

TEXTOS

Palestra apresentada no I Seminário Interescolar da Educação Pública – CRNF I – Campos dos Goitacazes – RJ

Repensando a Prática Docente

ALVES. Ricardo C. S.

Certo dia, após ter concluído o curso normal, consegui uma oportunidade numa escola e, antes mesmo de iniciar, fiquei sem dormir desde a véspera da primeira aula, acumulando tremedeiras e treinos diante do espelho até resolver partir para o compromisso, achando-me completamente despreparado. Nem os estágios, os conselhos de amigos, muito menos meu conhecimento teórico (de tantas coisas) tiravam aquela dor na barriga que eu sentia.

Era uma turma de 5ª. Série do então 1º. Grau, não me esqueço, com uns cinquenta alunos mais ou menos. Eles me olhavam com os olhos mais vivos que já vi, prontos para ouvirem tudo, aguardando, inexplicavelmente, meus comandos, num silêncio absurdo que ninguém havia me avisado antes.

No planejamento dessa 1ª. Aula consultei tudo, até o figurino de um ex-professor que eu admirava. Procurei colocar, estrategicamente, as atividades, numa progressão pedagógica exemplar, afinal, era a melhor escola do município, a mais famosa, a mais freqüentada, a mais conceituada instituição daquela comunidade. Só de pensar que eu estava entrando para o "corpo docente" da tal entidade isso me dava mais medo ainda.

Meus planos do 1º. Bimestre para aqueles alunos de 5ª. Série eram surpreendentes. Meu objetivo imediato era: "Fazer com que os alunos fossem capazes de executar, com movimentos adequados, pelo menos duas vezes durante a aula, o rolamento para frente, sem a ajuda de algum colega".

Qual não foi minha surpresa ao ver que eles não só faziam o rolo para frente com extrema facilidade, mas também o rolamento para trás, o salto peixe, a estrela e a maioria já conseguia executar o salto mortal para frente, sem ajuda de algum colega e no chão puro, sem nenhuma proteção.

Eu estava perplexo, pois os alunos acabavam de cumprir todo o ano letivo que eu planejara para a disciplina Ginástica Olímpica, em menos de uma aula. Fiquei por alguns momentos sem ação alguma.

Comparativamente, foi o mesmo que pensar em ensinar a adição e como resposta, os alunos já saberem a divisão.

Essa ação de não levar em conta esses conhecimentos não só fragiliza o aluno, pois o coloca num potencial de vazio, mas também nos deixa distantes em termos de linguagem, comunicação, identificação com esse sujeito. Já desde o início, apresentamo-nos diante deles e para eles, como estranhos, superiores, detentores de um jogo que produzirá julgamentos: testes, avaliações, estereótipos, pré-concepções, enquadramentos, etc...

Acreditamos em nossas receitas e essas crenças surgiram muito antes de pensarmos nessa profissão. Quando ainda éramos crianças, brincávamos numa repetição do adulto, ao ensinar e mostrar aos outros, como era o jogo.

A maioria dos professores reproduz em sua prática docente o mesmo tipo de prática pedagógica que experimentaram quando eram alunos. Assim como as orientações dos diretores, administradores e os próprios pais fazem dos professores os responsáveis pelas condutas aceitáveis do aluno, entrando em conflito direto com as perspectivas inovadoras sobre liberdade, responsabilidade, etc...

O figurino copiado daquela história inicial não era apenas uma roupa e sim os gestos do meu ex-professor que

eu achava importante e o clonava, repetindo uma linguagem favorável, aprovada e desejada por mim.

Mas será que a mesma imagem causaria o mesmo efeito nos tantos alunos que eu teria ao longo dos futuros anos profissionais? Será que isso faria diferenças no aprender? Que efeitos teriam nos conteúdos administrados?

Alguns mestres acreditam que devem ser rígidos, irretocáveis na disciplina dos alunos. Crêem que essa postura irá garantir atenção e conseqüentemente a aprendizagem.

Comportamento e conduta levam ao Conhecimento? Com certeza, mas a que conhecimento?

Todo conhecimento é válido quando manifestado em ação. Ele deixa de ser importante para o sujeito que não sabe o que fazer com ele.

O aluno pode compreender e isso não significa que ele, a partir da compreensão, possa executar. É preciso compor uma constante parceria entre compreensão e execução.

Penso que instrumentalizar um profissional, nas capacitações, cursos superiores, reuniões pedagógicas e atualizações, sobre os conteúdos, metodologias ou estratégias, é transformá-lo em instrutor e isso tem sido fácil e dinâmico. Atualmente, inclusive, é onde alguma parte do dinheiro dos fundos/orçamentos de órgãos públicos em tais capacitações tem sido derramado.

Um professor, além da formação teórica, necessita de uma atenção pessoal, de um acompanhamento psicopedagógico, de uma visão psicomotora que o faça enxergar que a aprendizagem é uma modificação da atividade, entendendo por atividade ações internas e externas. Isso tudo irá transformá-lo em um educador.

A essência da aprendizagem está no ponto de angústia, que o educador estabelece ao aluno. Isso estimula a investigação. Se deixarmos, os alunos irão preferir não criar, pois copiar é mais fácil. Colocar o aluno em investigação é colocá-lo frente a uma contradição. Assimilar essa contradição é definir o problema.

O educador, em sua capacitação e atualização constante, é levado a estimular a construção de significados e significantes na aprendizagem.

O primeiro nos sugere que no estudo do pensamento, enquanto a atividade da percepção é a observação, a atividade da inteligência é o pensamento e este, capta pela mente ou estruturas mentais, o aspecto inteligível dos objetos, ou seja, a sua significação.

O segundo é o suporte material dos signos. Portanto, enquanto o significante é o suporte material, fornecido pela observação, o significado é a idéia, o conteúdo mental fornecido pelo pensamento.

Não podemos continuar com a lógica da adição de saberes, onde a maioria dos conhecimentos acumulados na escola permanece inútil na vida cotidiana. Trabalhamos freqüentemente apenas um ponto das potencialidades humanas de raciocínio e retenção de informações, pois quando apresentamos o objeto, incentivamos e cobramos a elaboração do seu significado ou do seu significante e não os dois ao mesmo tempo, fazendo com que haja a possibilidade da transferência. Isso é produzir angústia, questionamento, curiosidade.

A formação da maioria dos docentes, especificamente na Educação Básica, se encontra entre as capacitações técnicas e as reuniões pedagógicas obrigatórias, além de outras ditas reciclagens, completamente livres. O docente necessita, sim, de uma política de formação contínua, estruturada a incentivar e orientar os profissionais nas suas múltiplas questões e em longo prazo, disponibilizando aos mesmos uma escuta. Na escola não há um lugar de escuta para os professores e muitas vezes nem para os alunos.

Não se pode pedir ao educador que tenha interesse por sua própria formação e desenvolvimento profissional, convocando-o através de medidas autoritárias, coercitivas, inclusive em momentos como este que estamos vivendo. Seu engajamento nesse processo, mesmo com um apelo político social, não deve excluí-lo como um

responsável solitário na construção de conhecimentos. O educador antes de tudo é também um sujeito, que vive essa história social.

Das Tendências pedagógicas, a terceira corrente, centrada no contexto social, afirmando que todo conhecimento é contraditório, pois é ideológico e racional, além de mapear que todo sistema de comunicação tem duas direções: a transformação da realidade e a transformação do sujeito sugerem uma posição crítica, porém bastante delicada, pois, se não apresenta soluções, ela se esvazia.

Essa terceira corrente então, marca mais um momento significativo em minha abordagem como referencial à pesquisa que realizo atualmente, pois ela fala segundo Vygotsky, que toda função psicológica do sujeito primeiro é compartilhada e só depois é individual.

Isso reforça a importância da formação continuada através de um programa de atividades pela "Prática Psicomotora" com eixo na tríade o EU, o OUTRO e o OBJETO.

Uma formação continuada através de uma prática psicomotora tem por objetivo entrar no "fazer" do educador, gradativamente, com sua autorização, produzindo discussões e reflexões sobre sua linguagem corporal, sua posição diante do grupo, sua ação a partir de sua fundamentação teórica, uma avaliação das relações com os segmentos da instituição, os alunos, funcionários e as perspectivas de mudanças, re-interpretando O CORPO DO EDUCADOR.

Acredito que o educador necessite urgentemente de um "colo afetuoso", que não o encha de mimos, mas que possa dar-lhe a esperança e a perseverança de um sujeito digno, fortalecido e encorajado em ensinar e aprender.

Acredito que muitas vezes pessoas que ocupam na escola funções de supervisão escolar ou educacional, coordenação e mesmo a de direção, se acostumaram ao estereótipo do poder e apesar do conhecimento e do potencial, se tornam, ao longo dos anos, incapazes de operar no educador mudanças que não sejam estritamente técnicas.

As práticas, dinâmicas e vivências psicomotoras não têm apenas um caráter lúdico, recreativo; elas estimulam o autoconhecimento, a compreensão do outro, o desenvolvimento desse sujeito que necessita preparar-se também, num contato corpóreo-verbal. Esse profissional, para trabalhar com tantas crianças, com o outro, precisa antes, ter seu corpo, seu EU-REFERENCIAL trabalhado.

Observo que pressupostos teórico-práticos como este acima, ainda não são sensíveis ao processo educativo que exacerba, em nome da didática e da pedagogia, conteúdos e ideologias muitas vezes distantes das realidades das comunidades em que atua.

A Psicomotricidade procura estabelecer seu vínculo com a ciência através das inúmeras pesquisas já realizadas no mundo.

Wernicke, psiquiatra austríaco, com seu trabalho sobre a "afasia" - 1874 - teria sido o iniciador da Psicomotricidade do adulto e Dupré, psiquiatra francês, com seu relatório sobre a debilidade motora, no Congresso de Nantes em 1909, teria sido o principal iniciador da Psicomotricidade da criança.

Do imperialismo neurológico, o paralelismo psicomotor sempre esteve como vestígio do modelo anátomo-clínico, mascarando ou escondendo o mistério em certos fenômenos patológicos.

A ciência sempre esteve a serviço dos interesses do Estado e com a revolução industrial, dando lugar aos Estados Nacionais (Europa), a construção de uma estrutura intelectual para os novos tempos, mesmo com a divisão da massa e da aristocracia, foi possível, com o passar dos anos verificar que haveria necessidade de se pensar no sujeito e não em um sujeito.

Da passividade do aluno no condutivismo, atrelado aos pressupostos anátomo-clínicos do imperialismo

neurológico, passamos a especialização da Psicomotricidade, graças ao rompimento de Juan Ajuriaguerra, paradoxalmente, um neurologista, espanhol, integrando os conhecimentos da neurofisiologia, neuropatologia e principalmente a psicanálise e neurobiologia, segundo alguns autores como Freud, M. Klein e Spitz.

As primeiras propostas pedagógicas (século XIX) vêm de encontro aos modelos anátomo-clínicos na dicotomia "funcional e eficiente", assim como na referência psicológica da divisão em fases, etapas de desenvolvimento da criança.

"Arnold Gesell, com a ajuda de vários colaboradores, foi responsável, ao final da década de 30, pela elaboração de uma escala de desenvolvimento infantil, na qual relacionava: a) características motrizes; b) conduta adaptativa; c) linguagem; e d) conduta pessoal social, a cada ano de idade completado pelas crianças observadas". (MELLO, 1989, p. 24).

Não foi diferente com outros pesquisadores como Wallon, que mesmo tendo em sua obra uma dialética da personalidade total, dividiu em "estádios do desenvolvimento", com base nos enfoques relacionados à emoção e à socialização, ou como Piaget que deu sustentação ao corpo teórico da Psicomotricidade, com a Epistemologia genética, dividindo também em quatro períodos: a) sensório-motor; b) pré-operacional; c) operações concretas; e d) operações formais; os estágios de desenvolvimento.

Ajuriaguerra foi um marco no desenvolvimento da Psicomotricidade com seu Manual de Psiquiatria Infantil e seus estudos na área clínica vinculados aos processos de desenvolvimento do ser humano, principalmente, a criança.

"Embora a origem da Psicomotricidade esteja vinculada ao campo da Medicina, a partir de inúmeros estudos neste século, surgiu uma concepção científica respaldada, pela qual o movimento não pode ser tratado sob um prisma puramente anatômico e mecanicista. Embora de fundamental importância no diagnóstico de inúmeras perturbações das funções nervosas, os mecanismos dos sistemas piramidal, extrapiramidal e cerebelar não são suficientes para responder pela completa execução de movimentos e por vários distúrbios psicomotores."(MELLO, 1989, p. 30).

Ainda em relação a corrente centrada no sujeito, Rogers contribuiu significativamente produzindo o que chamamos de "um alerta à não diretividade".

"Mas a influência de Rogers e as experiências de "não diretividade" vieram perturbar esta bela receita intelectual; as crianças, liberadas de nossas instruções redutoras, aceitas em suas atividades espontâneas, se encarregaram de nos fazer saber que elas viviam seu corpo de um modo completamente diferente: AGRESSÃO, MEDO, ANGÚSTIA, DESEJO, FANTASMAS, REGRESSÃO, SENSUALIDADE, SEXUALIDADE... etc..., que não entravam em nossa programação. O que nós poderíamos fazer a partir disso?" (Lapierre, 1984, p. 32).

Do símbolo às "ferramentas" de Vigotsky, com relação ao objeto e ao conceito, a idéia: a Psicomotricidade evoluiu à tríade "EU – OUTRO – OBJETO", numa ação inter e intra-relacional, compartilhada e individual, dando ao sujeito a possibilidade da transformação da realidade e de si mesmo.

Referências Bibliográficas

- LAPIERRE, A., AUCOUTURIER, B. Fantasmas corporais e prática psicomotora. São Paulo: Ed. Manole, 1984.
LAPIERRE, André e LAPIERRE, Anne. O adulto diante da criança. São Paulo: Ed. Manole, 1987.
MELLO, A. H. de. Psicomotricidade, educação física, jogos infantis. Ibrasa, 1989.