

Monitores em ação: lições de autonomia e liderança de “carona” na pré-escola

Cláudia Bergo

Graduada em Educação Física (UnilesteMG) com especialização em Educação Física Escolar (UFJF)

Professora de Educação Física da rede municipal de ensino de Ipatinga, atuando na educação infantil.

claudiabergo@gmail.com

Blog: <http://degodim.blogspot.com/>

1. RESUMO

Aborda a adoção do trabalho em pequenos grupos, estimulando o desenvolvimento da capacidade das crianças de resolverem disputas e conflitos à base da negociação, entre si, com progressiva independência em relação ao professor. Tal estratégia, além de resultar em maior autonomia por parte das crianças envolvidas, permitiu que um melhor acompanhamento individualizado do progresso dos alunos, contribuindo para o aumento progressivo do grau de complexidade das tarefas com o avançar do ano letivo e facilitando a produção do dossiê – registro de informações sobre os alunos e as aulas. A metodologia pode ser utilizada em todos os espaços nos quais se processam as aulas.

Palavras-chave: autonomia, pequenos grupos, educação infantil.

2. APRESENTAÇÃO

O projeto em questão foi desenvolvido em uma escola pública mantida pelo município de Ipatinga, estado de Minas Gerais, que atende exclusivamente crianças de quatro a seis anos, provenientes dos diversos bairros da cidade e de variados estratos sociais, nos turnos matutino e vespertino. Em cada um deles, funcionam sete turmas, constituídas por 25 alunos.

Na rede municipal, há pouco mais de seis anos, a grade curricular da Educação Infantil passou a contar com as disciplinas Educação Física e Artes, cujas aulas são ministradas por professores especialistas enquanto os professores-referência (ou regentes de turma) estão reunidos para planejamento junto a seus pares e à coordenação pedagógica.

O presente relato aborda uma estratégia adotada para incrementar o trabalho em pequenos grupos com elementos que estimulam o desenvolvimento da capacidade das crianças de resolverem disputas e conflitos à base da negociação, entre si, com progressiva independência em relação ao professor. Não se trata da aprendizagem de um conteúdo especificamente, mas sim de uma forma de, dentro das atividades do cotidiano – no qual as oficinas são amplamente utilizadas –, assegurar um mínimo de experiências que venham a contribuir na construção da autonomia dos alunos e no desenvolvimento da capacidade de liderança. Em outras palavras, as “lições” de autonomia “pegam carona” nas atividades habituais.

3. JUSTIFICATIVA

Na Escola Municipal Infantil Gente Inocente, os professores-referência coordenam em grupos de quatro e três e, em função disso, as aulas de Educação Física são ministradas para duas turmas simultaneamente por dois professores distintos, enquanto as demais participavam das aulas de Artes.

Em função da duração, o horário da aula de cada turma alterna: numa semana, duas horas e meia, antes do recreio, e, na seguinte, uma hora e meia após o recreio. Alternam-se, também, os locais

de realização: no pátio – uma área coberta e contínua com cerca de 200m² e revestida com placas de cimento polidas –, ou no parquinho, uma área descoberta contínua, com cerca de 500m², piso de terra batida, areia e grama, equipada com balanços, gangorras, escorregadores, túneis de concreto, carrossel e uma casinha de alvenaria. Desse modo, nos dias de coordenação dos professores-referência, há sempre uma turma em aula de Educação Física, seja no pátio, seja no parquinho.

Além da necessidade de compartilhar o espaço e dividir os recursos materiais com outras turmas, o projeto pedagógico específico da Educação Física precisa, ainda, considerar as adversidades do ambiente, que inclui desde as condições climáticas – primavera e verão quentes e chuvosos –, as variações e irregularidades de nível e revestimento do piso das áreas livres – acarretando muitas quedas e machucados durante as aulas –, o tráfego incessante de alunos e funcionários pelo pátio – atraindo a atenção das crianças – e a alta concentração de poeira na área do parquinho – ameaça considerável às crianças com problemas respiratórios crônicos, a grande maioria dos alunos.

Era necessário, então, uma metodologia de trabalho que garantisse condições razoáveis para nossa atuação junto às crianças, superando tantas adversidades. Tendo em vista a experiência bem sucedida em outra escola com o trabalho em pequenos grupos – situações de interação baseadas no conceito de zona de desenvolvimento proximal formulado por Vygotsky –, o que permitiu aos alunos um melhor aproveitamento das atividades desenvolvidas e a mim melhores condições de acompanhamento individual, decidi adotá-la também aqui. Ao mesmo tempo, precisava de uma estratégia que reduzisse a suscetibilidade das crianças às intempéries e às conseqüentes mudanças em seu cotidiano e que ampliasse sua percepção do espaço, dos riscos à sua segurança e integridade e de sua responsabilidade para com seus colegas, melhorando sua prontidão para as atividades próprias da Educação Física. Em resumo, tratava-se de dirigir meus esforços também no sentido de estimular o desenvolvimento de sua autonomia.

4. OBJETIVOS

Em linhas gerais, a ação teve por objetivo conhecer os limites e possibilidades de uma proposta de trabalho que conjuga atividades voltadas ao desenvolvimento de habilidades fundamentais (movimentos básicos e capacidades perceptivas) e da autonomia (capacidade de liderança e de lidar com situações de conflito).

No campo específico da autonomia, buscou-se estimular o aluno a desenvolver capacidades para:

- * utilizar os recursos de que dispõe para satisfazer suas necessidades essenciais e relacionar-se com colegas, professores e demais profissionais da instituição, agindo com progressiva autonomia;
- * respeitar as regras básicas de convívio, compreendendo a diversidade presente nos variados grupos dos quais participa;
- * enfrentar situações de conflitos, demonstrando suas necessidades e interesses, sem desrespeitar as regras básicas de convívio e os demais envolvidos;
- * desenvolver atitudes de ajuda e colaboração, compartilhando suas vivências e valorizando ações de cooperação e solidariedade para com seus colegas.

5. CONTEÚDOS CURRICULARES

A construção da autonomia, em contraponto à heteronomia característica desta faixa etária, deve ser incentivada, conforme preconiza o Referencial Curricular para a Educação Infantil.

Não se trata, propriamente, de um conteúdo curricular, mas de um eixo de trabalho no âmbito da formação pessoal e social. A passagem da heteronomia para a autonomia supõe recursos internos (afetivos e cognitivos) e externos (sociais e culturais).

Na moral heterônoma, regras e valores são aceitos porque provêm de fora, em geral de um adulto a quem se atribui força e prestígio. Na moral autônoma, as regras são compreendidas como algo que passível de discussão e reformulação, desde que haja acordo entre os elementos do grupo. Além disso, a igualdade e reciprocidade são vistos como componentes necessários da justiça e a criança torna-se capaz de coordenar seus pontos de vista e ações com os de outros, em interações de cooperação.

Aprender a gerenciar suas ações e julgamentos conforme princípios outros que não o da simples obediência e ter noção da importância da reciprocidade e da cooperação numa sociedade que se propõe a atender o bem comum, exige a prática do autogoverno. Usufruindo de gradativa independência para agir, tendo condições de escolher e tomar decisões e participando do estabelecimento de regras e sanções em questões situadas no plano das ações concretas, as crianças poderão gradualmente fazê-lo no plano das idéias e dos valores (BRASIL, v.2., p. 14).

O elemento diferenciado que se apresenta nessa proposta é a determinação de uma série de incumbências e atribuições para um determinado integrante do grupo, o que permitirá a ele familiarizar-se com situações desta natureza e ir desenvolvendo capacidades para enfrentá-las

Um posicionamento adequado perante os pares requer experiência. Um repertório apropriado de atitudes integrativas pode ser adquirido mediante estas oportunidades. A função de monitorar seu grupo requer capacidades que devem ser desenvolvidas: predisposição ao diálogo, resolução de conflitos, autoridade, enfim, tudo aquilo que se espera de uma liderança.

A alternância na função proporciona a todos a oportunidade de experimentar as diferentes posições no grupo. A manutenção da mesma equipe permite que os alunos se conheçam melhor e exercitem suas habilidades baseando-se na experiência adquirida no decorrer do período de aulas.

Lidar com a expectativa da indicação de monitores e muitas vezes com a decepção de sua não-escolha é uma experiência valiosa para as crianças, principalmente porque ela se dá, no início, ao acaso. À medida que vivenciam a experiência de monitorar seus grupos, algumas condições para a indicação são apresentadas, de modo a fortalecer a noção de responsabilidade e de empenho focado no que se intenta.

Buscou-se, no decorrer das aulas, criar oportunidades para:

- * expressão, manifestação e controle progressivo das necessidades, desejos e sentimentos da criança em situações cotidianas;
- * iniciativa para resolver pequenos problemas do cotidiano, pedindo ajuda se necessário;
- * participação em situações de brincadeira nas quais as crianças escolham os parceiros, os objetos, os temas, o espaço e as personagens;
- * identificação de situações de risco no seu ambiente mais próximo;
- * procedimentos básicos de prevenção a acidentes e autocuidado;
- * identificação progressiva de algumas singularidades próprias e das pessoas com as quais convive no seu cotidiano em situações de interação;
- * valorização do diálogo como uma forma de lidar com os conflitos;
- * participação em situações que envolvam a combinação de algumas regras de convivência em grupo e aquelas referentes ao uso dos materiais e do espaço;
- * participação na realização de pequenas tarefas do cotidiano que envolvam ações de cooperação, solidariedade e ajuda na relação com os outros;
- * valorização dos cuidados com os materiais de uso individual e coletivo;
- * conhecimento, respeito e utilização de algumas regras elementares de convívio social;

* participação de meninos e meninas igualmente em brincadeiras de futebol, casinha, pular corda etc.

* respeito às características pessoais relacionadas ao gênero, etnia, peso, estatura etc.

O método de trabalho envolve, ainda, uma rotina, importantíssima para a construção da autonomia. “Quando se está num ambiente conhecido e em que se pode antecipar a seqüência dos acontecimentos, tem-se mais segurança para arriscar e ousar agir com independência” (BRASIL, 1998, v.2., p. 40). Tudo será detalhado adiante.

6. METODOLOGIA

Os grupos são definidos previamente, baseado em critérios adequados aos propósitos do professor. Optei por agrupar os alunos por Índice de Massa Corporal, uma relação matemática entre peso e altura, considerando isso uma condição de igualdade de defesa no caso de alguma agressão por parte dos colegas pois, no início do ano letivo, ainda desconhecemos o temperamento das crianças e suas reações. Busquei, também, um equilíbrio de gênero.

Adquiri no comércio local quatro dúzias de presilhas de cabelo pequeninas – que as crianças daqui denominam piranhas –, nas cores adotadas para identificar os grupos (amarelo, verde, roxo e azul). Usei um palito de picolé para afixar as presilhas e facilitar seu manuseio.

Confeccionei crachás para identificar os monitores e monitoras dos diferentes grupos. A intenção foi escolher, preferencialmente, dois casais em cada aula. Preparei quatro pirâmides nas cores adotadas, para identificar os grupos e agilizar a organização. As pirâmides eram colocadas nas mesinhas da sala de aula e os alunos convidados a sentar-se naquela onde se encontrava a pirâmide de cor correspondente ao seu respectivo grupo. Uma vez conferida a composição, um grupo de cada vez, o nome do monitor era anunciado e a ele era entregue o palito de presilhas com as quais ele identificaria os demais integrantes de seu grupo, os seus pares. Eles eram instruídos a pregar a presilha na gola da blusa de uniforme, deixando-a bem visível.

As atividades da aula eram, então, informadas através de um sistema de placas indicativas, semelhante ao adotado pelas professoras-referência, e eram comunicadas as atitudes esperadas do monitor: repartir os brinquedos, auxiliar os colegas com dificuldades, alertá-los sempre que estiverem violando os combinados, recorrer à professora somente depois de tentar resolver os conflitos etc.

No caso da aula ser realizada em outro local, as pirâmides serviam para situar os monitores quanto ao ponto inicial da fila de seus grupos, facilitando a organização necessária para os deslocamentos dentro da escola. Estabeleci que cada monitor sempre antecederia seus pares e que dois grupos tomariam a frente da fila, seguidos pelos outros dois. No retorno à sala, invertiam-se os grupos posicionados à frente.

Adotei o sistema de grupos até mesmo para disciplinar o acesso ao banheiro, evitando o tumulto causado pela liberação de várias crianças ao mesmo tempo.

No pátio e no parquinho, o espaço reservado a cada atividade era indicado por placas confeccionadas com CDs descartados, associando cada uma das “estações” a um dos personagens infantis de Maurício de Souza e passamos a chamar estes espaços de “cafofinhos”. Havia, assim, o cafofinho da Mônica, o da Magali, o do Cascão e o do Cebolinha. Com dedoches destes personagens, apresentava as atividades propostas para cada uma das estações. Os grupos permaneciam em suas respectivas estações por um período determinado e, ao fim dele, eram alertados para a troca, sempre seguindo o monitor que, antes de posicionar-se em fila, certificava-se de que o espaço e o material de trabalho estavam organizados conforme o encontraram. Um aviso sonoro – inicialmente um sino, e, posteriormente, uma variedade de outros instrumentos musicais – autorizava a mudança de estações, que convencionei ser sempre em sentido horário, tendo em vista fortalecer essa noção para trabalhos futuros. Criei um “rap”,

cantado nos momentos que antecediam o rodízio, cuja letra avisava a seqüência de procedimentos a serem executados pelos grupos de modo a se prepararem: acomodar materiais nos recipientes, se fosse o caso, ajeitar mobiliário (cadeiras quando usávamos a sala de aula), fazer a fila atrás do monitor. Posteriormente, quando automatizaram os comportamentos de organização, substituí o “rap” por uma dinâmica de imitações nestes deslocamentos que, além de lúdicas e bastante apreciadas pelas crianças, evitavam a correria desenfreada. Um objeto ou animal, selecionado dentro de uma categoria geralmente relacionada a um conteúdo visto em sala, era o que se sugeria aos grupos para ser imitado entre uma estação e outra. Posteriormente, os próprios alunos sugeriam o que seria imitado.

Além de caber aos monitores transportar os materiais a serem utilizados nas aulas, eram eles os escolhidos para buscar algum material adicional, auxiliar a professora, demonstrar a execução de tarefas, iniciar brincadeiras etc. Isso diminuiu a tensão subjacente a estas escolhas.

Insistia a todo tempo com os “queixosos” que somente participaria da discussão após ser informada do problema pelo monitor. E sugeria ao monitor algumas formas de resolver os conflitos sempre que ele solicitava minha ajuda. Quando a solução encontrada por um dos monitores fosse inovadora, ao final da aula, no momento de atividade coletiva, compartilhava com os alunos tais situações.

Ao longo do ano, cada um dos alunos teve, pelo menos, cinco oportunidades de monitorar seu grupo.

7. AVALIAÇÃO

Não consegui construir nenhum instrumento de avaliação do trabalho que considerasse consistente, superando a subjetividade da análise. O que tenho a relatar é fruto de minha observação da reação dos alunos e de minha própria desenvoltura no decorrer do ano.

Os conflitos nos grupos, cuja superação raramente se circunscrevia a eles, demandavam cada vez menos minha mediação. Cada vez mais podiam ser vistos gestos de acolhida, compartilhamento, apoio e ajuda. Em atividades de exploração, trocavam idéias sobre suas possibilidades de intervenção e freqüentemente atuavam em conjunto.

Ao longo das aulas, freqüentemente ouvia os integrantes dos grupos repetirem os combinados, discutirem a função e afirmarem categoricamente o poder de decisão dos monitores. A atuação deles era comentada por seus pares e através disso podiam obter um *feedback*.

Quanto a mim, senti as aulas fluírem com maior tranquilidade, tornando possível avaliar os alunos individualmente e em situações motoras diversificadas sem me preocupar com a segurança dos demais. A cada mês, o tempo despendido com esclarecimentos acerca das rotinas e regras foi diminuindo. O grau de complexidade das tarefas pôde ser aumentado com o avançar do ano letivo. A produção do dossiê – registro de informações sobre os alunos e as aulas – também foi facilitada com a dinâmica.

Até mesmo em situações que demandaram o uso de espaços diferentes, a execução da rotina conferiu ao novo ambiente a familiaridade necessária para tranquilizar as crianças.

As crianças apreciaram muito as atribuições do monitor – usar crachá, distribuir/recolher presilhas, auxiliar no transporte de materiais, na demonstração de atividades etc. Os professores-referência relataram que nos outros dias da semana sempre surgiam comentários e era grande a expectativa pela oportunidade de ser o escolhido. O uso de um computador de bolso – *handheld* – auxiliou no controle da composição dos grupos e dos que já haviam exercido a função de monitores, de modo a assegurar que nenhum aluno fosse preterido. Eles eram informados da condição de “aleatoriedade” dessa escolha e a frustração de não ser o monitor do dia geralmente sucumbia ao argumento de que logo, logo o dia deles chegaria.

Com crianças de seis anos, no quarto bimestre, foi possível delegar-lhes as escolhas dos grupos e, posteriormente, dos monitores.

Todos estes indícios e manifestações me levaram a crer que os alunos estavam, progressiva e efetivamente, se tornando mais autônomos.

A metodologia de trabalho desenvolvida no projeto se mostrou adequada aos diferentes espaços utilizados para realização das aulas de Educação Física: sala de aula, pátio, parquinho ou pracinha.

Não houve, também, um momento específico reservado à realização do projeto. Ele se ajustou ao tempo reservado às aulas de Educação Física, no decorrer de todo o ano letivo de 2004 e, com todos os elementos aqui descritos, ao longo de 2005.

Menciono pouco a escola, a comunidade e os demais agentes porque o trabalho, no início, não contou com qualquer apoio institucional. Foi necessário empreendê-lo para mostrar, pela prática, que trabalhar desta forma é viável, simples e valioso na formação de nossas crianças.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

9. BIBLIOGRAFIA

BRACHT, W. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRAZELTON, T. B.; SPARROW, J. D. **Três a seis anos: momentos decisivos do desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

CAPON, J. **Planos de aula para atividades perceptivo-motoras**. 7. ed. São Paulo: Manole, 1989.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor**. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2005.

HERNANDÉZ, F. **Transgressão e mudança na educação**. Os projetos de trabalho. Porto alegre: Artmed, 1998.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. **Concepções abertas no ensino de Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

ORLICK, T. **Vencendo a competição**. São Paulo: Círculo do Livro, 1988.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ROSA NETO, F. **Manual de avaliação motora**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROCHA, E. A. C.; SILVA FILHO, J. J.; STRENZEL, G. R. **Educação Infantil** (1983-1996). Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001. il.

SOARES, C. L. et al. **A educação física escolar na perspectiva do século XXI**. São Paulo: Papirus, 1992.

VYGOTISKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.