

sobre a vontade e desejos das crianças, representando de alguma forma a ausência do olhar para as singularidades das crianças enquanto sujeitos de direitos na infância.

Essas práticas se repetiam de formas semelhantes mesmo em instituições bastante diferentes entre si, no que se refere à sua filosofia e concepções pedagógicas. Percebi então que este era o tema que desejava investigar e pesquisar para a minha monografia, observar as crianças no espaço escolar e as mediações docentes nas práticas pedagógicas, influenciadas por atores diversos e também pela própria visão de educação dos docentes da escola.

No final do ano de 2011 uma amiga da faculdade sabendo que eu já atuava como professora de inglês me indicou uma vaga como professora auxiliar em uma escola bilíngue na zona sul do Rio de Janeiro, situada no bairro das Laranjeiras, o Centro Educacional Miraflores. Pra mim pareceu uma ótima oportunidade vivenciar uma experiência mais próxima com a língua inglesa, de uma maneira diferente já por mim conhecida, pois a minha prática estava relacionada a ensinar o vocabulário básico mais voltado ao simples contato com a língua e a proposta de uma escola bilíngue é que as crianças vivenciem em sua rotina o segundo idioma sugerindo que elas sejam capazes de se expressar e comunicar através do uso da segunda língua.

Além de enxergar essa oportunidade como crescimento pessoal e profissional entende-se também como a oportunidade de estar mais próxima ao meu campo de estudo para a minha pesquisa de monografia, pois como dito anteriormente, nas escolas onde eu atuava, minha presença ocorria apenas uma vez por semana em cada escola, e apenas por 50 minutos em cada turma. Nessa nova escola eu estaria envolvida diariamente na rotina escolar e em uma mesma turma durante todo o ano letivo por um período de 2 horas e meia.

Por não atuar como professora regente da turma me sentia mais a vontade para observar como se dava a organização da rotina das crianças, porque além de ser nova na escola, ainda estava percebendo como a dinâmica desta instituição funcionava, foi deixado claro que, não caberia a auxiliar de turma conduzir a dinâmica das aulas, a minha função era de “auxiliar, ajudar” a professora em sala, mas principalmente cuidar da higiene das crianças, enquanto a professora regente dirigiria o trabalho pedagógico.

Foi a partir dessa experiência que se tornou então diária, que pude observar de perto como a vontade daquelas crianças era reprimida a todo o momento, seus pequenos corpos eram impedidos de dar vida aos seus desejos, de explorar e conhecer os espaços e ambientes, qualquer movimento que fugisse do previsto como padrão desejável, sentido “com postura” ou do “bom comportamento” imposto àquelas crianças, era interrompido e sua liberdade freada, distanciando-os de serem sujeitos pensantes, críticos e autônomos.

Há, em todos os lugares, como que a obsessão do controle, que perpassa todos os nossos comportamentos adultos com relação à criança; precisamos sentir-nos donos da situação, ter presentes todas as alternativas que a criança poderá escolher, porque só assim nos sentiremos seguros. A liberdade da criança é a nossa insegurança, enquanto educadores, pais ou simples adultos, e, em nome da criança, buscamos a nossa tranquilidade, impondo-lhes até os caminhos da imaginação (LIMA, 1989 *apud* TIRIBA, 2008, p. 09).

De acordo com esta perspectiva buscarei abordar a concepção de liberdade e autonomia e sua construção através das relações vividas no espaço da escola, considerando ainda o professor como mediador dessas relações para o desenvolvimento de sujeitos conscientes e reconhecimento de sua existência ativa na cultura e na sociedade.

CAPÍTULO 2

ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

2.1: LIBERDADE E AUTONOMIA NOS ESPAÇOS DA ESCOLA

Buscando aprofundar um pouco mais sobre a concepção de liberdade, tomei como base o pensamento de dois teóricos do século XIX, Proudhon e Bakunin. Para esses pensadores, a liberdade não é uma característica nata do homem, ela é, na verdade, uma conquista realizada e construída no coletivo.

Segundo Proudhon, cada ser possui sua própria força interior que se soma às do coletivo constituindo uma força superior que é chamada de liberdade (Proudhon *apud* Gallo, 1995, p.22).

Sobre o pensamento de Proudhon, Gallo diz que:

(...) do ponto de vista social, quando liberdade e solidariedade se equivalem, o máximo de liberdade significaria o máximo de relacionamento possível com os outros homens, pois desta perspectiva as liberdades não se limitam, mas se auxiliam, complementam-se (GALLO, 1995, p. 23).

Assim, apenas um sujeito não pode ser considerado livre, pois a liberdade é constituída pelo conjunto de liberdades individuais. Proudhon opõe-se a ideia de que o máximo de isolamento é o máximo da liberdade, pois acredita que quando existe o máximo de relacionamento possível, liberdade e solidariedade se equivalem, fazendo com que exista o máximo de liberdade, já que as liberdades individuais não se limitam e sim se complementam (GALLO, 1995, p.23). Poderíamos então compreender liberdade como comunhão, como socialização solidária da vida entre sujeitos socialmente iguais, mesmo que individualmente diferentes.

Para Bakunin, a liberdade também se constrói como um bem coletivo, assim afirma que:

Só serei verdadeiramente livre quando todos os seres que me cercam, homens e mulheres, forem igualmente livres (...) de modo que quanto mais numerosos forem os homens livres que me rodeiam e quanto mais profunda e maior for a sua liberdade, tanto mais vasta, mais profunda e maior será a minha (BAKUNIN, 1971, p. 281).

Bakunin sustenta que o homem se produz a si mesmo na mesma medida em que produz cultura, e por meio dessa produção de cultura que se constrói a liberdade. A concepção materialista de Bakunin mostra que a liberdade, embora seja uma das facetas fundamentais do homem, não é um fato natural, mas um produto da cultura, da civilização.

Em outras palavras, enquanto o homem produz cultura, ou seja, se produz ele conquista também a liberdade. Deste modo, o homem e a liberdade nascem juntos: um é criação do outro, um só existe pelo outro. É um processo de dupla ação: quanto mais o homem se “humaniza”, mais livre ele fica, e quanto mais livre, mais humano (GALLO, 1995, p. 24).

Sobre a concepção de autonomia busquei as reflexões de Paulo Freire e Vygotsky, que sustentados pela mesma matriz teórica, o materialismo dialético, estes dois autores defendem a concepção do sujeito como histórico-cultural. Suas ideias aproximam-se também sob o ponto de vista interacionista, pois “acreditam que é na interação, nas relações sociais que os sujeitos se constituem e produzem conhecimento”. (PETRONNI; SOUZA, 2009, p. 354).

O meio social cultural onde os sujeitos estão inseridos tem importante função na construção da autonomia, pois se trata de um processo dialético onde ao passo que os sujeitos constituem-se a si mesmos, constituem, modificam e constroem também a cultura, o conhecimento e a história.

A autonomia em Vygotsky está intimamente relacionada à preocupação com o desenvolvimento psicológico e pode ser compreendida pelo processo chamado autorregulação, onde o sujeito é capaz de internalizar através das mediações nas relações com o outro, pais, professores, demais indivíduos com os quais se relaciona regras, normas e costumes do meio em que está inserido, e por intermédio destas mediações controla seu comportamento através do que lhe é significado (VIGOTSKI,

1995 *apud* PETRONNI; SOUZA, 2009, p. 356) à partir do que faz sentido para si e sua existência, sendo assim capaz de agir sob a sua própria conduta e regras.

Em Paulo Freire, a concepção de autonomia relaciona-se aos aspectos pedagógicos, pois para Freire “a autonomia desenvolve-se por meio da educação.” (PETRONNI; SOUZA, 2009, p. 357).

De acordo com esta ideia, observa-se ainda em Freire, que os indivíduos devem reconhecer sua existência e nela enxergar-se como seres inacabados, dispostos e conscientes a cada vez mais fazer e refazer sua cultura e história e para esta consciência crítica de sua existência seja alcançada, os sujeitos devem ser capazes de agir por si mesmos, tomar decisões, agir com responsabilidade, e reconhecer-se no mundo de maneira crítica, saber que não estão determinados pela história e pela cultura, mas que nelas está inserido com capacidade de transformá-las.

Pode-se então perceber que autonomia não é ensinada nem aprendida, ela é construída, elabora conquistada através das vivências, das tomadas decisões e da liberdade. E por meio da educação os sujeitos devem ser estimulados, provocados a ter curiosidade e criticidade.

Sobre a autonomia por intermédio da educação, Zatti diz que:

(...) embora a autonomia seja um atributo humano essencial, (...) ninguém é espontaneamente autônomo, ela é uma conquista que deve ser realizada. E a educação deve proporcionar contextos formativos que sejam adequados para que os educandos possam se fazer autônomos (ZATTI, 2007, p.53).

Para Freire, o indivíduo não nasce pronto, é através das relações que os indivíduos se reconhecem e diferenciam e podem constituir-se a si mesmos como sujeitos. E por meio do diálogo “podem aprender e ensinar, promovendo o desenvolvimento da consciência crítica” (PETRONNI; SOUZA, 2009, p. 355).

Paulo Freire afirma que:

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. (...) Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (FREIRE, 1996, p.41).

2.2: O PROFESSOR COMO MEDIADOR

Na escola, atualmente, o pensamento, as atividades intelectuais tem lugar mais valorizado em relação ao movimento, e ao corpo. Esta tendência faz com que o corpo e a mente estejam à serviço de uma lógica existente e reproduzam estes valores e padrões, como como o de beleza ou o consumismo, impostos pela sociedade atual.

O corpo então passa funcionar apenas como uma ferramenta que abriga o desenvolvimento do intelecto, portanto é “treinado” para que funcione de forma calculada e controlada em função da mente. Partindo deste princípio, onde a mente se coloca a frente das vontades e necessidades do corpo, as atividades individuais são mais valorizadas que as atividades de grupo, minimizando o reconhecimento dos educandos como grupo social.

Nesse sentido, podemos questionar qual o papel do professor nessa relação corpo e mente na experiência e desenvolvimento das crianças? Retomando a concepção de Vygotski na qual afirma que a construção do sujeito se dá pelas interações sociais, o papel do professor está na mediação dessas interações, com adultos e crianças, com experiências semelhantes e/ou distintas, de modo a valorizar o que, e como as crianças podem descobrir e crescer com as suas vivências, levando em consideração a não formação de um sujeito intencionalmente moldado, mas que permita através de suas escolhas, as crianças alcancem a liberdade, atribuindo significado ao contexto em que estão inseridas colaborando para que sejam capazes de se tornarem sujeitos críticos, conscientes de que podem transformar sua realidade e construtores de sua autonomia.

CAPÍTULO 3

A EXPERIÊNCIA DO CENTRO EDUCACIONAL MIRAFLORES

3.1: QUE ESCOLA É ESSA? SUA ORIGEM? SUA HISTÓRIA?

Desde a minha escolha sobre o tema a ser pesquisado para a minha monografia, e a minha entrada no Miraflores como professora auxiliar em 2012, levei em consideração a mudança da minha rotina que antes se tratava da vivência como professora três vezes por semana em escolas diferentes para a frequência diária em uma mesma escola, acompanhando uma mesma turma. Percebi então, que o Centro Educacional Miraflores (CEM) poderia me proporcionar a experiência de observação, lá seria então o meu estudo de campo.

O Centro Educacional Miraflores foi fundado em 1975, localizado no bairro das Laranjeiras, zona sul do Rio de Janeiro, como uma escola de educação infantil, do maternal ao jardim III e em 1976, criou-se a Classe de Alfabetização devido ao aumento de alunos na escola.

Em 1980, o CEM ampliou seu espaço físico, passou a oferecer o atendimento também a crianças da faixa etária de 0 a 2 anos, ou seja, turmas de berçário, e apoiada nas teorias de Piaget, Vygotski e Emília Ferreiro adotou a Teoria Construtivista em sua proposta pedagógica. Em 1989 criaram a colônia de férias e introduziu a Informática Educacional na Pré-escola. No ano de 1994 começaram a oferecer seu próprio serviço de transporte escolar e em 1995 ampliaram ainda mais o espaço físico da escola incluindo o aumento do espaço esportivo para os alunos.

Em 1996, foi implementado o Ensino Bilíngue e em 1997 o CEM ingressou no Programa de Escolas Associadas (PEA) à UNESCO, assim procurando seguir os temas anualmente sugeridos pela Organização, a fim de orientar suas atividades educacionais para a Paz, Solidariedade e os Princípios Democráticos.

Conquistou a Certificação Internacional ISO 9002 e passou a focar a "Teoria das Inteligências Múltiplas" de Howard Gardner e da Aquisição da segunda língua de Stephen Krashen, no ano de 1998, além de inaugurar uma Unidade da escola na Barra da Tijuca. Em 1999 as atividades da academia MiraSport, com o conceito de um centro de esportes para a família inteira. Neste mesmo ano criou também a ação efetiva para a

adoção de uma Educação Alimentar, a fim de promover a conscientização para uma alimentação saudável.

Em 2007, o Miraflores Laranjeiras passou a oferecer também o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano. E a partir do ano de 2010 atividades da educação bilíngue passaram a acontecer também nas turmas de berçário.

3.2: ESTRUTURA PEDAGÓGICA

Segundo o próprio projeto político pedagógico da escola, o Centro Educacional Miraflores possui uma própria metodologia pedagógica, pois está baseado em mais se um teórico, mas com foco principal no construtivismo apoiando-se nas ideias de Piaget, Vygotski e Emília Ferreiro, consideram sua “(...)metologia dinâmica pois vai se modificando de acordo com as mudanças sociais e as novas tendências da Educação”. (MIRAFLORES, Projeto Político Pedagógico. 2009. p4) Além dos teóricos citados, trabalham com a teoria das múltiplas inteligências de Howard Gardner e a teoria da Aquisição da Segunda Língua de Stephen Krashen. E ainda por estar ligado ao Programa de Escolas Associadas da UNESCO seguem os temas por ela sugeridos anualmente.

A teoria das Múltiplas Inteligências sugere o desenvolvimento do ser humano reconhecendo suas potencialidades a partir de sete inteligências: Inteligência Linguística, capacidade de expressar-se através da linguagem, seja ela falada, escrita ou ainda corporal, para a interação com outras pessoas e na construção do conhecimento e desenvolvimento do pensamento. Inteligência Lógico-matemática, capacidade de explorar noções matemáticas, elaborar hipóteses, resolução lógica de problemas. Capacidade científica. Inteligência espacial, capacidade de formar um modelo mental de um mundo espacial, em outras palavras, representação do mundo visual. Inteligência Musical, capacidade para perceber e reconhecer diferentes tipos de sons, e ainda desenvolver através de estímulos a percepção, a produção e a composição musical. Inteligência Corporal-cinestésica, usar o corpo ou partes do corpo para expressar sentimentos e emoções. Reconhecer o próprio corpo. Explorar habilidades atléticas e testar limites da sua capacidade física. Inteligência interpessoal, capacidade de

compreender, relacionar-se e interagir com o outro, e reconhecer a diferença entre os demais. Inteligência Intrapessoal, capacidade de compreender e reconhecer os próprios sentimentos, pensamentos, desejos, desgostos e necessidades. Formar um modelo si.

O Centro educacional Miraflores além de trabalhar com o estímulo e desenvolvimento das inteligências citadas baseadas na concepção de Gardner, inclui ainda em seu projeto político pedagógico a Inteligência Naturalista, que está relacionada a observação e exploração do mundo e dos objetos da natureza. Trata ainda de estimular a curiosidade e a pesquisa sobre o mundo que nos cerca.

Trago a ideia de Gardner a concepção das inteligências e o papel da escola como estimuladora dessas habilidades:

(...) o propósito da escola deveria ser o de desenvolver as inteligências e ajudar as pessoas a atingirem objetivos de ocupação e passatempo adequados ao seu espectro particular de inteligências. As pessoas que são ajudadas a fazer isso, acredito, se sentem mais engajadas e competentes, e portanto mais inclinadas a servirem à sociedade de uma maneira construtiva. (GARDNER, 1995. p. 16)

Sobre a teoria da Aquisição da Segunda Língua, o CEM desenvolveu uma metodologia própria com base em uma abordagem sócio interacionista de acordo com a filosofia construtivista da escola. As crianças são estimuladas a compreender e usar a língua inglesa, de forma contextualizada, pois são expostas ao idioma diariamente, no espaço de duas horas e meia durante a rotina habitual da escola, através de diversas atividades que contemplam habilidades auditivas, visuais e sinestésicas.

O objetivo é que esta aquisição aconteça de forma natural e assim as crianças possam compreender praticar e se expressar através de uma segunda língua. Para favorecer a compreensão para os educandos, a língua inglesa é utilizada em histórias, pesquisas, softwares educativos, filmes e músicas. Para desenvolver a competência comunicativa e a fluência no idioma, os alunos são estimulados a se expressar através da fala, leitura e da escrita. Além de desenvolver a habilidade de lidar com a diversidade, seja ela linguística ou cultural.

A aquisição da segunda língua acontece de forma similar à língua materna, nos primeiros momentos a criança ouve e passa a se familiarizar com a língua, assim passa a compreender, fazer associações, e elaborar frases, e conseguir se expressar através da língua com um domínio mais amplo.

A Teoria da Aquisição da Segunda Língua aborda ainda, o conceito de imersão, ou seja, esta concepção propõe o uso do inglês em todas as atividades da rotina escolar, como a rodinha, deslocamentos, higiene, aulas externas, passeios, informática, alimentação, etc. O aluno aprende a se comunicar, ouvindo e interagindo em diferentes situações da sua rotina. Os educandos são incentivados a usar o segundo idioma nas funções naturais da linguagem, como expressar sentimentos, intenções, fazer questionamentos, brincar e também relacionar-se com os conteúdos acadêmicos. Assim a língua inglesa passa a funcionar como uma ferramenta de comunicação e interação, e por meio dela conhecimentos podem ser construídos.

3.3: PRÁTICAS EDUCATIVAS COMO POSSIBILIDADES PARA AS CRIANÇAS

A escola de hoje ainda carrega muitos traços de sua história em suas práticas educativas no que se refere à dualidade entre o controle do corpo e a construção do conhecimento. Nesses anos atuando como professora auxiliar, em turma de maternal I e II na educação infantil, venho observando práticas que reforçam esta ideia de valorização do conhecimento em detrimento das expressões corporais e percebo que em diversas situações diárias na escola, o movimento das crianças é limitado, ou seja, movimentam-se, expressam-se corporalmente até onde um adulto permite, ou enxerga como adequado, ou ainda, a rotina escolar é pautada nos horários comandados pelo relógio, como hora da entrada, hora da rodinha, hora do almoço, hora do pátio etc.

Uma situação recorrente que observo como exemplo de limitação dos movimentos das crianças, é a necessidade de manter as crianças sentadas durante o maior tempo possível, seja na hora da rodinha ou enquanto brincam com brinquedos sentados às mesas, que curiosamente, excluindo-se as atividades dirigidas pela professora, são as únicas opções de atividade dentro da sala de aula.

Durante a rodinha, seja cantando com as crianças ou contando uma história, às crianças é reservado o direito de apenas observar e/ou prestar atenção ao que a professora fala, se uma criança se deita no chão, simplesmente por vontade de fazê-lo a ela é ordenado: “Senta direito!”. Mas deitar-se no chão é errado? Penso eu enquanto observo. A partir dessa frase pude refletir que estas palavras alcançam um sentido muito maior do que uma sugestão de “correção” de postura, elas dizem para comportar-se como os demais, que o corpo deve manter-se em uma postura moldada, considerada adequada pelo adulto, e que as vontades de cada um, ou de cada corpo tem um lugar secundário em relação a estes padrões impostos. Diante do episódio citado, percebemos a ideia que a escola conserva em relação ao aprendizado, e à respeito dessa escola, Guedes destaca:

A escola faz parte de um contexto histórico e social amplo que diz respeito à própria concepção de conhecimento que a orienta, desde a época de sua criação. Conhecimento que divorcia saber popular de saber erudito, saber do corpo do saber racional, colocando em pólos distintos tais dimensões. Instituições que nascem com vocação para modelar os sujeitos, as escolas e suas práticas partem do princípio de que o silêncio e a quietude dos corpos são condições fundamentais para que se dê o aprendizado (GUEDES, 2008. p. 60).

Deixar que as crianças se movimentem, deem no chão, ou se envolvam em outras atividades que não a dirigida pela professora, é permitir o desenvolvimento saudável delas, a expressão infantil e o descobrimento e conhecimento de seus corpos e potencialidades. É preciso que as escolas permitam em seus tempos e espaços que haja mais situações que promovam essas descobertas das crianças sobre si mesmas, sobre seus parceiros, e o mundo que as cerca.

Quando a escola nega a expressão corporal do indivíduo, esta instituição está negando a própria criança, pois o sujeito é aquilo que seu corpo é, ou seja, as emoções, os movimentos, a razão... É impossível separar o movimento das outras habilidades, pois somos um corpo uno. (...) A educação deve assumir a criança em seu aspecto cognitivo, emocional, social e corporal. (VAZ, 2005 *apud* GUEDES, 2008. p. 61).

Percebemos nessa escola que controla os movimentos a ideia de aprendizado através da transmissão de conhecimento por parte do professor. A escola de hoje, ainda

traz em seu ideário que para a condição de aprendizado, é necessário que haja turmas quietas e silenciosas. O espaço para jogos e brincadeiras é destinado ao “tempo livre”, durante o tempo de pátio, onde não estão direcionados o ensino dos conteúdos socialmente organizados, reservando à este tempo os exercícios, brincadeiras e práticas esportivas, para o treinamento do corpo, fazendo com que se crie uma visão reducionista do movimento e do corpo como um organismo global (corpo e mente indissociáveis), colocando-o distante das práticas escolares, dando um sentido de desorganização ou desordem às expressões corporais em sala de aula ou fora deste tempo selecionado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o início da minha trajetória como educadora, observando diariamente a rotina das crianças na escola, propus aprofundar um pouco mais a discussão da autonomia e liberdade das crianças no espaço da escola, e a atuação fundamental do professor na mediação dessas relações para que a criança possa apropriar-se destes conceitos e assim reconhecer sua existência de forma crítica e consciente no mundo.

Busquei apoio nas ideias de autores libertários como Proudhon e Bakunin e também autores com visão interacionista como Vygotsky e Paulo Freire para fundamentar a importância da apropriação e construção da liberdade e autonomia por parte das crianças para que possam reconhecer-se como conscientes e críticos da sua existência.

Pude concluir também de acordo com a minha pouca experiência, que seja em escolas pequenas ou em escolas grandes com oferta de diferentes espaços e recursos, há práticas que estão intimamente ligadas à Instituição escolar e sua história, práticas nas quais se referem o controle dos corpos, e que se repetem independentemente da organização das rotinas, mas que se diferenciam no que diz respeito à visão de educação e sociedade de igualdade que queremos alcançar.

É importante que o professor possa reconhecer os diferentes espaços da escola como possibilidades de expressão e expansão do movimento das crianças, tentando romper com esta ideia de dissociação corpo e mente, reconhecendo que corpo e mente é um só, e precisam exercitar-se juntos seja o espaço onde estiverem e romper com a visão de movimento corporal como desordem, provocando cada vez mais a experimentação da vida através do corpo.

É aí que está o desafio do professor na mediação dessas relações espaciais, corporais, pessoais, entre muitas outras que acontecem na escola, na vida que cada criança constrói todos os dias com seus pares, respeitarem as individualidades de cada um, mas promovendo o reconhecimento das próprias crianças como um grupo social, assim o professor se permite atuar em favor da construção da autonomia e liberdade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKUNIN, M. A Instrução integral. São Paulo: Imaginário, 2003.

_____. Conceito de liberdade. Porto: RES, 1975.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Brasília: MEC/DPE/COEDI, 1998.

_____. Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil. v. 1. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI). Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. Brinquedos e Brincadeiras de Creches: manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC/SEB, 2012.

CORREIA, W. Piaget: que diabo de autonomia é essa? Currículo sem Fronteiras, v.3, n.2, pp.126-145, Jul/Dez 2003

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

GALLO, S. Pedagogia do Risco: experiências anarquistas em educação. Campinas: Papyrus, 1995.

GARDNER, H. Inteligências múltiplas: a teoria na prática. trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GUEDES, A. O. O corpo na escola: Experiências Alternativas. SALTO PARA O FUTURO. O corpo na Escola. Tv Escola. Ano XVIII boletim 04. p. 52-64. Abril/2008

NOVAIS, E. L. É possível ter autoridade sem ser autoritário em sala de aula? Linguagem & Ensino, Vol. 7, No. 1, p.15-51, 2004.

PASSEGI, M. C.; SOUZA, E. C. (Org.) (Auto)biografia: formação, territórios e saberes. São Paulo: Paulus, 2008.

PENA, A.; BORGES, I. C. B.; BORGES, L. P. Aconchegando o corpo na escola: as perspectivas. SALTO PARA O FUTURO. O corpo na Escola. Tv Escola. Ano XVIII boletim 04. p. 28-39. Abril/2008.

PETRONI, A. P.; SOUZA, V. L. T. Vigotski e Paulo Freire: contribuições para a autonomia do professor. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 27, p. 351-361, maio/ago. 2009.

PITANO, S. C.; GHIGGI, G. Autoridade e liberdade na práxis educativa. Paulo Freire e o conceito de autonomia. SABERES, Natal – RN, v. 2, n.3, dez 2009.

SOUZA, E. C. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. Educação, Porto Alegre, v.34. n. 2, p. 213-220, maio/ago, 2011.

TIRIBA, L. Proposta Pedagógica: O corpo na escola. SALTO PARA O FUTURO. O corpo na Escola. Tv Escola. Ano XVIII boletim 04. p. 3-14. Abril/2008

VIEIRA, A. M. Autoridade e Autonomia: uma relação entre a criança e a família no contexto infantil. Revista Iberoamericana de Educación. n.º 45, 2009.

ZATTI, V. Autonomia e educação em Kant e Paulo Freire. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.