ISSN: 357-7630

VII INCREA+ II RIEC

Fórum Internacional
de Inovação e Criatividade

Seminário da Rede Internacional
de Escolas Criativas

CGCom/UEG

Anais

I Parte

Instituições criativas: reflexões, pesquisas e relatos de experiência

ORGANIZAÇÃO E REALIZAÇÃO

Universidade Federal de Goiás - UFG

Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Educação Básica – CEPAE/UFG

Universidade Estadual de Goiás – UEG

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Interdisciplinar Educação, Linguagens e Tecnologias – MIELT/UEG

Pós-Graduação Lato Sensu Transdisciplinaridade e Interdisciplinaridade na Educação – UEG/Câmpus Inhumas

Universidade de Barcelona – UB

Grupo de Pesquisa e Assessoramento Didático - GIAD

Universidade Católica de Brasília – UCB

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação (Doutorado e Mestrado) - UCB Universidade Federal do Tocantins – UFT

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado em Educação/UFT

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado em Ensino de Língua e Literatura – MELL

Universidade Regional de Blumenau – FURB

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências Naturais e Matemática - PPGECIM/FURB

Centro Universitário Barriga Verde – UNIBAVE

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Seção de Normalização CEGRAF/ UFG

F692a Fórum Internacional de Inovação e Criatividade (7. : 2015 : Goiânia, GO) e Seminário da Rede Internacional de Escolas Criativas (2. : 2015 : Goiânia, GO) Anais do VII Fórum Internacional de Inovação e Criatividade e II Seminário da Rede Internacional de Escolas Criativas, 03, 04 e 05 de setembro de 2015 / Marilza Vanessa Rosa Suanno (Org.). [et al.]. – Goiânia : Editora UFG, 2016.

1996 p.

ISSN 357-7630

1. Práticas educativas. 2. Projetos para instituições de ensino. 3. Escola contemporânea.
I. Título.

CDU 37.04:028.6

VII INCREA - Fórum Internacional de Inovação e Criatividade
II RIEC - Seminário da Rede Internacional de Escolas Criativas

ANAIS

I Parte

Instituições criativas: reflexões, pesquisas e relatos de experiência

Goiânia
2015

Sumário

A brincadeira como o cenário das múltiplas linguagens artísticas.....1
Amanda Cléscia Rodrigues Guedes; Cleicianne Barreira Araújo

A educação infantil sob um olhar transdisciplinar..... 13
Maria de Fátima Viegas Josgrilbert; João Henrique Suanno;
Alessandra Viegas Josgrilbert; Dinorá Melo Ramos

Área de Experiência de "Brinquedos e Brincadeiras" do Departamento de Educação Infantil do CEPAE/UFG: as atividades lúdicas articuladas ao projeto de trabalho da instituição de educação infantil..... 27
Poliana Carvalho Martins; Amanda Vieira da Silva;
Leonardo Carlos de Andrade; Letícia Rodrigues de Almeida;
Luana Brígida Pelá; Maria José Pereira de Oliveira Dias

Painel – AS POTENCIALIDADES CRIATIVAS DA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL NO ESTADO DO TOCANTINS 39
Coordenadora do Painel: Me. Edna Maria Cruz Pinho

Artigo 1 – Criatividade e colaboração nas práticas educativas da Escola Orlindo Pereira da Mota 40
Edna Maria Cruz Pinho; Maria José de Pinho

Artigo 2 – Práticas pedagógicas criativas: potencialidades coletivas na Escola Daniel Batista 54
Kênia Paulino de Queiroz Souza; Maria José de Pinho

Artigo 3 – Criatividade na formação continuada de professores da Escola Daniel Batista: o que revelam os dados 70
Maria José da Silva Morais; Maria José de Pinho

Brincadeiras e interações: eixo do trabalho na educação infantil 85
Adriana Maria Ramos Barboza; Lívia de Sousa Lima dos Santos;
Letícia de Almeida Rodrigues

Chuá! As águas vão rolar: uma experiência criativa..... 99
Maria Angélica Cezário

Complexidade: as compreensões dos professores que integram Escolas Criativas 107
Raquel de Oliveira Costa Pereira Knop

Demandas formativas para 2015 e a reescrita da proposta político-pedagógica da EAJA na RME de Goiânia 119
Eduardo de Carvalho Ribeiro

Desarrollo creativo del centro educativo: Santo Ángel de la Guarda (Albacete. España). Un estudio de caso valorado con VADECRIE.....131
Saturnino de la Torre; José Luis Marcilla Cebrián; Nuria Álvarez

Ecoformação na alfabetização: um relato de experiência numa escola criativa 157
Eliane de Fátima Prim Santos; Vera Lúcia de Souza e Silva

Educação integral e as mandalas de saberes.....171
Dagmar Dnalva da Silva Bezerra

Educação integral e trabalho coletivo: experiência na implementação de projeto piloto em Campinas – SP.....179
Ítala Nair Tomei Rizzo; Maria Fernanda Pereira Buciano; Maristela Marçal; Rita de Cássia Ferreira de Almeida

Escola Letras de Alfenim: uma experiência de aprendizagem 191
Ebe Maria de Lima Siqueira

Escola Pluricultural OdéKayodê – Uma experiência de educação criativa: com respeito e diversidade.....201
Emicléia Alves Pinheiro-Especialista

Escola sustentável e criativa: pressupostos teórico-metodológicos que norteiam a proposta educativa da E.B.M Visconde de Taunay 213
Silvia Buzana; Vera Lúcia Souza e Silva

Gestão pedagógica na escola criativa e sustentável: uma experiência de articulação de saberes e pessoas 225
Jeane Pitz Pukall; Vera Lúcia de Souza e Silva

NAPNE: as contribuições e os desafios frente à inclusão 237
Eneida Aparecida M. Monteiro; Miriam Lúcia Reis Macedo Pereira

O cotidiano do Departamento de Educação Infantil do CEPAE/UFG: algumas reflexões sobre questões curriculares 243
Ana Rogéria de Aguiar; Bruna Lorrany da Silva; Camila Cerqueira dos Santos Silva; Ione Mendes Silva Ferreira; Lucilene Santana Gonçalves; Luana Brígida Carneiro Pelá; Lilliane Braga Arruda

O pensar complexo na educação: em busca de uma cidade e uma escola sustentável 255
Ana Carolina Fernandes da Costa; Marilza Vanessa Rosa Suanno

Papel do coordenador e a formação continuada: caminhos para uma escola criativa 261
Emne Mourad Boufleur; Maria de Fátima Viegas Josgrilbert; João Henrique Suanno

Planejamento, registro e avaliação: instrumentos que ressignificam a prática docente na educação infantil 273
Rafaela de Morais Ramos

Práticas inovadoras, olhar sustentável 281
Lívia Ferreira da Silveira; Meiriely Cristina da Silva; Natacha Katiuscia dos Santos; Rosália Santos de Oliveira

Voluntários na escola: expectativas e necessidades 287
Ana Carla Chaves Fernandes; Marinara Guimarães dos Santos; Maria de Fátima Teixeira Barreto

A brincadeira como o cenário das múltiplas linguagens artísticas

Amanda Cléscia Rodrigues Guedes[1]
Cleicianne Barreira Araújo[2]

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo elucidar a brincadeira como cenário das múltiplas linguagens artísticas no seio das vivências e das experiências na Educação Infantil. Apresenta o relato de atividades pedagógicas realizadas com crianças no intuito de aproximar a fundamentação teórica da prática. Aborda-se neste, a brincadeira como a atividade que enlaça as múltiplas linguagens artísticas e possibilita a expressividade, a elaboração de pensamento, a criação, a imaginação, o convívio coletivo e as aprendizagens. Por suporte teórico, utilizamos os autores: Kishimoto (2010); Moura (2011); Borba (2011); Brougére (2008).

Palavras chave: Brincadeiras; Múltiplas Linguagens; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

As múltiplas linguagens são aqui entendidas como as diversas manifestações humanas que constituem as relações sociais. Por isso, elas precisam ser conhecidas pelos docentes e profissionais das instituições de Educação Infantil. Para aprimorar suas interações sociais e ampliar os conhecimentos da criança, o trabalho com as múltiplas linguagens precisa ser planejado considerando as especificidades do grupo de crianças, bem como para que o professor consiga intencionalmente selecionar propostas e organizá-las na construção de saberes que propiciem as crianças simbolizarem o mundo e participar do mesmo atribuindo-lhe sentido.

A partir desse repertório docente sobre o que é arte, o que são múltiplas linguagens, a relevância do cuidado com a própria formação estética e cultural para um trabalho com as crianças, que seja rico de vivências a fim

1. Pedagoga, Professora bolsista no Departamento de Educação Infantil da Universidade Federal de Goiás.

2. Pedagoga, Especialista em Educação Infantil e professora na Rede Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia.

de se alcançar a experiência, buscamos apontar agora um caminho para a materialização dessas concepções defendidas, são elas: as brincadeiras.

DESENVOLVIMENTO

A importância da brincadeira no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil parte da concepção de que o brincar deve ser a principal atividade da criança, uma vez que ela consegue tudo transformar em brincadeira. O desenvolvimento biológico, o aprendizado e a socialização da criança estão interligados às suas ações. Neste sentindo, brincar é uma atividade de cunho coletivo e social em que a apropriação cultural é uma marca que acolhe movimento e transformações.

O momento da brincadeira é apresentado à criança nas atividades pedagógicas e necessita compor os momentos "comuns" da rotina das creches e pré-escolas, como por exemplo, brincar livremente no pátio, no corredor, no parquinho. Estes momentos podem ser fonte de diversas formas de promoção de interação, aprendizagem, resolução de problemas, tomada de decisões; a fim de que a criança possa "expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar" (KISHIMOTO, 2010, p.01).

Na perspectiva de Vigostski (1998), o brincar é visto como a atividade mais relevante no desenvolvimento humano, já que na infância tem um papel que transcende a finalidade da diversão ou do passatempo. Para ele, a brincadeira é entendida como atividade social que enaltece a interação, a apropriação da cultura e o rearranjo da mesma pela criança, dessa forma, no decorrer da vida a brincadeira e a ludicidade perde maior espaço, porém não deixa de existir e ganhar outras configurações.

A imaginação é uma dimensão cognitiva utilizada o tempo todo, porém na criança há uma fertilidade diferenciada, que se justifica por não ter em si arraigada os padrões sociais que na verdade são limitadores no padrão social. Na brincadeira a criança socialmente é bem aceita, dado justamente por este movimento de transformação, reelaboração, de recompo-

sição e neste conceito brincante a criança sofre menos interrupção em suas atividades.

No brincar a criança adentra o mundo imaginário para explorar e conhecer melhor o real, criando-o ou recriando-o a sua maneira e com os elementos culturais e físicos que dispõe. Vale destacar que a dimensão imaginativa do brincar permite à criança realizar desejos não acessíveis a ela, além de permitir atuar com pessoas e objetos através de modos que ela ainda não domina.

Moura (2012) escolheu por titulo de seu texto "A brincadeira como encontro de todas as artes", o que nos permite visualizar, a partir de sua leitura, um leque de encontros de vivências significativas que a brincadeira é capaz de proporcionar. Como também, na promoção da cultura lúdica por meio das múltiplas linguagens na Educação Infantil. Nesse sentido, podemos recorrer às palavras de Moura (2011, p.80) que traz uma definição muito lúcida do que entendemos por brincadeira, ela a conceitua como,

> Manifestação singular da constituição infantil. Uma experiência criativa que favorece a descoberta do eu e dos outros, por meio do recriar e do repensar sobre os acontecimentos naturais e sociais. Não é apenas reprodução de vivências, mas um processo de apropriação, ressignificação e reelaboração da cultura pela criança. É uma forma de ação social que produz uma cultura infantil e que é, ao mesmo tempo, produzida por uma cultura mais ampla.

A cultura da informação tem gerado adultos informados e detentores do conhecimento, e Moura (2011) se pergunta de que lado está a criança. A criança que é um sujeito que partilha e compartilha desses mesmos momentos e conhecimentos, tem conseguido reelaborar o mundo a partir de suas linguagens? Tem conseguido se expressar, falar a sua palavra, se comunicar, dividir? Em outras palavras, tem de fato vivenciado a vida?

Ao resgatarmos a definição de criança apontada pelas DCNEI (2010, p.12), identificamos a referência da mesma como aquela que, dentre tantas ações, "brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos". O que só é possível no campo da

oferta de diversas vivências significativas, que podem tornar-se especiais e únicas a ponto de tocar a vida do sujeito e transformá-lo, reconfigurando a vivência em uma experiência.

A brincadeira como prática social se faz importante por conferir à criança sua ação criativa mediante as diversas situações que lhe são apresentadas. Todos os seres humanos, independente de seu acesso ao diversos bens culturais, são capazes de agir no mundo e nele intervir e transformar por meio da brincadeira. Porém, há uma intervenção consciente e transformadora de si e do outro que não acontece de qualquer modo, em qualquer lugar e de forma simplória, ela é desenvolvida criativamente e a partir de elementos outros ofertados e apropriados pelo sujeito que são elementares para construção da identidade e da subjetividade. É uma ação que foge ao automatismo, à mera repetição como reprodução/copia e se lança ao novo e ao inesperado.

Moura (2011) evidencia a importância da brincadeira na própria maneira de se tornar partícipe de um processo de aprendizagem que é coletivamente construído e constantemente modificado. É ser conhecedor de não somente uma parte do conhecimento, da técnica e ciência, por exemplo, mas de todo ele. É, portanto, pela brincadeira que a cultura infantil é construída e esta cultura mais complexa é tomada como própria. Para esta autora a brincadeira

> favorece a interação, a construção da identidade e da alteridade, contribui para a apropriação de modelos, para o aumento da autoestima, para a construção da subjetividade, para a compreensão e o conhecimento do mundo, das pessoas, dos sentimentos etc. (MOURA, 2011, p.81).

Então, Desta forma, para o conjunto das linguagens artísticas é atribuído este mesmo sentido devido seu papel para a formação social e integral da criança. Borba (2011) afirma que, a brincadeira, por exemplo, é uma rica experiência de cultura, e quanto mais as crianças se aproximarem da literatura, do teatro, da música, do cinema, da arte plástica, maior será sua capacidade de criar, reinventar brincadeiras e situações. Para ela, "a varie-

dade de experiências lúdicas, portanto, é um elemento fundamental para que a criança possa apodera-se de forma criativa da cultura em que se insere" (BORBA, 2011, p.74), o reconhecimento da importância da brincadeira na Educação Infantil, implica em proporcionar o contato e a manipulação com as demais linguagens, uma vez que todas se encontram no caminho para um exercício ativo e criativo do conhecimento.

Há outra concepção de brincadeira que merece ser mencionada que é a consideração da mesma como uma linguagem, que é a defesa de Dias e Faria (2007). Tendo em vista as especificidades da criança na idade de zero a cinco anos não se pode privilegiar somente a linguagem escrita. A brincadeira e a interação atuam como articuladoras do "mundo infantil" com a sociedade e a cultura, por conseguirem estabelecer essa relação com o conhecimento. As demais linguagens são possibilidades que também permitem uma rica aproximação com o conhecimento, mas são estruturadas a partir dos eixos norteadores.

A aprendizagem das linguagens dramática, musical, plástica, gestual, expressiva pressupõe a interação entre os sujeitos pertencentes a sua cultura (DIAS e FARIA, 2007, p.84). Por exemplo, uma atividade de vivência com o próprio corpo, sendo este expressado na construção do conhecimento do corpo com atividades de subir, pular, se tocar, possibilita que sua realização aconteça de maneira efetiva na "interação com o outro em vivências significativas do corpo no espaço" (Idem, p.68).

A brincadeira como linguagem é reafirmada como a principal atividade de expressão das crianças por concederem a elas o descobrimento, a exploração, o conhecimento e o pleno exercício das demais linguagens. É nesse processo de produção cultural que a linguagem vira brincadeira e a brincadeira vira linguagem, quando vivenciada e interpretada pela criança. A produção cultural em relação à cultura lúdica significa construção, a brincadeira como cultura específica e experiência de linguagem não esta dada, antes necessita de processos que permitem a elaboração e a criação.

O brincar acontece na coletividade, é uma produção cultural á medida em que aproxima os sujeitos de uma cultura específica. No jogo, a

criança se apropria de regras e significações próprias ao produto cultural, ao passo que, aprendendo a jogá-lo se inclui e participa da cultura e das experiências que emergem do ato e da atividade de brincar. Na realidade, no jogo também se encontram os pré-requisitos sociais constituídos pelas relações de gênero, localidade, costumes e hierarquias. A cultura lúdica é continuamente vivenciada pelo sujeito que nela se insere e engloba o conjunto das experiências advindas da brincadeira que o individuo acumula.

Desse modo, a cultura que definem regras e costumes se tornam próprias aos sujeitos que dela compartilham. Enquanto docentes, visualizamos essa compreensão teórica iluminando nosso cotidiano docente, por isso, pedimos permissão ao leitor para trazermos alguns relatos de experiências que enlaçam essa elaboração com os fazeres da Educação Infantil em dois grupos de crianças de 03 à 04 anos, nas instituições em que trabalhamos no ano de 2015. Seguem alguns trechos de registros diários com os acréscimos reflexivos.

Em uma atividade realizada com um grupo de crianças de 03 anos foi apresentado um curto vídeo produzido pelo Globo Natureza que conta características da alimentação e o habitat da capivara, o qual no final mostra uma onça correndo atrás dela. Após assistir foi provocada uma discussão com as crianças a cerca do que havia acontecido, sendo assim, relatado por elas que a onça tentava pegar a capivara. Em seguida, as crianças foram convidadas para uma brincadeira no pátio de pique e pega, onde a onça com um rabo de pano iria correr e tentar pegar as capivaras, quem fosse pego, seria a onça.

No decorrer da brincadeira uma criança sugeriu que a piscina vazia virasse o rio e que ali as capivaras estariam protegidas da onça, ou seja, ela ampliou os elementos da brincadeira recriando novas possibilidades. Ao encerramento da brincadeira que durou cerca de quarenta minutos as crianças pediram água, pois segundo elas, estavam bastante cansadas. Uma delas então disse: “A capivara corre rápida!

Em outro momento com o grupo de crianças de o4 anos ao simular a brincadeira imaginativa o “pano encantado” em que as crianças dão ordem

ao pano para se transformar em algum objeto imaginário como uma casa, uma flor, uma ponte, uma cama, etc. Segundo as regras da brincadeira, após a canção, as crianças têm que elaborar uma forma de representar o objeto solicitado com o pano. A professora primeiramente realizou a explicação da brincadeira e as crianças demonstraram atenção para compreender a brincadeira e quando foram convidadas a brincar conferiram uma interpretação que aquele jogo não possuía, a mesma foi ampliada para além dos elementos comuns.

Sugeriram em construir uma cabana para um leão e uma onça, no momento em que tinha que dormir na cabana para esperar a chegada do leão o contraste entre o real e o imaginário se concretizou e antes mesmo da chegada do leão á cabana as crianças demonstravam sentir medo de um leão que agora se tornara real. Ao mesmo tempo em que sorriam de seus próprios medos, corriam do leão e depois retornavam ao principio da brincadeira para que novamente pudessem dormir na cabana e acordarem assim que a música acabasse; Isto é, a partir dos elementos ofertados por esta brincadeira as crianças interpretaram-na criativamente modificando seus processos e agindo com propriedade sobre ela na interação com seus pares.

A brincadeira foi modificada tornando-se peculiar àquela turma, a esse respeito o autor referido afirma que "o conjunto de regras de jogo disponíveis para os participantes numa determinada sociedade compõem a cultura lúdica dessa sociedade e as regras que um indivíduo conhece compõem sua própria cultura lúdica" (BROUGÉRE, 2008, p.24). A cultura lúdica também esta imersa na cultura geral, ela não é composta somente pelas regras dos jogos, e sim por aquilo que integra o bojo social.

Em contrapartida, o jogo é definido continuamente por ele e pelos sujeitos que o exploram, bem como é elaborado pelo contexto social. A cultura do jogo é rica, complexa e diversificada, o jogo produz sua própria cultura a partir de suas regras, uma vez que, são elas quem confere uma existência para o jogo. Por este mesmo motivo se faz produto de múltiplas interações.

Em suma, as interações e as brincadeiras não somente se tornam o cenário principal para a realização da cultura lúdica, como garantem a pro-

dução de uma mesma cultura em que é constantemente recriada, reinventada, elaborada e significada. Todavia "é necessária a existência do social, de significações a partilhar, de possibilidades de interpretação, portanto, de cultura para haver o jogo" (BROUGÉRE, 2008, p.30).

Para traduzir o que foi abordado acima a respeito da cultura lúdica apresentam-se algumas ideias práticas sobre a brincadeira na Educação Infantil com vista a tornar concreto e possível o que se defende por brincadeira como a atividade social e principal da criança. O material analisado de título "Brinquedos e Brincadeiras nas Creches" foi fornecido pelo Ministério de Educação Brasileiro e distribuído nas IEI do Brasil inteiro.

O material visa orientar a organização do trabalho pedagógico com as brincadeiras, a seleção de materiais, brinquedos e brincadeiras em atividades com crianças de 0 a 3 anos e 11 meses das instituições públicas de Educação Infantil. A elaboração deste material antecedeu a pesquisas relacionadas e esta em acordo com o que apresenta as DCNEI (2010) para a brincadeira e as interações como eixos principais e norteadores no trabalho com crianças pequenas.

No espaço do faz de conta trazer elementos que propiciem a convivência estética de cada cultura, como por exemplo, a panela de barro, de alumínio, a rede, o bule, o lampião e a lamparina, o chimarrão, o balaio, dentre outros. Desse modo, a criança em contato com artefatos culturais organiza pensamentos e ações na brincadeira a partir das experiências que obtém em casa e compartilha com seus pares.

O cotidiano particular de cada criança pode também compor as atividades sociais da brincadeira na Educação Infantil, a criança se vê como participativa de seu próprio processo de aprendizagem, bem como no de outras crianças. A organização desse espaço sob a ótica do faz de conta representa as possibilidades de vivências estéticas entre os envolvidos na brincadeira.

São exemplos de mobiliários, brinquedos e acessórios que podem favorecer a brincadeira de faz de conta, caracterizando-a como a principal atividade da criança:

- Bonecas-bebê (com corpo macio e diferentes identidades étnicas e raciais); roupas fáceis de tirar e por; mamadeiras; cobertor/lençol de boneca; cama/berço, carrinho;
- Fogão do tamanho da criança (pode ser construído com caixas de leite);
- Pia, bacia ou tacho para lavar louças;
- Geladeira do tamanho da criança;
- Mesas e cadeiras do tamanho da criança;
- Telefone/celular (de brinquedo ou de uso doméstico);
- Armário para guardar a louça;
- Vaso de flor ou fruteira como enfeite na mesa da cozinha;
- Quadros ou cortina imitando uma janela, que podem ser feitos pelas professoras ou mães com tecido cru, pintado pelas crianças com rolinhos e tinta guache;
- Panelas de alumínio, barro, ferro ou aço;
- Copos, tigelas, pratos de plástico e outros materiais, conforme usos locais;
- Colheres, conchas, colher de pau, colheres de medida;
- Escovas para limpar frascos;
- Embalagens vazias de alimentos objetos ou brinquedos diversos para fazer comida (BRASIL, 2012, p.23).

O documento técnico aponta que objetos materiais e espaços planejados com o objetivo de vivenciar brincadeiras estéticas são elementos disparadores para a ampliação das experiências que os sujeitos já possuem. Ao se depararem com um colchonete, um lençol, bonecas e roupas para bebês a criança é levada a reconhecer aquele espaço como uma casa e tornar-se a mãe que cuida dos filhos. Ressalta-se que a ausência de materiais adequados para a produção do faz de conta inviabilizam o brincar imaginário. Porém, na cultura lúdica existem numerosas possibilidades de construção de brinquedos e acessórios, como por exemplo, fazer um fogão de brinquedo com caixas de leite, telefones inviáveis para uso doméstico e etc.

Entretanto, é importante destacar o papel do professor como o que amplia a qualidade do brincar, fazendo-se necessário observar os interesses do grupo de crianças para intervir de modo a apresentar novas possibilidades a partir do que as crianças já apresentam. Segundo o documento, em uma brincadeira de médico, por exemplo, o professor pode sinalizar situações próprias da atividade desta profissão como examinar a barriga, a perna, o ouvido. Nos materiais pode oferecer um lápis para ser o termômetro, um palito de picolé para ser a agulha; são essas sugestões que podem, ou não, ser interpretadas pelas crianças, mas que proporcionam riqueza ao momento e complexifica a brincadeira. No documento se lê

> É o brincar em ambientes estruturados, com a participação do adulto e de outras crianças, que proporciona maior complexidade ao brincar e qualidade à educação. A ação do adulto como parceiro da brincadeira observador atento, para atender necessidades que surgem, para reorganizar o ambiente, substituir um objeto e incluir um novo é o que faz a diferença (BRASIL, 2012, p.26).

O material afirma que é preciso ofertar uma variedade de materiais como papel, lápis, agendas, canetas, tintas, pinceis, para que em contato possam se expressar ludicamente e artisticamente, dançando, pintando, desenhando, construindo. Portanto, as múltiplas linguagens da criança aparecem no contexto da cultura lúdica como outras formas de expressão do brincar.

CONCLUSÃO

Portanto entende-se que é por meio da brincadeira que a criança reelabora a sociedade e a cultura, consequentemente, alarga seu leque de aprendizagem, de trocas sociais e de "domínio" do mundo, no qual ela transita tocando, olhando, sorrindo, chorando, gesticulando, apontando, falando, manipulando, dentre tantas outras manifestações de suas múltiplas linguagens. Nesse bojo, as linguagens artísticas aprimoram ainda mais a presença das crianças em suas práticas sociais ao qualificar e complexificar

as trocas e as vivências, pois para além das acima sinalizadas, as crianças agem em seu contexto também cantando, pintando, dançando, esculpindo, desenhando, dramatizando, desde que estas atividades tenham espaço e oportunidade.

Notando ainda, que as brincadeiras se articulam com as múltiplas linguagens resultando em uma ação única, caracterizadas pela ludicidade, criação, ressignificação e aprendizagem que ampliam a qualidade do brincar. A brincadeira como atividade social da criança é representada pelas possibilidades de relacionar o imaginário com o real, conforme traduz essa charge de Frato (2008) em que na atividade lúdica a criança relaciona os saberes de mundo, os conceitos da natureza, da sociedade, de tempo, lógica, espaço, com algo que lhe é particular e próximo, como por exemplo, se expressar por uma linguagem que vira brincadeira e de uma brincadeira que se transforma em linguagem.

Fonte: TONUCCI, Francesco. *Frato: 40 anos com olhos de crianças*. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 75.

Referências

BRASIL. *nacionais para a educação infantil*/Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Básica Brincadeira e interações nas diretrizes curriculares para a educação infantil:* manual de orientação pedagógica, módulo 1. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BROUGÉRE, Gilles. *A criança e a cultura lúdica.* In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org). O brincar e suas teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

DIAS, Fátima Regina Teixeira de Salles; FARIA, Vitória Líbia Barreto. *Percursos: currículo na educação infantil* – diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. São Paulo: Scipione, 2007.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil*. São Paulo: USP, 2010.

VIGOTSKY, L.V. *O papel do Brinquedo no desenvolvimento infantil.* In: A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

A educação infantil sob um olhar transdisciplinar

Maria de Fátima Viegas Josgrilbert[1]
João Henrique Suanno[2]
Alessandra Viegas Josgrilbert[3]
Dinorá Melo Ramos[4]

RESUMO

O texto apresenta a construção de uma teia curricular transdisciplinar para a Educação Infantil e como suas atividades são desenvolvidas por meio de projetos: com base na teoria das Inteligências Múltiplas; e na transdisciplinaridade. A transdisciplinaridade propõe um ensino para e pela a vida, dentro de um enfoque multicultural e eco-sistêmico, proporcionando à criança o acesso às fronteiras do conhecimento que se revelam cada vez mais integradas, sem prejuízo das heranças culturais e individuais. Sabendo-se que a criatividade, o desenvolvimento competências/habilidades, a ética e a autonomia são elementos, que sendo estimulados, permitem um caminho rumo à responsabilidade socioambiental e a uma cultura de paz. Não se utiliza materiais impressos. O projeto é fruto das reflexões e dos diálogos da equipe, que rejeita pacotes construídos em massa por quem não conhece a criança. O processo pedagógico permite atender ao desenvolvimento natural da criança e assegura aos docentes a possibilidade da construção de uma proposta adequada ao grupo. A Teoria das Inteligências Múltiplas serve de referencial teórico para a construção do Projeto Identidade, pois comprova a necessidade de serem desenvolvidas diferentes competências e habilidades. Esta nova concepção de inteligência alerta o professor para diminuir sua tendência à valorização do intelecto, em detrimento de outros talentos que podem ser estimulados. Para criar a teia curricular transdisciplinar, a escola ultrapassou seus muros levando o processo de formação para a sociedade e para o meio em que a criança vive. Um currículo que abre os olhos para o eu, para o outro, para o mundo.

1. Profª. Dra. Maria de Fátima Viegas Josgrilbert. Pós-doutoranda em educação pela UEG, no Programa de Pós-Graduação do Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia, orientador Prof. Dr. João Henrique Suanno. Professora Titular das Faculdades Magsul. Bolsista do Programa PNPD da CAPES. e-mail: fatimagsul@terra.com.br

2. Prof. Dr. João Henrique Suanno, Pós-Doutor em Educação pela Universidade de Barcelona. Professor Titular da Universidade Estadual de Goiás (UEG), membro do Grupo de Pesquisa ECOTRANSD, membro da Rede Internacional de Escolas Criativas. e-mail: suanno@uol.com.br

3. Profª Alessandra Viegas Josgrilbert, Mestranda em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados. Professora titular das Faculdades Magsul. e-mail: lejos@live.com

4. Profª. Josy Dinorá Melo Ramos. Coordenadora da Escola Magsul Junior. e-mail: josymeloramos@hotmail.com

Palavras-chave: Transdisciplinaridade. Currículo. Projeto.

APRESENTAÇÃO

Este texto apresenta a construção da teia curricular transdisciplinar utilizada pela Escola Magsul Júnior de Educação Infantil, situada em Ponta Porã, MS e como suas atividades são desenvolvidas por meio de projetos de trabalho: com base na teoria das Inteligências Múltiplas; e na transdisciplinaridade, trazendo a vida para o ambiente escolar com base no novo paradigma da complexidade. "A abordagem transdisciplinar nos faz descobrir a ressurreição do indivíduo e o começo de uma nova etapa de nossa história," (NICOLESCU, 2005, p. 11). A abordagem transdisciplinar propõe um ensino para a vida e pela vida, dentro de um enfoque multicultural e eco-sistêmico, proporcionando à criança o acesso às fronteiras do conhecimento que se revelam cada vez mais integradas, sem prejuízo das heranças culturais e individuais, o que encontra respaldo na Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1995). Sabendo-se que a criatividade, o desenvolvimento de diferentes competências/habilidades, a ética e a autonomia são elementos, que sendo devidamente estimulados, permitem um caminho rumo à responsabilidade socioambiental e a uma cultura de paz.

DESENVOLVIMENTO

O projeto desse curso tem o intuito de oferecer, aos segmentos da escola, múltiplas possibilidades metodológicas, preparando a criança para o processo de alfabetização e para a vida, com a finalidade de encontrar "um melhor reposicionamento de aprendiz/aprendente diante do mundo e da vida, (MORAES, 2008, p.31). O projeto adotado para a Educação Infantil está interligado com o processo de alfabetização e ao projeto das séries iniciais do Ensino Fundamental da escola. São três projetos que se fundem um só: Projeto Identidade, para Educação Infantil; Projeto Alfabetização pela Palavra Viva; e Projeto Túnel do Tempo, para as séries iniciais. O Projeto Identidade, também é apresentado em três níveis crescentes de complexi-

dade: começa com o autoconhecimento; o conhecimento do eu na família; o conhecimento do eu na escola.

Não se utiliza materiais impressos, como livros ou apostilas. O projeto é fruto das reflexões e dos diálogos da equipe, que rejeita pacotes prontos, que são modelos pré-estabelecidos, construídos em massa por quem não conhece a criança, logo não refletem as suas necessidades reais. O processo pedagógico utilizado permite atender ao desenvolvimento natural da criança e assegura aos docentes a possibilidade da construção de uma proposta adequada ao grupo que atende. A escola constrói as atividades com base nas possibilidades e interesses da criança, dentro dos temas que norteiam os projetos, garantindo a relação do ensino com a realidade e com a vida. Os projetos são (re)construídos com o apoio de toda a equipe pedagógica. O que garante a qualidade e continuidade do processo são as sessões semanais de estudos, obrigatórias à toda equipe, que possibilitam: a reflexão sobre o trabalho; o planejamento; e a avaliação constante. São oferecidos, também, encontros de capacitação continuada com temas pertinentes ao trabalho desenvolvido, uma vez que o professor precisa estar sendo formado a cada dia, lendo, dialogando, conhecendo as ideias e as teorias em educação.

> O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrange desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional que deve tornar-se, e também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. (RCN, 1998, p.18.)

O Projeto Identidade, além da transdisciplinaridade, se embasa também, nas pesquisas sobre Inteligências Múltiplas de Gardner e nos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil; acreditando na importância do processo de estimulação. Acredita-se que a criança, principalmente de

0 a 5 anos, precisa ser o tempo todo estimulada para que consiga desenvolver suas múltiplas inteligências e que, quanto maior forem os estímulos apresentados, maior será sua capacidade de criação, de desenvolvimento cognitivo e de resolver seus próprios problemas. Procura-se auxiliar, gradativamente a elaboração e a construção mental, que é à base dos sistemas de representação da criança.

As ações planejadas visam priorizar a interação da criança com o mundo, por meio do brincar, permitindo que a aprendizagem seja significativa e agradável. O brincar é um direito da criança, portanto por meio do brincar, do imaginar, do criar, das histórias é que acontece o aprender. O trabalho é organizado e encaminhado de acordo com a concepção de educação que afirma que a criança vai construir o conhecimento de si própria e do mundo por meio do brincar, do andar, do pular, do correr, do saltar, do imaginar, do criar e por meio de interações com adultos bem preparados. Brincar com a criança não é perder tempo, é ganhá-lo. É muito triste vê-las ociosas, sentadas, com exercícios estéreis, como completar livros/apostilas, de forma descontextualizada, que não trazem nenhum valor para a sua formação.

O projeto da Educação Infantil é denominado "Identidade" por abranger o autoconhecimento. O processo de conhecimento do "eu" é efetivado em três níveis, com abordagens do tipo: o eu comigo, o eu na família e o eu no grupo social. Assim, o mundo da criança vai se ampliando, por meio do autoconhecimento (inteligência intrapessoal), do conhecimento das famílias e dos colegas (inteligência interpessoal).

Pineau nos aponta para a necessidade de se renovar a reflexão sobre a educação, substituindo-se as palavras ensino e instrução por formação. Logo, é fundamental o trabalho de autoconhecimento para a construção de um processo de autoformação. Para tanto, o Projeto Identidade parte de entrevistas com os pais a respeito da vida das crianças sendo esse o referencial utilizado para a construção de histórias que vão conduzindo o processo na primeira fase, além de oportunizar a fala da criança sobre si mesma e sobre o que gosta de fazer. As fotografias das crianças se tornam material didático, auxiliam na construção temporal, ambiental e social, pois todos vão

se conhecendo melhor e a vida da família se mesclando com a escola. Na segunda fase, o projeto aborda a criança na família (próxima e na distante), a casa com seus animais, as plantas, os pais e suas profissões, assim como as relações que ali se estabelecem.

> Quando as relações existentes, entre a criança e a sociedade, dão-se de forma positiva, essa terá "desenvolvido a capacidade para confiar em si mesma e nos seus provedores internos, sentir-se-á um indivíduo íntegro e autônomo, digno de amar e ser amado, bem como com possibilidades de realização plena de suas capacidades no desempenho de tarefas" (RAPPAPORT, 1981, p. 73).

Essa proposta tem demonstrado que facilita o trabalho de integração das crianças que aprendem a valorizar as diferenças, compreendendo-as. As diferenças multiculturais, presentes na sala, aparecem como uma forma de ensinar algo novo, como algo que desperta o interesse. As crianças aprendem que as diferenças existem para serem valorizadas e respeitadas. Valorizar e aprender com as diferenças é um fator fundamental para o desenvolvimento da criatividade.

Uma grande preocupação da escola é o estímulo à criatividade! Matar esta característica do ser humano com exercícios repetitivos e descontextualizados é cercear todo o seu desenvolvimento. A sociedade não precisa de copistas, mas de pessoas que saibam inovar, transformar e criar.

Por meio dos projetos construídos e aplicados, é possível verificar as relações que a criança constitui com o seu meio, com o outro, com ela mesma e como ela se desenvolve construindo e reconstruindo suas hipóteses sobre o mundo que a cerca. O trabalho se origina das experiências vividas, uma vez que, ao relatarem suas experiências, narram suas descobertas, interagem com o professor e com os colegas e têm suas vivências transformadas em material de estudo e conhecimento. Sentem-se valorizados.

A Teoria das Inteligências Múltiplas serve de referencial teórico para a construção do Projeto Identidade, pois comprova a necessidade de serem desenvolvidas diferentes competências e habilidades. Esta nova concepção

de inteligência alerta o professor para diminuir sua tendência à valorização do intelecto, em detrimento de outros talentos que podem ser estimulados.

Gardner (1994, p. 7) diz no início de seu livro:

> [...] há evidências persuasivas para a existência de diversas competências intelectuais humanas relativamente autônomas abreviadas daqui em diante como 'inteligências humanas'. Estas são as 'estruturas da mente' do meu título. A exata natureza e extensão de cada 'estrutura' individual não é até o momento satisfatoriamente determinada, nem o número preciso de inteligências foi estabelecido. Parece-me, porém, estar cada vez mais difícil negar a convicção de que há pelo menos algumas inteligências, que estas são relativamente independentes umas das outras e que podem ser modeladas e combinadas numa multiplicidade de maneiras adaptativas por indivíduos e culturas.

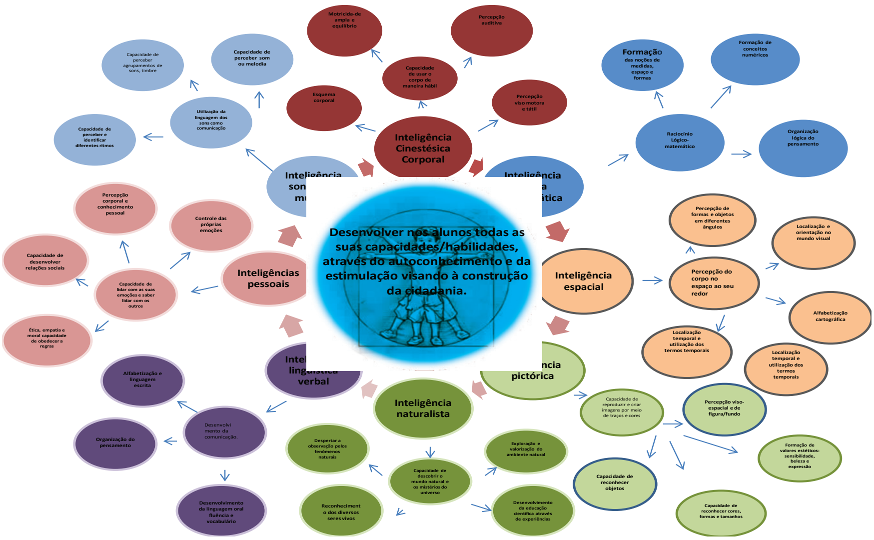
A escola em seu projeto apresenta um roteiro (facultativo) de atividades que envolvem as diferentes áreas, denominadas por Gardner (1995) de "Inteligências Múltiplas" visando auxiliar os professores nos planejamentos de suas aulas e no processo de avaliação. Assim, foram escolhidas atividades que são importantes ao desenvolvimento da criança, direcionando o olhar do professor para uma observação mais detalhada durante a sua execução. Os professores têm um parâmetro, mas têm também autonomia, para elaborar seus planos de aula.

A escola concorda com essa teoria, considerando que existem várias inteligências, que estas se localizam em diferentes partes do cérebro e que seu desenvolvimento pode ser ampliado graças à estimulação. Ao escolher trabalhar com a teoria das inteligências múltiplas, a equipe escolar demonstra acreditar em uma nova visão de ser humano que estimulado é capaz de desenvolver múltiplas capacidades, além de acreditar, como Pineau, que o ser humano deve ser estimulado a uma formação tripla que envolve: a autoformação, a heteroformação e a ecoformação. Pineau complementa: "A formação sob o olhar transdisciplinar converte-se em ecoformação, isto é, em formação integradora daquilo que nos rodeia, incluindo o meio natural do qual fazemos parte".

Para criar sua matriz curricular, a escola ultrapassou seus muros levando o processo de formação para a sociedade e para o meio em que a criança vive. Uma vez que concordamos com o "Decálogo sobre a Transdisciplinaridade e Ecoformação" que afirma: "educar para o futuro é educar a partir da vida. Somente a partir dela poderemos reencantar novamente professores e alunos" (TORRE, 2008, p. 56).

Portanto, ultrapassamos o que se pode chamar de uma matriz curricular para a Educação infantil, construindo uma teia transdisciplinar, como uma forma de currículo aberto, vivo, dinâmico que favorece a criatividade da criança e o seu desenvolvimento pleno, Limaverde sugere: ''Um currículo que permita a conjunção de conteúdos de diferentes disciplinas, a religação de saberes e a produção significativa de conhecimento?" (TORRE, 2008, p. 383, 384). Um currículo que busca o contato com o mundo, com o entorno escolar, com as famílias, com a rua, com os problemas da região. Um currículo que abre os olhos para o eu, para o outro, para o mundo. A teia permite, ao mesmo tempo, que se construa o sentimento de inclusão e de diversidade.

Apresentamos abaixo o design da teia construído no Projeto Identidade:



Esta teia curricular pode ser compreendida, olhando-a a partir de cada inteligência proposta por Gardner; abrange os três níveis propostos pela transdisciplinaridade: o eu, a sociedade e o meio. É a teia do desenvolvimento da vida, no seu sentido mais amplo. Para melhor compreendê-la, serão explicadas a seguir cada inteligência, ou cada parte da teia na sua especificidade (visualizadas pela mesma cor que aparece no design maior), sabendo-se que são indivisíveis, interrelacionadas e interdependentes.

1. Inteligência cinestésica corporal

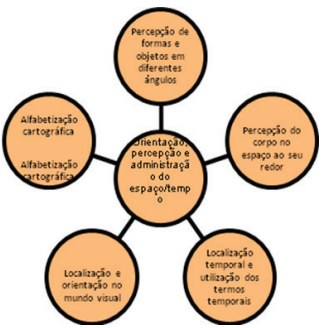
O professor deverá planejar diferentes atividades, de forma lúdica, que permitam estimular esta área, levando em consideração a faixa etária a que se destina. Esta área engloba atividades relacionadas à consciência do próprio corpo, as percepções, a coordenação viso-motora, ao desenvolvimento da motricidade. Muitas vezes, uma atividade proposta para esta área pode também estar desenvolvendo outra. Por exemplo: ao arremessar uma bola, a criança pode estar sendo estimulada em relação ao movimento corporal, como também em relação à noção espacial; os exercícios de discriminação auditiva auxiliam, também, a área sonora ou musical; e assim muitas outras atividades podem desenvolver, ao mesmo tempo, várias inteligências, confirmando as interrelações e a inseparatibilidade das áreas.

2. Inteligência lógico-matemática

Para o desenvolvimento de estruturas do pensamento lógico-matemático e para a formação do conceito de número são essenciais as ações de classificar, ordenar, seriar e comparar objetos de diferentes formas e cri-

térios, como base teórica para esse trabalho utiliza-se as propostas de Jean Piaget. Uma vez que, o conhecimento lógico-matemático é construído por meio da relação que a criança estabelece com os objetos, sabendo-se que esse conhecimento é derivado não dos objetos, mas também de sua ação em relação a esses objetos.

3. Inteligência espacial



Gardner (1995) fala em inteligência espacial: "A leitura do espaço pela criança representa uma descoberta de significado tão relevante em sua formação quanto a alfabetização nos signos das letras". O desenvolvimento dessa inteligência aumenta a criatividade e a sensibilidade (1995, p.43).

No Projeto Identidade, foi acrescentada, também, a noção de temporalidade, uma vez que as duas áreas devem ser desenvolvidas de diferentes maneiras e seus estímulos, desde cedo, são fundamentais. O processo de autoconhecimento, da forma como é desenvolvido no projeto, trabalha a noção de tempo ao apresentar a vida da criança nas suas diferentes fases.

4. Inteligência Pictórica

A Inteligência pictórica, apesar de não ser considerada como uma inteligência, por Gardner, e sim a reunião de três inteligências usadas ao mesmo tempo (espacial, cinestésica e interpessoal), é uma área que deve ser estimulada na criança, valorizando a sua representação do mundo e permitindo o desenvolvimento e a expressão de sua criatividade.

5. Inteligência Naturalista

O estímulo ao desenvolvimento da inteligência naturalista na criança permitirá que ela perceba mais atentamente o mundo natural que a cerca, tendo a sensibilidade aguçada para entender a paisagem nativa e maravilhar-se com o mundo não construído pelo homem, compreendendo-se como parte dele. Ao conviver e manipular os elementos da natureza a criança enriquece seu conhecimento e, por meio da experimentação direta, a aprendizagem se torna real, despertando-a para a educação científica. Por esse caminho ela descobre o mundo e forma os conceitos.

6. Inteligência Linguística verbal

Com o desenvolvimento da área linguística verbal, a criança vai percebendo as diferentes utilizações da fala e ao interagir com os outros vai construindo o seu sentido e expressando-se através da linguagem. O professor deve verificar se o aumento progressivo do vocabulário está ocorrendo e planejar atividades gradativas, através de brincadeiras, que desenvolvam o processo linguístico.

7. Inteligências Pessoais

A atenção às inteligências pessoais (intra e inter) na escola demonstra que na atualidade, é necessário que se respeitem às individualidades e se auxilie as crianças na busca de soluções para seus próprios problemas e no seu crescimento individual e social. A crian-

ça, através das relações sociais, vai perceber "aquele aspecto do eu que nos dá a sensação de pertencermos a grupos, que faz com que nos sintamos ao mesmo tempo iguais a todos os outros indivíduos do grupo e diferentes de todos eles" (Rappaport, 1981, p. 69). A escola precisa desenvolver atividades que a auxiliem nesta construção.

8. Inteligência sonora ou musical

O desenvolvimento da inteligência sonora ou musical é fundamental para a formação das crianças, uma vez que está presente em todas as culturas, sendo uma das formas mais importantes de expressão humana.

Durante o período da Educação Infantil, para estimular a área da inteligência sonora ou musical, são propostas diferentes atividades rítmicas e musicais; exercícios de percepção auditiva (localização auditiva, consciência auditiva, identificação auditiva) e de atenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar com projetos e sem material pré-determinado permite que a criatividade seja desenvolvida como uma das funções basilares do funcionamento humano e que dependerá do leque de experiências e dos conhecimentos a que a criança tiver acesso durante o seu desenvolvimento. Sendo assim, acreditamos que estimular o desenvolvimento da criatividade e de todas as "inteligências" na infância é vital.

Ao trabalhar por meio de projetos, o professor tem autonomia na escolha dos conteúdos, podendo atender à criança nos seus interesses e necessidades, podendo lidar com as emoções, os sentimentos, a intuição, a sensibilidade e a imaginação, além de encorajar seus alunos na busca pela cidadania; reconhecendo a diversidade e a multidimensionalidade humana,

Quando o processo pedagógico objetiva o desenvolvimento das Inteligências Múltiplas, permite que se direcione a atenção para cada criança dentro do seu grupo, estimulando habilidades e competências específicas e importantes para conviver na sociedade atual. Moraes (2008, p. 83) nos mostra a relação desta proposta com a transdisciplinaridade quando afirma que: "É no anonimato das aulas que ele reconhece a impossibilidade de continuar privilegiando um tipo de inteligência em prejuízo de outras dimensões corporais e sensíveis do ser humano".

Para os professores é fundamental ter uma ampla visão dos potenciais de seus alunos e poder desenvolvê-los sem estar preso a currículos conteudistas e pré-estabelecidos. A teoria das Inteligências Múltiplas, não é uma metodologia, muito menos uma lista de atividades. Ela nos deixa livres para adequação dos métodos de ensino aos perfis dos alunos, para que as diferenças pessoais e de aprendizado sejam respeitadas e desenvolvidas. Uma forma diferente de conduzir o processo de formação que vem ao encontro com a transdisciplinariedade que propõe uma "aprendizagem da reconexão, a aprendizagem da complexidade e a aprendizagem do amor" (Moraes, 2008, p. 83).

Referências

ARNT, Rosamaria de Medeiros. *Docência transdisciplinar*: em busca de novos princípios para ressignificar a prática educacional. Tese de doutoramento. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, MEC/SEF, 1998.

GARDNER, Howard. *Estruturas da mente*: a Teoria das Múltiplas Inteligências. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.

GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas:* a teoria na prática. Porto Alegre, Art-Med,1995.

MORAES, Maria Cândida. *Pensamento Eco-Sistêmico*: educação, aprendizagem, cidadania no século XXI. 2.ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2008.

NICOLESCU, Basarab. *O Manifesto da Transdisciplinaridade*. 3. Ed. São Paulo, Triom, 2005.

RAPPAPORT, Clara Regina. *Psicologia do Desenvolvimento*: a idade pré-escolar. São Paulo, E.P.U.,1981.

TORRE, Saturnino de la. *Transdisciplinaridade e Ecoformação*: um novo olhar sobre a educação. São Paulo, Triom, 2008.

Área de Experiência de "Brinquedos e Brincadeiras" do Departamento de Educação Infantil do CEPAE/UFG: as atividades lúdicas articuladas ao projeto de trabalho da instituição de educação infantil

Poliana Carvalho Martins[1]
Amanda Vieira da Silva[2]
Leonardo Carlos de Andrade[3]
Letícia Rodrigues de Almeida[4]
Luana Brígida Pelá[5]
Maria José Pereira de Oliveira Dias[6]

RESUMO

O presente texto apresenta algumas experiências do Projeto Semestral da Área de Experiência de Brinquedos e Brincadeiras do Departamento de Educação Infantil, do Centro de Ensino e Pesquisa em Educação, da Universidade Federal de Goiás, realizado no primeiro semestre de 2015 e suas respectivas articulações com o Projeto de Trabalho Semestral cuja temática é: "Sustentabilidade, Tecnologias e Educação Infantil". Busca explicitar a forma como se materializou os princípios da proposta de trabalho no cotidiano desta instituição,

1. Especialista em Educação Física Escolar e em Educação Infantil, graduada em Educação Física, Técnica de Assuntos Educacionais do Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicados à Educação/UFG. polianacm1@gmail.com.

2. Especialista em Educação Física Escolar e em Educação Infantil, graduada em Educação Física, Técnica de Assuntos Educacionais do Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicados à Educação/UFG. polianacm1@gmail.com.

3. Graduado em Educação Física pela Faculdade de Educação Física e Dança/UFG e Bolsista do Projeto "Cuidar e Educar na Educação Infantil e Primeiros Anos do Ensino Fundamental" do Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicados à Educação/UFG.

4. Graduanda de Artes Visuais pela Faculdade de Artes Visuais/UFG e estagiária no Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicados à Educação/UFG.

5. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação/UFG e Bolsista do Projeto "Cuidar e Educar na Educação Infantil e Primeiros Anos do Ensino Fundamental" do Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicados à Educação/UFG.

6. Mestre em Educação, Especialista em Educação, Graduada em Pedagogia pela PUC Goiás. Professora Efetivada do Departamento de Educação Infantil do Centro de Pesquisa Aplicada a Educação da Universidade Federal de Goiás. mjpgoster@gmail.com.

amparados na psicologia histórico cultural, com base em Vigotski, Leontiev, Elkonin e outros autores que contribuem na reflexão sobre o brinquedo/brincadeiras como fonte mediadora da realidade, importante no processo de aprendizado e desenvolvimento da criança. Explicita que o planejamento é importante na orientação das atividades de brincadeiras e na construção dos brinquedos propostos, entretanto, a mediação pedagógica realizada no contexto da instituição deve contemplar o diálogo, a participação coletiva entre as crianças/crianças e crianças adultos, onde possam compartilhar diferentes experiências, vivências e troca de conhecimentos entre os seus pares. Propõe refletir sobre o brincar como eixo importante na formação humana e fundamental na Educação Infantil que é uma etapa significativa para explorar este processo. Conclui que é preciso propor diferentes brinquedos e brincadeiras para a construção de um repertório cultural, garantindo a criança o seu direito de brincar. Por fim, ressalta a responsabilidade do professor como mediador desse aprendizado organizando o espaço, os materiais, o tempo, os conteúdos e as vivências das crianças no meio cultural.

Palavras-chave: Brinquedos. Brincadeiras. Educação Infantil. Mediação. Desenvolvimento e Aprendizagem.

INTRODUÇÃO:

Este trabalho apresenta as atividades desenvolvidas no Projeto Semestral da Área de Experiência de Brinquedos e Brincadeiras do Departamento de Educação Infantil, do Centro de Ensino e Pesquisa em Educação, da Universidade Federal de Goiás, realizado no primeiro semestre de 2015 e suas respectivas articulações com o Projeto de Trabalho Semestral cuja temática é: "Sustentabilidade, Tecnologias e Educação Infantil".

O Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa em Educação da Universidade Federal de Goiás, segundo projeto de trabalho semestral "Sustentabilidade, Tecnologias e Educação Infantil" (2015, p. 3), entende o currículo na Educação Infantil como, "um conjunto de práticas que articulam as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos produzidos culturalmente e socialmente mediados[...] a partir dos estudos das ideias de Vigotski e de seus colaboradores. O referido projeto apontou como objetivo geral a ser trabalhado,

> fomentar o aprendizado e o desenvolvimento integral das crianças a partir da ampliação do seu universo cultural, artístico, ambiental, científico e

> tecnológico dentro da temática da sustentabilidade e das tecnologias numa perspectiva interdisciplinar que contemple vivências diversificadas e significativas por meio das áreas de experiências: Artes, Brinquedos/Brincadeiras, Linguagem, Música e Passeio. (Projeto Semestral da Área de Experiência de Brinquedos e Brincadeiras, 2015, P. 6).

Nesta perspectiva, o departamento organiza seu currículo em cinco Áreas de Experiências: brinquedos e brincadeiras, linguagem, música, artes e passeio, se articulam semestralmente, ou anualmente, em torno de um tema de projeto semestral. Estas áreas são desenvolvidas em momentos específicos da rotina diária do departamento e são realizadas duas vezes por dia: uma no matutino e a outra no vespertino, por equipes diferentes. Todos os dias uma área de experiência fica responsável pelo planejamento, execução e o relato da atividade proposta, com atenção para que não haja repetição no mesmo dia.

A CONTRIBUIÇÃO DA ÁREA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

O Projeto Semestral da Área de Experiência de *Brinquedos e Brincadeiras* se apoia na concepção da psicologia histórico-cultural e parte da compreensão que a brincadeira é uma atividade que promove intervenção importante na aprendizagem e desenvolvimento da criança e favorece a construção de funções psicológicas superiores (Vigotski, 1998) como a abstração, a criatividade, a imaginação e o autodomínio.

Esse movimento de aprendizagem, por meio das brincadeiras, colabora nas relações sociais sem fins utilitários diretos, possibilitando a apropriação do mundo por meio das vivências. Nesse sentido, Vygotsky discute "que o papel do brinquedo, refere-se especificamente à brincadeira de 'faz-de-conta', como brincar de casinha, brincar de escolinha, brincar com um cabo de vassoura como se fosse um cavalo" (OLIVEIRA, 1997, p. 66). Assim, a criança é levada as diferentes vivências (imaginárias ou reais) por meio do brinquedo e das brincadeiras propostas.

Neste sentido, em consonância com o Projeto Semestral, a área de experiência ligada a Brinquedos e Brincadeiras destaca os seguintes objetivos:

> possibilitar tempo/ espaço para a exploração do corpo, objetos e ambientes; promover a interação criança/criança, criança/educador, por meio do diálogo, brincadeiras e jogos; ampliar o repertório de brincadeiras infantis dos diferentes locais trabalhados; oportunizar a liberdade do movimento que as brincadeiras favorecem; valorizar os conhecimentos prévios das crianças sobre as brincadeiras; apresentar e vivenciar diversas brincadeiras coletivas e jogos com regras; oportunizar a construção de brinquedos e jogos com sucata; resgatar brincadeiras populares, jogos e cantigas de roda como formas de apropriação da cultura; construir ambientes temáticos que favoreça a criatividade e a imaginação infantil por meio das brincadeiras de faz-de-conta e proporcionar vivencias de jogos e brincadeiras que ofereçam, situações problema que desafiem as crianças (Projeto Semestral da Área de Experiência de Brinquedos e Brincadeiras, 2015, p. 4).

A metodologia desta área, parte do pressuposto que a criança não nasce sabendo brincar, mas aprende esta atividade com seus parceiros mais experientes culturalmente (Elkonin, 2009). Entretanto, cabem aos professores da área de experiência organizar o tempo, o espaço institucional e as atividades intencionais para possibilitar as crianças significativas apropriações do conhecimento oriundo dessa prática social. O professor ensina às regras, as atitudes, as formas de jogar e de brincar ancorados em uma prática dialógica e mediada, permitindo a criança ser protagonista do processo a ser experienciado.

Na atual organização curricular as atividades propostas podem contemplar diversos conteúdos, como: brincadeiras populares, brincadeiras cantadas, jogos com regras, jogos simbólicos, brinquedos construídos com material reciclado, jogos pré-esportivos, jogos de construção e jogos eletrônicos.

O planejamento da área de Brinquedos e Brincadeiras teve como proposta neste semestre, "ampliar as capacidades motoras, cognitivas e afetivas possibilitando a interação que fomente atitudes de respeito, autonomia, cooperação e solidariedade entre as crianças e entre crianças e adul-

tos, visando o diálogo e a participação no cotidiano das atividades da área" (Ementa da Área de Experiência de Brinquedos e Brincadeiras, 2015, p. 3).

A articulação da área de experiência de Brinquedos e Brincadeiras com a temática do Projeto Pedagógico semestral se deu nas relações feitas pelos educadores elencando elementos determinantes do tema, como: apresentação da fauna e flora do Cerrado; efeitos da interferência do homem (desmatamento e extinção dos animais); queimadas e desmatamento; interferência positiva do homem (reflorestamento); utilização dos recursos naturais sem destruí-los; alimentos; produção de lixo; poluição; água. Desse modo, o desenvolvimento destes subtemas foi realizado mediante um cronograma que abrangeu e articulou todas as áreas do currículo do Departamento de Educação Infantil.

Nos dois turnos a Área de Brinquedos e Brincadeiras integrou a temática do projeto e as dimensões do desenvolvimento integral da criança, buscando proporcionar atividades que possibilitassem a exploração e os movimentos do corpo das crianças bem como as reflexões sobre o tema, favorecendo sempre possível o jogo protagonizado.

Entendemos a luz de Arce (2006), que a brincadeira não é uma atividade inata à criança por ser uma ação que depende do mundo social, ou seja, da mediação entre as pessoas mais experientes e constituintes de histórias. No entanto, a brincadeira pode ser considerada como fonte mediadora da realidade social e contribui no processo de desenvolvimento e aprendizado da criança.

Vale enfatizar que, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil destaca em um dos seus princípios norteadores que toda Proposta Pedagógica deve respeitar a infância e o seu caráter "Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais" (2009, p. 16). Sendo assim, as indicações dadas nos permite compreender que é direito da criança conhecer o mundo de diferentes modos e linguagens e que, portanto, a construção de brinquedos e brincadeiras na infância pode favorecer a imersão social por meio das experiências constituídas e mediadas culturalmente.

Facci (2006) ressalta que, a psicologia sociohistórica compreende os estágios do desenvolvimento psicológico, a consciência e o comportamento humano como fruto das influências históricas e sociais. Para Leontiev (2006) em dado momento do estágio de desenvolvimento humano a brincadeira direciona as principais mudanças psíquicas e psicológicas relacionadas à personalidade e ao desenvolvimento da criança.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento do psiquismo humano depende das mediações sociais, sobretudo, a linguagem e os signos constituídos são fundamentais nessa mediação.

Citando Elkonin e Leontiev, Facci (2006) ressalta ainda "que cada estágio de desenvolvimento da criança é caracterizado por uma relação determinada, por uma atividade principal que desempenha a função central na forma de relacionamento da criança com a realidade". Assim, em cada estágio há uma forma específica da criança se relacionar com o mundo por meio destas atividades. Os estágios principais são caracterizados da seguinte forma: "comunicação emocional do bebê; atividade objetal manipuladora; jogo de papéis; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal e atividade profissional/estudo" (p.13).

Para essa autora, no período da infância a brincadeira e o jogo são atividades fundamentais. A partir dessas ações a criança tem acesso ao "mundo concreto dos objetos humanos" e por meio das brincadeiras percebe o que tem no mundo, e com isso, tem a oportunidade de operar as coisas que são utilizadas somente pelo adulto.

Na atividade de brincar a criança percebe, imita e assimila os motivos da atividade humana e amplia sua capacidade quando comporta e age como adulto. Como a criança não pode ter acesso e operar situações restritas ao adulto é na brincadeira de dirigir um carro, dar mamar a boneca como se fosse o filho que ela não só pode realizar as ações, mas, "resolver a contradição entre a necessidade de agir, de um lado, e a impossibilidade de executar as operações exigidas pela ação, de outro" (FACCI, 2006, p. 15). De acordo com Vigotski no momento das brincadeiras a criança consegue ir além do que é na vida real e aprende a compreender a vida cotidiana que é repleta de objetos e significados.

Nesse sentido o jogo tem um significado importante por contribuir para que a criança possa se relacionar com o outro e o meio social. O convívio da criança com outro universo diferente daquele apresentado pela família é fundamental no processo de desenvolvimento das relações sociais. Quando uma criança reproduz, por meio de uma brincadeira, uma ação que é realizada somente por adultos, amplia e se apropria de estratégias de aprendizagens mais elaboradas do que as comuns do seu cotidiano.

Nesse sentido o processo de mediação contribui de modo sistemático nesse desenvolvimento da criança, desde os seus primeiros anos de vida, e por isso é contemplada no Projeto Semestral desta Área ao explicitar a função do adulto frente ao jogo e a brincadeira:

- Observar (quais as brincadeiras livres preferidas do grupo, de cada criança; quais os brinquedos mais utilizado, nas brincadeiras dirigidas, observar se a criança consegue fazer relações do tema estudado e a brincadeira, se a criança brinca mais sozinha ou em pequenos grupos, se prefere parceiro do seu gênero ou não, se tem parceiros preferenciais);
- Propor (através da organização do ambiente, trazendo novas brincadeiras, novos materiais, modificando as brincadeiras já vivenciadas, etc.);
- Interferir (o adulto deve se colocar no decorrer da brincadeira: introduzir novos materiais, desafios, novos papeis sociais no faz-de-conta, situações problema na brincadeira... de forma a enriquecê-la e ampliar o repertório das crianças. Entretanto, devemos ter o cuidado de respeitar a vontade das crianças se elas não permitem a participação do adulto);
- Relatar 'registrar as observações significativas através de descrições das situações ocorridas, registros de diálogos e falas significativas'(Projeto Semestral da Área de Experiência de Brinquedos e Brincadeiras, 2015, p. 3-4).

O planejamento é fundamental na orientação das atividades propostas nas brincadeiras e até mesmo na construção dos brinquedos propostos. A mediação pedagógica deve abarcar ações que contemple o diálogo, a participação coletiva entre as crianças/crianças e crianças adultos, onde possam compartilhar diferentes experiências e vivências como troca de conhecimentos entre os seus pares.

Nesse sentido, a atuação da área no turno matutino foi mediada por atividades que possibilitaram vivências diferenciadas, como: brincadeiras com objetos construídos pelas próprias crianças (jogo de argolas, bilboquês e outros elaborados com garrafa pet e papel jornal); momentos e brincadeiras que representavam festas culturais (quadrilhas); construção de brinquedos com materiais recicláveis (caixa de ovos, objeto para soltar bolinhas de sabão), contribuindo na ampliação de diferentes conhecimentos desenvolvidos por meio das interações das crianças/crianças e crianças e educadores.

No turno vespertino, tivemos diferentes atividades que propunham desafios e desenvolvimentos motores, tais como: trilhas de obstáculos, equilíbrio na corda bamba (slack line), trepar em árvores, andar de bicicleta e fazer a caminhada ecológica. Todas se relacionavam com a temática como formas de lazer na natureza utilizando o espaço natural sem a degradação ao meio ambiente.

Ainda apresentamos e vivenciamos diversas brincadeiras coletivas e jogos com regras como o pique bichos do cerrado e caçador, pique queimada e o futebol das araras que se inspiravam na temática para oferecer o conteúdo do jogo protagonizado. Nestas atividades procuramos tematizar situações que pudessem ter os elementos lúdicos fundamentais do jogo protagonizado: "[...]a) o papel ou personagem; b) a situação em que transcorre a representação do papel; c) as ações com que se interpreta o papel; d) os objetos com que atua quem joga; e) a relação com o outro personagem" (ELKONIN, 2009, p. 253).

No pique cerrado, estabelecemos que um professor seria o caçador e as crianças usariam máscaras representando os bichos do cerrado. O caçador deveria capturar os bichos e colocá-los em uma "prisão", para depois

serem vendidos. Estas simples indicações englobavam todos os elementos propostos por Elkonin e fizeram as crianças se engajarem bastante na brincadeira. Confirmamos o que o autor nos diz: "a primeira [parte] do jogo consiste em que o jogo e a interpretação de um papel assumido pela criança. Esse é o motivo principal do jogo. A segunda, em que durante o desenvolvimento muda a maneira de a criança compreender o seu papel" (ELKONIN, 2009, p. 275). Observamos a forma como as crianças mudaram seu papel quando, espontaneamente, começaram a se dirigir a "prisão" e a libertar os bichos que estavam presos. Assim, estabeleceu-se outra regra: as crianças pegas podiam ser "salvas" ou "libertadas" por crianças não-pegas.

Outro exemplo que podemos citar que se englobou dentro dos princípios citados foi o pique queimada. Antes de brincar vimos um vídeo que falava sobre as queimadas e como elas danificavam o cerrado. Em seguida, fomos brincar. Neste jogo cada educador segurava um cartaz de uma árvore do cerrado e fazia este papel, as crianças continuavam sendo os bichos do cerrado (só que nesta ocasião estavam sem máscaras) e um outro educador, enrolado em um TNT vermelho era o fogo da queimada que queria queimar os animais. Para se salvarem os animais deveriam se refugiar em uma árvore. Durante o desenvolvimento do jogo as crianças conseguiram seguir as regras e ainda elaboraram reflexões sobre elas com bases nas informações compartilhadas durante o projeto. Uma criança disse: "o fogo queima as árvores, vamos pegar água no rio de apagar o fogo". E todos corriam para um rio imaginário e depois prendiam o educador que representava o "fogo". Elkonin (2009) ressalta que "uma das premissas para que a criança adote a representação do papel de qualquer adulto e que capte os traços típicos da atividade desenvolvida por esse adulto. Pode-se supor que o conteúdo do papel se desenvolve precisamente em relação com outras pessoas" (p. 283).

Por fim, no terceiro jogo, as crianças assistiram ao filme "Rio" e depois conversamos sobre o desmatamento das florestas e as consequências da degradação da natureza que é o resultado da ação humana. Em seguida fomos jogar o futebol das araras para impedir o desmatamento, onde observamos o mesmo engajamento e interesse das crianças.

Além dessas atividades, apresentamos para as crianças diferentes cantigas de roda e dança circular como, por exemplo, "cirandeiro", no intuito de contribuir na apropriação da cultura popular brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme o exposto foi possível observar que a Área de Experiência de *Brinquedos e Brincadeiras* contribuiu de forma significativa no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, pois além de permitir o criar e recriar momentos e vivências em diferentes modos, espaços e objetos, contribuiu para as questões educativas voltadas ao lúdico e ao prazer das relações que circundam o espaço pedagógico. Quando uma criança imagina ser um adulto e demais seres vivos, reproduzindo e resignificando momentos que na vida real seriam mais complexos, por meio da brincadeira a complexidade não tem tanto espaço e tudo é possível.

A brincadeira permite que a criança amplie seu repertorio cultural, permitindo desenvolver conhecimentos necessários à vida em sociedade. O brincar deve fazer parte da formação humana e a Educação Infantil é uma etapa fundamental para explorar este processo. Mesmo inserida em um mundo culturalmente construído, a criança precisa de diferentes mediações para que o brincar seja significativo e promova autonomia nas ações cotidianas.

Em linhas gerais, precisamos ter clareza que a criança aprende a brincar e não nasce sabendo, portanto, o adulto é fundamental na mediação desse processo. Mesmo quando brinca sozinha, espontaneamente, a criança em um dado momento precisa da interação de um adulto para representar suas ações posteriores no contexto cotidiano.

Sendo assim, é preciso propor diferentes brinquedos e brincadeiras que contribuem na ampliação do repertório, garantindo a criança o seu direito de brincar e explorar o meio em que vive. E necessário superar a visão espontaneísta que se tem nessa área de que basta dar tempo livre para as brincadeiras infantis. Dessa forma, é importante garantir esse tempo, mas é imprescindível que o professor assuma o seu papel de mediador desse

aprendizado, organizando não apenas o espaço, os materiais e o tempo, mas os conteúdos e as vivências de forma que as nossas crianças possam se desenvolver como sujeitos culturais, sendo atores principais e participantes do cenário social.

Referências

ARCE, A. DUARTE, N. (org.) **Brincadeiras de papeis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

BRASIL / Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**; Resolução n. 1, de 7/4/1999, Brasília: MEC, 1999

ELKONIN, Danil B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

Ementa brinquedos e brincadeiras. Proposta pedagógica do Departamento de Educação Infantil. Goiânia. CEPAE. UFG. Mimeo. 2015.

Ementa da área de Brinquedos e Brincaderias. Proposta pedagógica do Departamento de Educação Infantil. Goiânia. CEPAE. UFG. Mimeo. 2015.

LEONTIEV, A. N. Os princípios da brincadeira pré-escolar. In: GIGOSTKI. L.S.: Kyruam A, R.: L.S.: LURIA, A. R.: LEONTIEV, A. n. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone: 2006. Projeto Politico Pedagógico /UFG. Unidade de Educação Infantil/Centro de Estudos Aplicados à Educação. Goiânia, 2007.

Projeto Semestral Brinquedos e Brincadeiras. Proposta pedagógica do Departamento de Educação Infantil. Goiânia. CEPAE. UFG. Mimeo. 2015.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

Sustentabilidade, Tecnologia e Educação Infantil. Proposta pedagógica do Departamento de Educação Infantil. Goiânia. CEPAE. UFG. Mimeo. 2015.

VIGOTSKI, L. S.. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Painel

AS POTENCIALIDADES CRIATIVAS DA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL NO ESTADO DO TOCANTINS

PAINEL - Ensino Fundamental – 1º ao 5º anos

Coordenadora do Painel: Me. Edna Maria Cruz Pinho
Autora 2: Kênia Paulino de Queiroz Souza
Autora 3: Maria José da Silva Morais

RESUMO GERAL:

A Educação contemporânea percorre um caminho cheio de adversidades e desafios, principalmente no que se refere a superação das práticas educativas escolares dicotômicas nas suas diferentes dimensões e perspectivas, de modo que impulsione a escola a se tornar uma instituição aprendente, criativa e ecoformadora. Nesse sentido, compreender a criatividade como potencial humano é de fundamental importância para a escola porque a estimula reconhecer situações de aprendizagens transformadoras do sujeito, do conhecimento e da realidade Nessa perspectiva, esse trabalho integra-se com o intuito de apresentar as pesquisas desenvolvidas no mestrado em Educação do Programa de Pós Graduação em Educação –PPGE/UFT campus Palmas, que se configuram metodologicamente como estudos de caso, desenvolvidas com base nos indicadores do Instrumento para Valorizar o Desenvolvimento Criativo de Instituições Educacionais –VADECRIE da Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC. Para tanto, **o texto 01 objetiva**: Analisar a prática educativa da escola pública dos anos iniciais do ensino fundamental à luz dos referenciais teóricos que fundamentam a Escola Criativa. O **texto 02 objetiva:** Identificar ações que caracterizem práticas pedagógicas criativas, registradas nos projetos que norteiam o funcionamento dos anos iniciais do Ensino Fundamental; **O texto 03 objetiva:** Analisar a formação continuada dos docentes do ensino fundamental da Escola Municipal de Tempo Integral Daniel Batista a partir dos indicadores VADECRIE. Os resultados dos três artigos apontam que as instituições investigadas apresentam práticas com indícios de criatividade, possuem projetos educativos que estimulam e respeitam as iniciativas, fomentam o diálogo, incentivam atitudes colaborativas e buscam superar as situações problemas geradas pelas demandas pessoais, sociais e ambientais.

Palavras – chave: Criatividade. Práticas Formativas. Potencial Coletivo

Artigo 1

Criatividade e colaboração nas práticas educativas da Escola Orlindo Pereira da Mota

Edna Maria Cruz Pinho - UFT[1]
Maria José de Pinho - UFT[2]

RESUMO

A pesquisa trata da investigação sobre a prática educativa criativa de uma escola de anos iniciais da cidade Gurupi, estado do Tocantins, cujo objetivo foi analisar a prática educativa da escola pública dos anos iniciais do ensino fundamental à luz dos referenciais teóricos que fundamentam a Escola Criativa. A abordagem metodológica utilizada caracterizou-se pelo enfoque qualitativo e o estudo de caso fundamentado à luz de autores Sacristan, (1999), Morin (2003), Moraes (1997, 2004), e Torre (2009, 2012), Suanno (2013), Suanno, Torre e Suanno (2014), entre outros teóricos. Para coleta de dados foram empregados: questionário Vadecrie, entrevistas semiestruturadas, documentos da escola e anotações oriundas de observações realizadas pela pesquisadora. Os dados foram analisados com base nas técnicas da triangulação e da análise de conteúdo. Os resultados apontam que escola Municipal Orlindo Pereira Mota apresenta indícios de criatividade e os mesmos são mais acentuados no que concerne aos parâmetros liderança criativa e estimulante e espirito empreendedor, e podem ser identificados a partir: (1) Práticas de incentivo às relações mediadas pelo diálogo e pela predisposição para ouvir; (2) Integração nas atividades e forte trabalho em equipe; (3) Estímulo à participação da comunidade nas atividades da escola; (4) Atitudes cotidianas de valorização humana como respeito profissional, solidariedade, oportunidade para novas ideias e atenção dispensada às necessidades das famílias; (5) Clima organizacional que valoriza o bom relacionamento e o tratamento igualitário; (6) Cultivo da boa imagem e reconhecimento junto à comunidade externa; (7) Compromisso com ações coletivas pautadas no planejamento sistêmico e na prática de projetos interdisciplinares; (8) Líder institucional que administra bem os recursos humanos e materiais. Conclui-se, que as práticas educativas

1. Professora Mestre do Centro Universitário UnirG e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins- IFTO. Membro do Grupo de Pesquisa em Rede Internacional Investigando Escolas Criativas e Inovadoras /UFT. E-mail: ednapinho@uft.edu.br

2. Professora Doutora da Universidade Federal do Tocantins e do Programa de Pós-Graduação em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Membro da Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC. E-mail: mjpgon@uft.edu.br

analisadas são semelhantes aquelas que caracterizam as escolas como instituições criativas, porque buscam o crescimento interno a partir da valorização humana e de práticas educativas inovadoras que estimulam o diálogo, a colaboração e a religação dos saberes.

Palavras-chave: Prática Educativa. Criatividade. Colaboração.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho apresenta o resultado final da pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins – PPGE/UFT Campus Palmas, que trata do estudo de caso realizado na Escola Municipal Orlindo Pereira da Mota no município de Gurupi, Estado do Tocantins, e que consistiu na análise da prática educativa da instituição para identificação de evidências de criatividade, pautados nas teorias e nos indicadores que inspiraram e fundamentam a compreensão das escolas como organizações criativas.

A proposta metodológica (BOGDAN; BIKLEN, 1994) pautou-se na pesquisa de abordagem de natureza qualitativa (MINAYO, 2003), do tipo estudo de caso (YIN, 2005). Os procedimentos de coleta de dados utilizados foram o questionário de valorização do desenvolvimento criativo de instituições educacionais - VADECRIE, desenvolvido pela Rede Internacional de Escolas Criativas-RIEC e adaptado[3] pela pesquisadora para uso na pesquisa, a observação direta, o estudo dos documentos da escola e a entrevista semiestruturada o que possibilitou a realização da investigação em duas etapas.

A etapa diagnóstica tratou da identificação dos indícios de criatividade da escola Municipal Olindo Pereira da Mota e classificação por meio do questionário Vadecrie[4], de acordo com a frequência em que acontecem no cotidiano escolar, assim como a correlação com dos resultados com

3. O instrumento original possui cem questões organizadas em três categorias, dez parâmetros e cem indicadores. A pesquisadora optou por fazer uma adaptação no instrumento reduzindo-o de cem para sessenta questões. Após a adaptação o questionário final ficou com dez parâmetros e seis indicadores por parâmetro, perfazendo um total de sessenta questões para serem respondidas com marcações e um a dez, conforme opções de alternativas para marcação disponibilizadas no documento original. Não foram realizadas alterações na tabela de valorização qualitativa e numérica utilizada para interpretação dos dados coletados pelo instrumento.

4. Para fim de sistematização a soma (agrupamento) dos conceitos que indicaram evidências de criatividade correspondente a no mínimo a 60% das respostas no indicador, parâmetros ou categorias analisadas.

as categorias, parâmetros e indicadores conforme o instrumento utilizado. Nessa etapa responderam ao questionário 43 das 162 pessoas da comunidade escolar, perfazendo um total de 26,54% da população delimitada entre gestores, professores, servidores técnicos e pais ou responsáveis.

Na etapa seguinte foram realizadas observações, estudos dos documentos da escola e entrevistas semiestruturadas com dez sujeitos entre os gestores, professores dos anos iniciais, alunos, pais ou responsáveis e servidores na proporção de dois (02) membros de cada segmento, identificados no corpo do texto como G1 e G2 para gestores, P1 e P2 para professores, S1 e S2 para servidores, M1 e M2 para mães e A1 e A2 para alunos, como forma de preservar as identidades dos entrevistados. Os dados foram classificados e sistematizados com base nas técnicas da triangulação e analisados a partir da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2009).

Esse artigo busca inicialmente discutir a criatividade com base na concepção teórica que fundamenta a escola criativa, para em seguida, analisar os indícios de criatividades identificados na Escola Municipal Orlindo Pereira da Mota relacionados -os com as percepções dos interlocutores entrevistados e o aporte teórico de autores como Sacristãn, (1999), Morin (2003), Moraes (1997, 2004), e Torre (2009, 2012), Suanno (2013), Suanno, Torre e Suanno (2014), entre outros. Finaliza-se o texto considerações sobre a pesquisa e seus resultados.

A ESCOLA CRIATIVA

Desenvolver a criatividade e promover a inovação no contexto da prática educativa implica em pensar as organizações educativas como a escola, como espaços de clima criativo que estimule o aparecimento de pessoas criativas. Para Torre (2012), nesse aspecto, a criatividade torna-se causa e efeito ao mesmo tempo. Entendida assim, não só dos indivíduos, mas das organizações, comunidades, povos e culturas, como potencial onde há condições apropriadas para o surgimento de novas ideias.

Por criatividade, entende-se a energia transformadora, que possibilita às pessoas encontrarem algo novo naquilo que para os outros é idêntico,

por meio da atitude diante do fato (TORRE (2005). A criatividade como ação humana é indispensável ao processo educativo porque é "a capacidade criativa que distingue o homem dos outros animais [...] e dever ser elemento norteador de todo sistema educativo" (PRAUN; GONÇALVES, 2009, p.143).

Para Moraes (1997), a criatividade é uma característica inerente à natureza, mas precisa encontrar lugar favorável para sua expressão. É nesse contexto que se insere a escola como agente social educativo, cujas características são, segundo Torre (2009), de complexidade das metas compartilhadas, da liderança transformadora e do caráter ético, como as que identifica e caracteriza as escolas criativas, porque são instituições que estímulam à consciência, a religação dos saberes mediante a reorganização disciplinar de forma estabelecer conexões entre diferentes áreas do conhecimento, através de projetos interdisciplinares (TORRE (2009).

Nesse sentindo, a escola criativa estimula um novo olhar para as práticas educativas (SACRISTAN, 1999) porque as percebe como práxis, que atuam no reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos. (CUNHA, 2008, p. 4).

No aspecto institucional organizativo, a práxis educativa criativa identifica a realidade educacional como sendo complexa, polivalente, interativa, construtiva, e transcendente (MORAES, 2004b), cujas relações são construídas a partir do diálogo, da partilha e da colaboração, concebendo a aprendizagem e o currículo como não linear, tecido numa concepção de teoria e prática como processos sincronizados, que buscam a religação dos saberes, que articulam os conhecimentos e promovem a reforma do pensamento.

Para Torre (2009, p.57) a identificação de uma escola criativa implica que nela deverão ser encontrados os "indicadores, qualidades ou atributos nos quatros parâmetros ou dimensões substanciais da criatividade: as pessoas, os processos, os ambientes e os resultados. No contexto da Escola Municipal Orlindo Pereira da Mota os indicadores de maior evidência

concentram-se na categoria II, que está relacionada ao potencial e recursos humanos e considera as pessoas que compõem a instituição como o bem mais valioso. Os parâmetros que compõem essa categoria percebem o reconhecimento como melhor estímulo às ideias criativas com base na compreensão de que a "organização criativa nutre-se de pessoas criativas, de pessoas que são capazes de expressar suas ideias" (TORRE, 2009, p.65).

Assim, as características atribuídas às instituições que apresentam evidências de criatividade na categoria II são: liderança que impulsiona e facilita projetos inovadores e criativos, professores têm atitudes abertas, flexíveis e colaborativas, e consciência do trabalho em equipe voltado à educação e à criatividade como transformação pessoal e social. (TORRE, 2012).

Em relação a escola investigada, sua maior evidencia de criatividade foi percebida em relação aos parâmetros liderança estimulante com 85,86%, com destaque para o indicador de crescimento interno; e o parâmetro espírito empreendedor com 80,43%, onde se destaca o indicador autoconfiança e independência.

A CRIATIVIDADE NA PRÁTICA EDUCATIVA ESCOLA MUNICIPAL ORLINDO PEREIRA DA MOTA

Para Torre (2009), a criatividade é um potencial que aflora onde possui clima e condições favoráveis para que realmente aconteça. Nessa dinâmica, as escolas que apresentam evidências de criatividade em relação ao parâmetro de liderança estimulante, são aquelas que possuem liderança comprometida, consciente e facilitadora e capaz de gera cultura de dentro para fora.

E em relação ao espírito empreendedor[5] diz-se das escolas que apresentam espírito criativo porque nelas há "uma consciência da direção e

5. Para Suanno (2013, p.198), o espirito empreendedor está relacionado a capacidade de introduzir a inovação articulando "teoria, prática e valores para construir uma ação transformadora". Ou seja, diz da capacidade dos indivíduos em manifestar uma postura diferenciada diante das circunstâncias, buscando superação dos problemas por meio de estratégias criativas que valorizam o desenvolvimento humano.

equipe docente quanto à educação e à criatividade como transformação pessoal e social." (TORRE, 2009, P.112).

A LIDERANÇA ESTIMULANTE

As escolas criativas são instituições que valorizam a pluralidade de seus integrantes porque os reconhece como seres complexos, assim como a complexidade das relações, dos contextos, das situações e dos ambientes.

Nessa perspectiva a sua liderança tem papel fundamental de impulsionar e estimular a criatividade a partir da promoção da colaboração e da utilização do potencial coletivo do grupo ou da equipe do qual é líder. Para Torre (2009, p. 61), o líder transformador é aquele que "estimula, promove, reconhece e valoriza as contribuições" porque em lugar do seu protagonismo individual, preocupa-se com a cultura colaborativa e compartilha a responsabilidade de pensar e gerir a instituição.

A ATUAÇÃO DA GESTÃO

Na escola criativa Orlindo Pereira da Mota as respostas obtidas nas falas dos interlocutores evidenciam que o estímulo à criatividade na atuação da gestão está relacionado: *a) a abertura ao diálogo; b) ao trabalho integrado c) a participação.*

Moraes (2004) diz que no novo enfoque paradigmático o conhecimento é construído a partir de interações, diálogos e enriquecimentos mútuos. Analisando as respostas sobre a categoria abertura ao diálogo foi identificado que para quatro dos interlocutores a expressão está relacionada à disponibilidade da equipe gestora em ouvir e valorizar a opinião dos membros da comunidade escolar. As falas indicam que o diálogo é, de fato, um recurso de compartilhamento das diferentes concepções para que haja uma tomada de decisão coletiva.

O trabalho integrado é mencionado como um pano de fundo para evidenciar a comunicação, o fluxo de informações (G1), e estratégia de gestão para envolver os pais na rotina da escola (G2). A fala de uma servidora

(S1) evidenciou o trabalho coletivo e à união demonstrada pela equipe e destacou o empenho da diretora e da coordenadora pedagógica em envolver e manter os funcionários bem informados a respeito das questões da escola. A união da equipe também é observada pela comunidade interna e aparece em duas falas em que uma mãe (M2) diz que as gestoras conversam entre si e resolvem os problemas juntas, e uma das alunas que declara que "todos trabalham juntos para a escola ser melhor" (A2).

A última categoria identificada sobre atuação da gestão é a participação. Segundo Mello (2007) o conceito de participação está fundamentado no conceito de autonomia e este se refere à capacidade das pessoas e dos grupos gerir suas próprias vidas, tomar as próprias decisões. Na organização escolar o conceito associa-se com a ideia dos objetivos compartilhados. Essa categoria é reconhecida por todos os interlocutores como uma das características mais fortes da gestão da escola, ainda em algumas falas aparecem empregadas no sentido da receptividade e das novas ideias (G1), à democracia (G2) e a transparência A participação com sentido de transparência é reconhecida por membros das categorias entrevistadas e pôde ser observada, principalmente nos relatos que tratam sobre a utilização dos recursos financeiros recebidos pela escola, oriundos de repasses do PPDE, do Programa Mais Educação e da SEMEG. Destacam-se a preocupação em consultar a comunidade sobre a melhor forma de utilização dos recursos (P1) e (A2), e também a boa divulgação na prestação de contas (G1) e (S1) e atenção no atendimento das prioridades

As falas apontam uma liderança escolar comprometida, impulsionadora e facilitadora dos processos educativos, e mesmo em situações de divergência há o reconhecimento do empenho da gestão para que todos se sintam envolvidos. Os estudos mostram que a convivência com as ideias divergentes não descaracteriza a potencialidade da criatividade da escola, ao contrário a evidencia, porque na perspectiva da gestão orientada pelos princípios a complexidade e da criatividade, atua numa perspectiva dialógica, e por isso reconhece a pluralidade dos interesses, dos conflitos que existem entre seus membros (Torre, 2009), e também percebe as ideias con-

trárias ou diferentes como oportunidade para o diálogo (Moraes e Torre 2004), porque aceita a pluralidade de seus componentes.

AS RELAÇÕES E INTERAÇÕES ESTABELECIDAS

Numa escola criativa as interações e relações são concebidas e vivenciadas de forma relacional mediante diálogos, enriquecimentos mútuos que se entrecruzam em ações ecologizadas, que traduzem, ao mesmo tempo, autonomia e dependência (Morin,2003), e que são representadas por diferentes tipos de interações mútuas que acontecem nas organizações vivas.

Nesse sentido, o entendimento das interações e relações, na escola mostraram que a equipe escolar cultiva um clima de muita tranquilidade no seu ambiente de trabalho. Portanto, pode ser identificado nos diferentes espaços onde acontecem as atividades pedagógicas, é considerado por alunos e servidores como um de *valorização humana.*

A valorização humana como categoria de análise é percebida e manifestada por todos os entrevistados como motivação por pertencerem à comunidade escolar, é traduzida pelo respeito profissional (G1), no trabalho e na valorização (P1) e (P2) da equipe e na oportunidade de trabalhar com novas ideias (G2), assim como no respeito ao próximo e atenção dispensada à família.

A escola criativa é uma instituição que "potencializa o melhor de cada sujeito para enfrentar as dificuldades, encontrar seu espaço na sociedade e ser feliz". (TORRE, 2009, p. 27), e dessa forma promove o desenvolvimento da consciência individual, social e grupal, de modo que o sujeito se perceba como parte do todo, como corresponsável, estabelecendo um padrão de conduta recorrente que manifestam no clima organizacional. Nesse aspecto, há na escola um *bom relacionamento* entre seus membros, assim como destes com os membros da comunidade.

Consideram ainda que a motivação para que as relações na escola sejam tão boas e significativas é o fato de que as pessoas na escola são tra-

tadas com *igualdade* tanto nas relações entre setores como nas decisões da escola (S2).

A pesquisa identificou ainda presença no cotidiano da escola de quatro indicadores de clima organizacional (TORRE, 2009) que tratam de iniciativas para tomadas de decisão, segurança emocional, riso e humor e apoio a novas ideias cotidiano das relações estabelecidas na escola. A presença dos mesmos possibilita ao ambiente educativo configurar-se como espaço de aceitação e de cooperação, ao mesmo tempo, segundo Moraes (2004, p.67), revela ''seres linguajantes, amorosos e cooperativos, com consciência de si mesmo, com consciência social, no respeito a si mesmo e ao grupo. "

Outro aspecto das relações, na escola investigada, trata-se da comunicação com comunidade externa que caracteriza-se por um relacionamento receptivo, considerando que "a escola tem boa imagem, é bem respeitada pela comunidade" (G1), "possui muitos parceiros (S2). Dados que podem ser conferidos no PPP quando menciona o compromisso da escola com a comunidade tem como finalidade estabelecer relações de amizade e fortalecer as relações entre a família e a escola com objetivo de "motivar os pais a se tornarem mais participativos, mesmo que sejam necessárias parcerias com outros profissionais para que esta motivação aconteça". (E. O. P. MOTA, 2013, p.42),

Suanno, Torre e Suanno (2014, p.25) afirmam que a transformação é um conceito subjetivo da criatividade, que as escolas criativas são escolas transformadoras porque abordam problemas cotidianos de outro modo, transformando as "pessoas, a comunidade e o entorno no qual atuam".

O COMPROMISSO DA EQUIPE COM AS AÇÕES COLETIVAS

As escolas criativas configuram-se como organizações humanas que possuem vida própria, agrupamentos complexos com as metas, estratégias e realizações compartilhadas. Visto que, as metas correspondem aos valores, ou aos pontos de referências, que atraem ou movem as ações e geram compromissos nos membros de uma instituição. (TORRE, 2009). A esse respei-

to, a pesquisa mostrou que os elementos sinalizados pelos interlocutores como fator de compromisso da equipe da escola com ações coletivas estão referenciados no *planejamento sistêmico e nos projetos interdisciplinares.*

Pensar a escola na perspectiva de planejamento sistêmico implica em ter clareza e conhecimento a respeito das reais necessidades da comunidade que atende, e dos problemas e dificuldades que a envolve. No contexto da escola, o planejamento é reconhecido como uma ação coletiva e orientadora das ações realizadas e transparece o caráter coletivo de sua concepção, elaboração e execução, sinalizando o caráter colaborativo da atuação articulada da equipe pedagógica com tudo o que acontece na sala de aula, evidenciando a preocupação da escola com a interação dinâmica entre os agentes educativos e como desenvolvimento de atividades com base no respeito "tolerância, solidariedade, participação e cooperação", como manifestaram alguns interlocutores.

Nesse sentido, o projeto político pedagógico da Escola Municipal Orlindo Pereira da Mota pode ser considerado como forte indicador de crescimento interno da escola, à medida que: a) Materializa os anseios e as aspirações da comunidade escolar; b) Traduz a leitura consciente da realidade; c) Orienta a prática pedagógica; d) Tem valor reconhecido pela comunidade escolar; e) Estimula o trabalho coletivo por meio da realização de projetos interdisciplinares.

Os *projetos interdisciplinares* são mencionados pelos interlocutores como ações de sucesso da escola porque foram pensados como resposta alternativa para melhoria da eficácia do processo ensino aprendizagem a partir do estudo das situações críticas apresentadas pela escola, principalmente em relação à falta de envolvimento da família com a aprendizagem dos filhos. Os projetos são considerados pelos interlocutores da pesquisa, como uma experiência interdisciplinares é significativa, e destacam que: a) Melhora a convivência da equipe e a consciência das pessoas, principalmente sobre o meio ambiente (P1); b) Ajuda na aprendizagem, na interação do aluno e da equipe (P2); c) Todos aprendem, os pais, a equipe escolar e as crianças (S1); d) Explora temas importantes e promove a integração (S2);

e) Motiva as crianças e envolve a família (M2); f) Fortalece a amizade entre os alunos e a relação professor aluno (M2); g) A escola fica melhor e mais forte (A 1 e 2).

Como alternativas metodológicas, vale frisar, que os projetos interdisciplinares são considerados por muitos autores como tentativas de superação das práticas de ensino tradicional e linear herdadas do modo de conceber o conhecimento difundido pelo paradigma dominante. A interdisciplinaridade, enquanto processo, contribui de forma significativa para superação da fragmentação e das barreiras relacionais do conhecimento e das pessoas (FAZENDA, 2006).

O ESPÍRITO EMPREENDEDOR

Suanno (2013, p.197), discorrendo sobre o espírito empreendedor, afirma que, é percebido "no sujeito que é capaz de identificar oportunidades, e as aproveita criando algo. Nesse sentido é necessário articular teoria, prática e valores a fim de construir uma ação transformadora.

Com esse entendimento, a pesquisa considerou que o espírito empreendedor da escola Orlindo Pereira da Mota está presente na acentuada capacidade de *resiliência* da sua equipe, diante dos problemas e das situações difíceis que enfrenta no cotidiano da escola, mostrando assim sua capacidade criadora na adversidade, das quais podem ser destacadas: a) o reaproveitamento de material de reciclagem para arborizaçãoe, jardinagem do pátio, assim como da horta que enriquece a merenda escolar. Criando assim um ambiente agradável e aconchegante b) a superação da fragmentação dos saberes pelas práticas de projetos interdisciplinares que promovem e estimulam o trabalho coletivo e o diálogo entre os saberes;

E ainda, c) a didática humanizada que valoriza a opinião do aluno e desenvolve atividades diferenciadas interagindo artes, esportes e uso de novas tecnologias, assim como as estratégias bem sucedidas de aproximação da família por meio das atividades desenvolvidas nos projetos, e aproveitamento da horta como espaço de aprendizagem das diferentes disciplinas; d) Nas atitudes de valorização das diferenças, estímulos às iniciativas indi-

viduais e grupais e estreitamento das relações interpessoais; e) Nas estratégias de planejamento e contínuas avaliações dos resultados; estreitamento das relações com a comunidade externa e fortalecimento e ampliação das parcerias com foco na melhoria do processo ensino aprendizagem; f) No gerenciamento consciente dos recursos destinados à escola como oportunidade para melhor atender as necessidades.

Ainda a partir da fala dos interlocutores, pode-se afirmar que o espírito empreendedor está presente na atuação da diretora como líder da instituição, nas atitudes e iniciativas que são criativas e inovadoras porque ultrapassam as perspectivas individuais e se consolidam nas perspectivas organizacionais (TORRE, 2009), e na consciência que a equipe escolar possui em relação a complexa realidade de sua comunidade, demonstrando capacidade para gerir respostas de forma autônoma e confiante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos resultados obtidos na investigação uma reflexão possível, segundo Zwierewicz e Torre (2014), é pensar as escolas criativas a partir da teoria da complexidade, por seu caráter dinâmico, não-linear, reconstrutivo e dialógico, que aplicada ao processo educativo contribui para estimular a religação dos saberes ultrapassando os limites impostos pelas disciplinas, configurando-se como como um marco para pensar as organizações sociais e as escolas, pois são para os autores, sistemas ou conjunto de elementos fortemente relacionados entre si, cujo "principal componente é o humano, os sujeitos, e estes são por si só, sistemas dinâmicos e, portanto, complexos. " (TORRE, 2009, p.108).

Nesse sentido, conclui-se que as práticas educativas desenvolvidas pela Escola Municipal Orlindo Pereira da Mota são semelhantes aquelas que caracterizam uma escola como criativa, principalmente porque as atividades educativas que desenvolve são coerentes com o projeto político pedagógico que possui. E nesse aspecto, embora a referida escola não contemple a abordagem sobre a complexidade no texto do PPP, a mesma compreende o pensamento complexo como paradigma norteador, como

referencial adequado para pensar a instituição, principalmente a partir dos princípios dialógicos, recursivos e hologramáticos, que possibilitam conceber as escolas criativas como sistemas abertos, adaptativos, interativos e com capacidade de autodesenvolvimento (TORRE, 2009).

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

CUNHA, Maria Isabel. Formação docente e Inovação: epistemologias e pedagogias em questão In: EGGERT, Edla et al. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. - XIV ENDIPE. Livro 01, p 465 - 476 – Porto Alegre, EDIPUCRS, 2008.

ESCOLA ORLINDO PEREIRADA MOTA. **Projeto Político Pedagógico**. Gurupi - TO, 2013.

FAZENDA, Ivani Catarina. **Inter ou transdisciplinaridade**: da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre saberes. São Paulo: Paulus, 2006.

MELLO, R. R. Comunidades de aprendizagem: contribuição para a construção de alternativas para uma relação mais dialógica entre a escola e grupos de periferia urbana. **Relatório de pesquisa** (Pós-doutorado) junto ao Centro de investigação social e educativa (CRea). Barcelona/Espanha. FAPESP, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). et al. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 11. ed. Campinas: Papirus, 1997. (Coleção práxis).

_____**Sentir Pensar**: fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004b.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. 8º ed. Brasília, DF: UNESCO, 2003.

PRAUN, Adréia Gonçalves. GONÇALVES, Dinorah Krieger. Educação inclusiva: criatividade e ecoformação no entorno escolar. In: **Uma escola para o século XXI**: escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009.

SACRISTAN, José Gimeno. **Poderes instáveis em Educação**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1999.

SUANNO, João Henrique. Adversidade, resiliência e criatividade: uma articulação oportuna? In: SUANNO, Marilza Vanessa Rosa, DITTRICH, Maria Glória e MAURA, Maria Antonia Punjol (orgs). **Resiliência, criatividade e inovação**: potencialidades transdisciplinares na educação. Goiânia: UEG/Ed América, 2013.

SUANNO, Marilza Vanessa, TORRE, Saturnino de La, SUANNO, João Henrique. Rede Internacional de Escolas Criativas. In: PINHO, Maria José de, SUANNO, Marilza Vanessa Rosa, SUANNO, João Henrique. **Formação de professores e interdisciplinaridade**: diálogos investigativos em construção. Goiânia: Gráfica Editora América, 2014.

TORRE, Saturnino de La. Escolas criativas: escolas que aprendem, criam e inovam. In: ZWIEREWICZ, Marlene e TORRE, Saturnino De La. **Uma escola para o século XXI:** Escolas criativas e resiliências na educação. Florianópolis: Editora Insular, 2009.

TORRE, Saturnino de La. **Instituciones Educativas Creativa**: instrumento para valorar el desarrollo creativo de las Instituciones Educativas (VADECRIE). Barcelona, Espanha: Editora Circulo Rojo, 2012.

_____. **Dialogando com a criatividade:** da identificação à criatividade paradoxal. São Paulo: Madras, 2005.

YIN, R. K. **O estudo de caso**. Planejamentos e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZWIEREWICZ, Marlene. TORRE, Saturnino Del la. Resgatar, reconhecer, potencializar e polinizar: perspectivas e proposições da escola criativa em vargem bonita. In: ZWIEREWICZ, Marlene et al. **Resiliência, criatividade e inclusão no ensino vivências de profissionais da educação de vargem bonita.** Editora Nova Letra, Blumenau, SC,2014.

Artigo 2

Práticas pedagógicas criativas: potencialidades coletivas na Escola Daniel Batista

Kênia Paulino de Queiroz Souza[6]
Maria José de Pinho[7]

Liberte a criatividade latente, desperte a imaginação adormecida, aplique a capacidade inventiva ao cotidiano [...].

Saturnino de La Torre

RESUMO

A criatividade na perspectiva dos valores humanos, sociais e ambientais, é valorizada cada dia mais nas práticas pedagógicas do século XXI, uma vez que o cenário escolar contemporâneo tem vivenciado experiências de grandes adversidades. Diante disso, este artigo objetiva identificar ações que caracterizem práticas pedagógicas criativas, registradas nos projetos que norteiam o funcionamento dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Este trabalho é um recorte da pesquisa de Mestrado em Educação desenvolvida na Escola Municipal de Tempo Integral Daniel Batista, de Palmas, Tocantins. Para tanto, traz uma abordagem qualitativa de caráter exploratório, direcionado pela metodologia do Estudo de Caso. Nesse sentido, para identificar os projetos e ações com indícios de criatividade que esta Unidade de Ensino desenvolve, foi imprescindível os instrumentos de levantamento de dados: entrevistas semiestruturadas; a observação direta; o questionário VADECRIE (Instrumento de valoração das práticas criativas da Rede Internacional de Escolas Criativas-RIEC); e análise dos documentos (Projeto Político Pedagógico, Plano de Ação e projetos pedagógicos) que referem-se ao Ensino Fundamental. De acordo com a análise parcial dos dados, observa-se que a Escola Daniel Batista é reconhecida no município de Palmas pela sua variedade de ações e projetos exitosos, desenvolvidos com os educandos. É possível perceber que a

6. Mestranda em Educação da Universidade Federal do Tocantins - UFT. Membro do Grupo de Pesquisa em Rede Internacional Investigando Escolas Criativas e Inovadoras - TO. Bolsista do CNPq/Capes. E-mail: keniaqueiroz06@hotmail.com

7. Professora Doutora da Universidade Federal do Tocantins - UFT e dos Programas de Pós-Graduação em Letras, e em Educação - UFT. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Rede Internacional Investigando Escolas Criativas e Inovadoras – TO. E-mail: mjpgon@mail.uft.edu.br

prática pedagógica desta instituição, partindo dos projetos e de seu contexto histórico é marcada pela determinação, criatividade, persistência e trabalho coletivo; uma vez que a equipe educativa reconhece a importância de seus objetivos educacionais estarem voltados para a vida. Uma visão que tem impulsionado a Escola motivar os alunos para serem protagonistas de seus próprios conhecimentos, bem como a valorizarem as novas perspectivas sociais, humanísticas e ambientais que fazem parte de seu passado, compondo o presente e delineando caminhos para o futuro.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Projetos. Criatividade.

INTRODUÇÃO

As práticas de ensino na contemporaneidade estão permeadas por suas raízes históricas que podem complementar a construção de novos saberes no desenvolvimento de práticas pedagógicas mais fundamentadas e fortalecidas. Uma vez que as ações de hoje, no contexto educacional, não são criações exclusivas de inspirações do presente e sim experiências do passado interligadas com vivências contemporâneas. De acordo com Cunha (2005, p. 25) "O novo não se constrói sem o velho [...]", ou seja, o ser humano vai se capacitando historicamente para que a reconstrução nos dias atuais seja criativa e inovadora. Nesse sentido, em busca de novas práticas pedagógicas, para atender um dos objetivos de uma instituição educativa, o ensinar e aprender, as unidades de ensino têm repensado e (re) planejado as suas atividades a partir de projetos e ações.

Nessa acepção, este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa de Mestrado em Educação que encontra-se em andamento. Diante ao exposto, este texto caminha a partir da problemática: a prática pedagógica, a partir dos projetos e ações realizados com os alunos da Escola Municipal de Tempo Integral Daniel Batista, de Palmas, apresenta indícios de criatividade?

Para responder tal problemática, este artigo objetiva identificar ações que caracterizem práticas pedagógicas criativas, registradas nos projetos que norteiam o funcionamento dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O caminho percorrido nesta pesquisa com abordagem qualitativa e de ca-

ráter exploratório, é através do estudo de caso, por ser um caso único a ser investigado e por este caminho propiciar um estudo minucioso, a partir de um levantamento, através de várias dimensões que traz à pesquisa um rigoroso percurso metodológico propiciando assim, maior legitimidade em relação aos resultados (ANDRÉ, 2013). Para tanto, os instrumentos de dados da pesquisa são: observação direta, análise de documentos, questionário VADECRIE[8] (Instrumento de valoração das práticas criativas da Rede Internacional de Escolas Criativas-RIEC), e entrevistas semiestruturadas. Neste trabalho foram analisadas as entrevistas[9] de: uma coordenadora, uma professora e um aluno. Os quais serão identificados pela letra inicial que cada um representa na Unidade de Ensino: coordenadora (C), professora (P) e aluno (A), buscando assim, preservar a identidade dos sujeitos.

Para complementar o estudo, analisou-se os documentos: Projeto Político Pedagógico (PPP), Plano de Ação e os projetos pedagógicos desenvolvidos com os alunos da Instituição. A fundamentação bibliográfica, pautou-se nos principais aportes teóricos: Torre (2005; 2009; 2012), Zwierewicz (2012; 2013), Suanno e Silva (2013), Suanno (2013a), dentre outros. Estas obras trazem a compreensão de que o ser humano vive em constante mudanças e em busca de novos saberes que agregam sentidos a vida na concepção da atividade criadora.

A perspectiva de criatividade que este artigo apresenta, está na compreensão de Torre (2009) ao afirmar que o ser criativo, vai além da exclusividade referente ao novo e original; não que estes não possam ser considerados criativos, mas sim em perceber que a busca de superações de situações conflitos, propiciam o querer mudar, e a geração de ações coletivas, humanas e criativas, a partir das provocações que o ambiente produz.

8. Quanto ao resultado do questionário VADECRIE, não será apresentado neste artigo, pois o mesmo está em processo de análise para o encerramento da pesquisa do mestrado.

9. As entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2014, com gestores, professores, alunos e pais; no entanto neste trabalho serão apresentadas as falas de três entrevistados, pois as demais serão analisadas no final da pesquisa.

UMA PERSPECTIVA CRIATIVA NAS PRÁTICAS DE ENSINO

Os caminhos da criatividade estão presentes em diferentes contextos da sociedade, mas quando traz a atenção para o campo da educação e especificamente à escola, percebe-se que um desafio é enfrentado na acepção de reconhecer práticas pedagógicas com indícios de criatividade. Para Torre (2008), a criatividade está além de potenciais individuais e sim em um bem que seja ao mesmo tempo individual e coletivo.

Para se buscar práticas criativas, faz-se necessário compreender que,

> a criatividade começa a ser entendida como uma qualidade não exclusiva dos indivíduos, mas também das organizações, comunidades, povos e culturas. A criatividade a partir de um paradigma da complexidade e da interação sociocultural é um potencial que aflora ali onde se dão as condições e climas apropriados para que aflorem ideias novas, sem temor de serem rejeitadas. Valorizadas como gérmen de mudanças, deixam cada vez mais evidente que a pessoa e o ambiente ou o contexto organizativo não são realidades independentes e sim complementares. (TORRE, 2009, p. 57)

Diante o exposto, percebe-se que o criar está relacionado com uma responsabilidade social, em contribuir com mudanças no ambiente educativo. Para Nascimento a criatividade "[...] é o próprio exercício da liberdade de pensar, de agir, de ser, além dos padrões que adotamos. Ser criativo implica em uma atitude livre, a partir da qual se assume um papel de responsabilidade pela [...] sua própria realidade" (2013, p. 90). Assim também, Torre (2005) afirma que a pessoa criativa é aquela que consegue ver algo onde outros já olharam e não foram capazes de verem e, ou, transformá-lo em algo novo. Também, compreende-se que,

> [...] criatividade é o resultado da interação de um sistema composto por três elementos: uma cultura que contém regras simbólicas, uma pessoa que acrescente algo novo a uma situação existente e um conjunto de especialistas que reconhecem e validam a inovação.
> [...] criatividade é qualquer ato, ideia ou produto que modificam uma situação já existente, ou que transforma a situação existente em outra nova. E a definição de pessoa criativa é alguém cujos pensamentos e atos modificam uma situação ou estabelecem uma nova situação.

> [...] Posto que a criatividade está constituída conjuntamente pela interação entre situação, âmbito e pessoa, um rasgo de criatividade pessoal pode ajudar a gerar a novidade que modifica a dita situação, mas não é uma condição suficiente nem necessária para isso. (CSIKSZENTMIHALYI 1998, apud, PRAUN; GONÇALVES, 2009, p. 141)

Visto que a criatividade não resulta apenas no caracterizado como novidade, uma vez que o ato de expressar livremente gera ações que modificam uma determinada situação e traz perspectivas diferenciadas que contribuem com o outro, com a sociedade e até mesmo com o ambiente ao seu entorno. Pois, a concepção de criatividade na instituição educativa, que acredita ser um diferencial na educação, é aquela que vai além do esperado, que faz bem a si e ao outro ao mesmo tempo, que visa superar os desafios trabalhando coletivamente, se transformando em um bem social (TORRE, 2009).

O simples ato de criar, não no aspecto de simplificado, mas no sentido de simplicidade, que engloba o todo a sua volta, pode produzir ações que ultrapassam os muros escolares; um fazer pedagógico integrado com o ambiente, com o outro, a sociedade, a vida, propiciam transformações nos cenários escolares, transformações estas que podem ser consideradas criativas. Nessa perspectiva, para Suanno e Silva,

> a atividade criadora, que é a materialização no plano das ações da capacidade mental imaginativa, é a organização e combinação de um sem número de experiências culturais vividas pelo sujeito na elaboração de algo novo, mas que guarda profundas semelhanças com o já visto e já vivido. Articulando a imaginação é importante que a atividade criadora seja superadora, seja um enfrentamento da adversidade na busca da construção de uma atitude resiliente, de uma adversidade que seja criadora. (2013, p. 51)

Assim, o pensar em ações criativas, estimula reflexões em relação às razões que podem gerar mais atitudes criadoras. Pois de acordo com os autores, "[...] a atividade criadora não é inata e nem deriva da justaposição de ideias que num determinado momento fazem emergir [...]" (SUANNO; SILVA, 2013, p. 51). Diante dessa concepção, o que poderia contribuir para

que haja estímulo ao desenvolvimento de atividades criativas, além de tomadas de decisões e o desejo de ir além do estabelecido, é o querer superar os desafios que a vida apresenta cotidianamente. Pois,

> a imaginação e a possibilidade de criação serão tanto mais ricas e significativas quanto mais variadas forem as vivências e experiências de uma pessoa e uma das vivências mais importantes e significativas no processo geral de desenvolvimento do ser humano é a escolar. (SUANNO; SILVA, 2013, p. 51)

Nesse sentido, atividades criativas no âmbito escolar buscam transformar uma dada circunstância indesejável em situações que vão além de simples resoluções, são ações que transformam em um bem coletivo (TORRE, 2005); despertando o ser criativo. Entretanto, para Torre (2008), este ser, é aquele que consegue ver além de suas próprias necessidades, que deixa florescer em seu interior o desejo de superar os infortúnios que aparecem na vida e busca um bem – estar para si e o seu entorno.

PROJETOS E AÇÕES COM INDÍCIOS DE CRIATIVIDADE NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A criatividade é um fenômeno que faz-se presente não apenas a partir do potencial humano em querer superar os seus desafios, mas também são ações que levam em consideração elementos culturais e um ambiente estimulador propiciando um bem social (TORRE, 2005).

Nesse sentido, a Escola de Tempo Integral Daniel Batista apresenta em seu contexto um passado de ações diferenciadas que ainda hoje estão guardadas na memória de sua equipe educativa. Esta Escola está situada na quadra 508 norte, na cidade de Palmas, Tocantins. Uma instituição educativa que nasceu na extinta comunidade Canela, próximo a cidade de Palmas, em 1981 (PPP, 2014). Com a construção da Usina Hidrelétrica Luiz Eduardo Magalhães, no ano de 2000, foi negociado com este povoado o remanejo para esta quadra, onde encontra-se até hoje. Momentos difíceis para aquela população, pois viram partes de suas vidas sendo inundadas pelo rio Tocantins, ficando apenas em suas memórias e em alguns arquivos todo um passado cheio de emoções.

Após alguns desencontros em relação a um local específico para atender educacionalmente as crianças e os adolescentes daquela comunidade, só em 2002 foi inaugurado um novo prédio para a Escola de Tempo Integral Daniel Batista. Nome este em homenagem ao senhor que iniciou o trabalho educativo juntamente com a senhora Maria de Lourdes Abreu Lima, que voluntariamente cedeu sua própria casa, para iniciar as primeiras aulas no povoado Canela, em 1981 (PPP, 2014). Em situações desafiadoras como esta, Torre (2012, p. 23) afirma que "a chave não está nos acontecimentos, mas sim no que fazemos com eles, na atitude que temos para enfrenta-los". Assim foram as atitudes destes dois senhores, diante da necessidade de uma educação formal naquela comunidade. Pois, a falta de recursos não os intimidaram, ao contrário, se doaram àquelas crianças, contribuindo com a fundação da Unidade de Ensino, que hoje tornou-se bem reconhecida no município de Palmas pelo seu trabalho prestado à comunidade e por sua diversidade de projetos e ações voltadas aos seus alunos.

De acordo com o seu Projeto Político Pedagógico (2014) e Plano de Ação (2014) a Instituição desenvolve os projetos e ações: Momento cívico; Jogos interclasses; Basquete de rua; Alunos destaques e revelação; Dia das mães; Aniversário da Escola; Festa Junina; Mostra cultural; Projeto Estudar é o meu maior tesouro; Campeonato de futsal; Projeto Dia dos pais/ Dia 'D' da família; Projeto Diversidade e inclusão; Festival da criança; Projeto Declamadores de Poesia; Maratoninha; Feira de ciências; Grêmio Estudantil; Projeto Halloween; Dia Nacional da Consciência Negra; Projeto Lendo na escola; dentre outros.

Esta variedade de projetos e ações, na concepção dos gestores, é devido ao valor que dão referente a um trabalho diferenciado para desenvolverem a educação integral, entretanto integral não no sentido de espaço ampliado, mas sim que atenda o discente como um todo, preparando-o para a vida de forma prazerosa. Para tanto, sobre a importância de buscar novas formas de desenvolver o ensino e aprendizagem que atenda o educando integralmente, Suanno (2013b, p. 38) afirma que para as mudanças "[...] o planejamento, nesse momento, é uma grandiosa ferramenta para propiciar esse salto".

Diante disso, ressalta-se a 'Maratoninha', uma das atividades desenvolvidas pela Escola, pois, "[...] é um projeto voltado para estimular os alunos a praticar exercícios físicos, tendo a corrida como principal modalidade, visando à qualidade de vida" (PALMAS, 2014a). Esta atividade conta com a participação dos pais e voluntários, além de toda a comunidade educativa; trabalhando tanto a importância da atividade física quanto a reeducação alimentar para a saúde dos alunos e sua família. Esta ação desenvolvida pela equipe pedagógica, desperta "[...] a busca permanente de um ensinar, um aprender e um viver saudável [...]" (DITTRICH, ESPINDOLA, KOEFENDER, 2013, p. 172).

Nesse sentido, esta busca continua com a realização de outras atividades, uma vez que, o 'Momento cívico' é uma ação quinzenal desenvolvida de forma integrada com o 'Projeto Lendo na escola'. Esta ação, conta com a participação de todos da Unidade de Ensino tanto em sala de aula quanto em apresentações culturais com a finalidade em trabalhar a cidadania, a cultura, os valores sociais e ambientais, a leitura, a escrita e a arte; bem como em "desenvolver a criatividade e a imaginação" (PALMAS, 2015, p.3). Porquanto, eles motivam a participação do educando como protagonista de seu próprio conhecimento, pois, "o gosto pela aprendizagem é desenvolvido quando o aluno sente-se construtor de seu próprio saber" (NASCIMENTO, 2013, p. 93).

Outro projeto que compõe o processo de ensino e aprendizagem na Escola é o 'Estudar é o meu maior tesouro', realizado com os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental cotidianamente, em conjunto com a equipe gestora, professores e pais. Esta ação, objetiva "contribuir para o desenvolvimento da responsabilidade e organização do estudante, observando as dificuldades que cada um tem para aprender [...]" (PALMAS, 2014a, p.3); para tanto, esta atividade tem "[...] por finalidade a integração e socialização dos educandos de forma inovadora e divertida" (idem).

A partir dessa visão integradora tem-se desenvolvidos os projetos e ações da Instituição, pois valorizam uma realização coletiva, no objetivo de atender o educando com uma formação integral, e ainda, que este

seja preparado à vida presente e futura nas dimensões humana, social e planetária.

UM PROJETO QUE BRILHA NA ESCOLA DANIEL BATISTA

A Escola Daniel Batista realiza diversos projetos, entretanto, dentre eles, destaca-se o 'Declamadores de poesia', desenvolvido desde o ano de 2002. O qual surgiu com o objetivo de superar os desafios referente a leitura e a escrita (PALMAS, 2014b), em um momento que sinalizava a necessidade de atitudes que possibilitassem mudanças. Para tanto, segundo Rajadell (2012, p. 130),

> toda a mudança requer um reconhecimento do passado, porém sem se deter nele; mudar significa refletir sobre o que já temos e avançar um passo adiante. Porém toda mudança positiva radica no trabalho compartilhado, cada pessoa oferecendo as suas contribuições, a sua experiência e suas reflexões a este respeito.

Nesse sentido, as experiências vivenciadas desde a comunidade Canela, pode contribuir para o incentivo de mudanças nas práticas pedagógicas que tem por objetivo agregar novos conhecimentos e superar os seus desafios educativos.

Nessa acepção, em busca de transformações, a coordenadora entrevistada, relata como surgiu as primeiras sementinhas do projeto 'Declamadores de poesia':

> Em 2002 tinha a nossa secretária [...]. E eu na biblioteca. [...] tínhamos muitos alunos da zona rural que não sabiam ler e [...] não tinha nenhum incentivo, [...] era aqueles alunos que... era só cachaça, alunos que eu comecei trabalhar teatro, [...] a mudança deles veio a partir do teatro e da poesia. Você sentava com eles para conversar, menino de dezoito anos, eles nunca sentaram numa mesa com o pai para conversar, para almoçar, não existia isso. E a gente foi fazendo essa transformação, eu e a secretária. (C)

Observa-se, que as duas educadoras, perceberam a importância de se unirem para realizarem uma ação interventiva a partir da leitura, uma

vez que naquela época os alunos estavam com dificuldades na leitura e escrita, e ainda com distorção de idade e série. De acordo com Rajadell (2012, p. 130) "[...] o ensino em equipe requer trabalho em equipe e para isso se exige um coletivo que possua um ar de neutralidade, tolerância e respeito a determinados temas, atividades e abertura a sugestões e críticas dos demais [...]". A partir desta parceria, as duas iniciaram um trabalho diferenciado com o intuito, de ver seus educandos participativos e desenvolvendo as habilidades propostas para cada ano/série. Porquanto, juntamente com o apoio de toda equipe da Escola, acreditaram que aquela situação dos alunos poderia ser revertida em outro cenário. Segundo Torre e Zwierewicz, "[...] *a verdadeira fonte da aprendizagem está na vida*. E é a vida que deveria ser o ponto de partida para construir o currículo e o ponto de chegada que se define em suas diferentes manifestações profissionais e sociais" (2012, p. 11, grifos dos autores).

Nesse contexto educativo, conforme a concepção destes autores, a coordenadora e a secretária, buscaram o desenvolvimento da aprendizagem a partir da vida, pensando na realidade dos próprios alunos. Segundo Suanno (2013a, p.102-103), "abrir para a aprendizagem é socializar os problemas e os gestar democraticamente. É acolher todos no processo de discussão, elaboração de propostas e saídas, e de tomada de decisão, que deve ser colegiada".

A partir desta compreensão referente ao gerenciamento, observa-se que o projeto 'Declamador' é bem organizado e tudo é planejado com bastante dedicação, pois, o mesmo inicia-se anualmente, com uma reunião envolvendo toda equipe pedagógica para decidir a temática; convidam os alunos (dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental) para declamarem no 'Concurso de poesias' (culminância do projeto) e para realizarem as apresentações culturais. Em seguida, desenvolve-se um trabalho de preparação tanto em sala quanto na biblioteca com leituras, pesquisas, produções textuais e ensaios sobre declamação, teatro e arte (PALMAS, 2014b).

Esta realização tem propiciado a descoberta de várias estrelas, ano após ano, alunos que não demonstravam condições de declamar ou se apre-

sentar em público, revelaram-se em grandes talentos. Isto, porque a equipe pedagógica incentiva o educando a acreditar em si mesmo e a se superar diariamente. Nessa acepção, Torre (2009, p. 57) afirma que "[...] a potencialidade criativa não se deve tanto às aptidões inatas das pessoas quanto à motivação intrínseca, ao esforço e ao reconhecimento. A criatividade é causa e efeito ao mesmo tempo, quando acontece em uma organização".

Nessa perspectiva o aluno participante do último Declamador, no ano de 2014, descreve a sua experiência no projeto:

> [...] a gente entra em outro mundo. Assim... nós vamos declamar. Só de ter a coragem de ir lá, o resultado é muito bom.
> [...] eu sou muito tímido. Sou tímido pra tudo. A maioria são. [...] eu aprendi a interagir com o público. E tirar a timidez.
> [...] tinha outras pessoas já experientes a muito tempo (participando do Concurso). Eu não tinha esperança de ganhar. Porque era minha primeira vez.
> [...] na minha primeira vez que participei, [...] fui vestido de palhaço que era minha poesia 'Dia de Palhaço', [...] eu não tinha nenhuma experiência e [...] marcou muito porque ganhei em segundo lugar.
> Eu nem imaginava, porque foi muita alegria, chamou o terceiro lugar e o segundo, pensei que não tinha mais chances [...]. E quando chamou meu nome... fiquei muito feliz.
> [...] no sexto ano [...] incentivei meu colega, porque ele era mais tímido do que eu, e ele teve coragem de ir.
> [...] O projeto pra mim, é cultura, incentivo à leitura, e também uma superação.
> [...] a escola é muito boa, ajuda [...] ter um futuro melhor, e ser alguém na vida. (A)

Nesse sentido, a professora entrevistada, afirma que: "o Declamadores ajuda bastante na oralidade, a desinibir a criança, [...] desenvolver mais a leitura, [...]" (P). Segundo a sua concepção de criatividade na realização dos projetos, novamente a docente destacou que "[...] no Declamadores, é aonde você percebe mais na questão do dia da culminância (Concurso de poesia), [...] tem sempre [...] alguma inovação nas apresentações, na decoração..." (P).

Estes relatos demonstram o quanto a equipe educativa se esforça para que haja mudanças em seu cenário de aprendizagem. Neste aspecto, Torre (2012, p. 47) apresenta o seguinte conselho: "Cultive sua força de vontade, sua constância em projetos iniciados, fixando-se em pequenos desafios ou exigências". De acordo com o conselho do autor e os entrevistados, observa-se que os educandos têm cultivado seus potenciais, assim como os educadores tem buscado atingir as metas propostas em equipe, referente ao ensino e aprendizagem.

Quanto às metas do 'Projeto Declamadores de poesia', desde 2002, tem passado por diversas reestruturações, sendo reavaliado anualmente, mas uma de suas finalidades, vem sendo preservada desde o início, o de estimular os alunos a desenvolverem uma leitura prazerosa. Diante disso, encontra-se no documento da última versão de 2014, o objetivo geral: "viver a leitura poética de uma forma plena e prazerosa por meio da declamação" (PALMAS, 2014b, p.03). E específicos:

> Enriquecer a bagagem cultural dos participantes; Despertar o gosto pela leitura de obras de referências e locais; Incentivar que os alunos criem seus próprios poemas; Entender que textos poéticos devem ser lidos com entonação certa; Compreender a melhor forma de se portar num palco e falar em público; Despertar o gosto pelo declamar poesias. (PALMAS, 2014b, p.03-04)

Diante de tais objetivos, compreende-se que o projeto busca trabalhar vários eixos de diversas disciplinas, bem como vai além, procurando transcendê-las; preparando o educando para a vida, a partir do incentivo à expressão, a liberdade, o compartilhar ideias, criar livremente segundo o seu potencial, favorecendo não só a si mesmo, como à sua volta e o seu meio.

Nesse sentido, tais perspectivas educacionais são imprescindíveis na contemporaneidade, pois, segundo Zwierewicz (2012, p. 53) "[...] a capacidade criativa tornou-se uma premissa da sobrevivência planetária, espe-

cialmente, quando a potencialidade das pessoas, instituições, [...] transformam situações adversas em oportunidades para o bem-estar individual, social e ambiental [...]". Diante disso, percebe-se que o referido projeto apresenta indícios de criatividade, uma vez que o mesmo vai além de um objetivo meramente cognitivo, busca a integração de diversas áreas do conhecimento, e em diferentes contextos inter-relacionam entre si. Porquanto, para perceber a criatividade em um projeto, Torre e Zwierewicz (2009) afirmam que,

> de fato, um bom projeto já é por si criativo se respeita a iniciativa dos discentes, se promove a criatividade e a busca de alternativas, se fomenta o diálogo, a atitude de busca colaborativa, a capacidade expressiva em suas diversas manifestações.
>
> Todo projeto que se orienta para o desenvolvimento pessoal e, portanto, promove a responsabilidade, a autonomia, o sentido crítico, a capacidade de tomar decisões, a busca de soluções para os problemas, está favorecendo a criatividade. (p. 155)

Nessa concepção, o 'Projeto Declamadores de poesia' tem se apresentado; visto que para a coordenadora: "a maior gratificação é quando vê aquelas crianças brilhar. [...] Quando falo do Declamador, dos meninos, eu seguro para não chorar, eu seguro, mas é porque é um projeto [...] muito bom, muito bom mesmo" (C). A partir deste relato, percebe-se que esta educadora desenvolve o seu trabalho visando o crescimento do aluno mais que de qualquer outro integrante da equipe, embora seja possível perceber que todos ganham nesta ação; nessa compreensão, para Zwierewicz, "[...] a própria equipe se transformou em um entorno polinizador, cujo pólen segue voando pelos ares e se aconchegando em terras sedentas por sementes que ao germinar, movem a realidade, trazendo para ela novas esperanças e realizações sustentáveis" (2013, p.174). Desta forma, tem se encontrado até o presente momento, na Daniel Batista, uma equipe compromissada com o desenvolvimento de um trabalho coletivo que visa o bem-estar para si e para todo o seu entorno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola de Tempo Integral Daniel Batista a partir dos projetos e ações, têm apresentado indícios de criatividade pautados nos valores humanos, sociais e ambientais segundo as concepções dos autores estudados e a prévia análise parcial dos resultados desta pesquisa. Observa-se, que a equipe da Instituição, prioriza um olhar mais humano e global para o desenvolvimento de suas atividades, bem como procura ir além do previamente estabelecido em suas diretrizes educativas.

Diante ao exposto, dentre a diversidade de ações da Unidade de Ensino, compreende-se que o 'Projeto Declamadores de poesia' apresenta indícios de criatividade por ter sido desenvolvido com o intuito de propiciar aos educandos, condições de espontaneamente, de se expressarem com liberdade, integrando diversas áreas do conhecimento, bem como valores, atitudes e diferentes ideias; além de sua autonomia em decidirem o quê e como se apresentar, pensando em um bem para si e para todos em sua volta. Observa-se que são simples elementos que compõe o desenvolvimento de uma ação educativa exitosa; contudo, estes demonstram a motivação de uma equipe que visa formar integralmente seus discentes, oportunizando -lhes a escolha de se prepararem para além do seu espaço escolar, para a vida.

Nesta perspectiva, Torre (2012), afirma que a criatividade surge a partir de uma atitude que busca superações desafiadoras; a qual foi perceptível, também nos documentos e relatos referente ao desenvolvimento das ações da Escola, e principalmente, do 'Projeto Declamadores'. Visto que este tem procurado incentivar os alunos a aprenderem de forma prazerosa; além de propiciar a interligação com diferentes saberes.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação**. Revista da FAEEBA: Educação e contemporaneidade, Salvador, v. 22. N. 40, jul./dez. 2013. p. 95-103

CUNHA, Maria Isabel da. **O Professor Universitário na transição de paradigmas.** 2ª ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005. 188 p.

DITTRICH, M. G.; ESPINDOLA, K. S. S.; KOEFENDER, M. Um olhar transdisciplinar e ecoformativo para a educação à saúde integral. In: SUANNO, M. V. R. et al. (orgs.) **Resiliência, criatividade e inovação**: potencialidades transdisciplinares na educação. Goiânia: UEG/Ed. América, 2013. p. 163-173

ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL DANIEL BATISTA. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Palmas: Escola Municipal de Tempo Integral Daniel Batista, 2014. 77 p.

NASCIMENTO, P. L. Parâmetros para análise-síntese de práticas educativas. In: SUANNO, M. V. R. et al. (orgs.) **Resiliência, Criatividade e Inovação:** potencialidades transdisciplinares na educação. Goiânia: UEG/Ed. América, 2013. p. 75-99.

PALMAS, **"Plano de Ação"**. Escola Municipal de Tempo Integral Daniel Batista. Palmas, 2014a. 5 p.

PALMAS, Projeto: Declamadores de Poesias. XIII Concurso: **"O Sítio do Pica Pau Amarelo".** Escola Municipal de Tempo Integral Daniel Batista. Palmas, 2014b. 15 p.

PALMAS, Projeto: **"Lendo na escola".** Escola Municipal de Tempo Integral Daniel Batista. Palmas, 2015. 10 p.

PRAUN, A. G.; GONÇALVES, D. K. Educação inclusiva: criatividade e ecoformação no entorno escolar. In: TORRE, S. de L.; ZWIEREWICZ, M. (coord.) **Uma escola para o século XXI:** escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009. p. 139-150.

RAJADELL, N. A importância das estratégias didáticas em toda ação formativa. In: SUANNO, M. V. R. et al (orgs.) **Didática e formação de professores**: perspectivas e inovações. Goiânia: CEPED Publicações e PUC Goiás, 2012. p. 105-132.

SUANNO, J. H. **Escola Criativa e Práticas Pedagógicas Transdisciplinares e Ecoformadoras**. 2013. 297 fl. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Católica de Brasília – UCB, Brasília, 2013a. 297 p.

SUANNO, J. H. Adversidade, resiliência e criatividade: uma articulação oportuna? In: SUANNO, M. V. R. et al. (orgs.) **Resiliência, criatividade e inovação**: potencialidades transdisciplinares na educação. Goiânia: UEG/Ed. América, 2013b. p. 31-42.

SUANNO, M. V. R.; SILVA, C. C. Resiliência, adversidade criadora e educação. In: SUANNO, M. V. R. et al. (orgs.) **Resiliência, criatividade e inovação**: potencialidades transdisciplinares na educação. Goiânia: UEG/Ed. América, 2013. p. 43-57.

TORRE, S. de L. **Dialogando com a criatividade**. Tradução WIT Languagens. São Paulo: Madras, 2005. 267 p.

_____. **Criatividade aplicada: recursos para uma formação criativa.** Tradução WIT Languagens. São Paulo: Madras, 2008. 288 p.

_____. Escolas criativas: escolas que aprendem, criam e inovam. In: TORRE, S. de L.; ZWIEREWICZ, M. (coord.) **Uma escola para o século XXI:** escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009. p. 55-69.

_____; ZWIEREWICZ, M. Projetos criativos ecoformadores. In: TORRE, S. de L.; ZWIEREWICZ, M. (coord.) **Uma escola para o século XXI:** escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009. p. 153-175.

_____; _____. Apresentação: relatos para tempos de crise. In: TORRE, S. de L.; ZWIEREWICZ, M. (Coords.). **Criatividade na adversidade**-personagens que transformaram situações adversas em oportunidades. Blumenau: Nova Letra, 2012. p. 9-16.

_____. Criadores na Adversidade e na Crise: Qual é o Segredo? In: TORRE, S. de L.; ZWIEREWICZ, M. (Coords.). **Criatividade na adversidade**-personagens que transformaram situações adversas em oportunidades. Blumenau: Nova Letra, 2012. p. 19-48.

ZWIEREWICZ, M. Projetos Criativos Ecoformadores – PCE: uma via metodológica desde e para o paradigma da complexidade. In: TORRE, S. de; et al. (coords.) **Inovando na sala de aula**-Instituições transformadoras. Blumenau: Nova Letra, 2013. p. 151-175.

Artigo 3

Criatividade na formação continuada de professores da Escola Daniel Batista: o que revelam os dados

Maria José da Silva Morais - UFT[10]
Maria José de Pinho UFT[11]

RESUMO

Este artigo apresenta parte dos resultados da pesquisa de mestrado que tem como objetivo analisar a formação continuada dos docentes do ensino fundamental da Escola Municipal de Tempo Integral Daniel Batista a partir dos indicadores VADECRIE. Para tanto, metodologicamente a pesquisa fundamentou-se no enfoque qualitativo e no estudo de caso. Para a coleta dos dados utilizou-se a pesquisa documental, a observação direta em campo, o questionário VADECRIE e entrevistas semiestruturadas. Os principais aportes teóricos que embasaram a pesquisa: Torre (2005, 2008 e 2009), Araújo (2009), Wechsler e Sousa (2011), Zwierewicz (2012), Suanno J. (2013) e Nóvoa (1992, 1999 e 2009), entre outros. Os resultados obtidos revelam a necessidade das bases teóricas sobre criatividade ser assumida primeiramente na educação, e principalmente pelos docentes. Esta concepção, implica múltiplos olhares, discussões, opiniões e reflexões nas instituições educacionais, além de pessoas com atitudes conscientes na busca de algo diferente para gerar novas ideias, possibilidades de aprender e ensinar. Nesse sentido, o desafio que se coloca na dimensão da formação é que não se restrinja apenas a ofertas pontuais ou as exigências operativas da Secretaria da Educação, sobretudo, que esta aconteça no espaço escolar para os professores, no intuito da transformação permanente das práticas educativas. Com respaldo na fundamentação dessa investigação e dos indicadores definidos para análise dos instrumentos de coleta de dados, que os professores e gestores buscam na formação novos conhecimentos para o fazer em sala de aula e compreendem que os saberes são para a vida. Portanto, destacamos, que a

10. Aluna do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Tocantins – UFT. Membro do Grupo de Pesquisa em Rede Internacional Investigando Escolas Criativas e Inovadoras. E Bolsista da Capes /CNPQ. E-mail: mel.smassis@gmail.com

11. Professora Doutora da Universidade Federal do Tocantins e do Programa de Pós-Graduação em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Membro da Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC. E-mail: mjpgon@uft.edu.br

formação continuada no âmbito escolar é parte viva do projeto educativo da Escola Daniel Batista com indícios de criatividade.

Palavras-chave: Formação continuada. Contexto escolar. Criatividade.

INTRODUÇÃO

Os pressupostos iniciais desse estudo concentram-se na importância de aprofundamento sobre o tema da criatividade no processo de formação continuada de professores. Por se tratar de uma discussão emergente na sociedade contemporânea, enfatiza-se a necessidade de estudos que contribuam para o aprofundamento da criatividade na formação de professores, e que este processo formativo seja a partir das demandas da escola.

Nesse sentido, o estudo apresenta os resultados parciais da pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Tocantins - UFT. Este por sua vez, tem o objetivo de analisar a formação continuada dos docentes do ensino fundamental da Escola Municipal de Tempo Integral Daniel Batista a partir dos indicadores VADECRIE.

Para tanto, o desenvolvimento desta pesquisa apoiou-se na abordagem de natureza qualitativa e no estudo de caso e utilizou como procedimentos de coleta de dados a pesquisa documental, a observação direta em campo, o questionário VADECRIE e entrevistas semiestruturadas. Fundamentaram teoricamente a investigação Torre (2005, 2008 e 2009), Araújo (2009), Wechsler e Sousa (2011), Zwierewicz (2012), Suanno J. (2013) e Nóvoa (1992, 1999 e 2009), dentre outros teóricos.

A fim de coletar as informações, aplicou-se o Instrumento de Identificação do Desenvolvimento Criativo de Instituições de Ensino (VADECRIE), desenvolvido pela Rede Internacional de Escolas Criativas – RIEC. O quantitativo dos sujeitos participantes do questionário foram: 35 (trinta e cinco) professores e gestores, e de sessenta (60) pais.

No que consiste ao questionário com perguntas subjetivas, aplicado aos 40 (quarenta) alunos do 1º aos 9º anos do Ensino Fundamental, as análises das respostas referem-se ao trabalho desenvolvido pelo (a) professor (a) e ainda por possibilitar a identificação dos indicadores definidos como

parâmetros de análise. No intuito de preservar a identidade dos educandos, estes serão identificados como: A1, A2, A3, A4 etc.

O processo de coleta de dados deu-se também por meio da análise documental, por constituir uma técnica importante na pesquisa qualitativa, além de complementar as informações obtidas por outras técnicas e por desvelar novos aspectos de um tema ou problema (LÜDKE, 1986).

Além da pesquisa documental, realizou-se a observação, uma vez que esta técnica possibilita ao pesquisador perceber sobre tudo aquilo que não é dito, mas pode ser visto e compreendido por um observador atento e persistente, além de permitir o máximo de informações sobre o tema em questão (GIL, 2012). Com vistas à complementação do estudo, realizou-se ainda entrevistas semiestruturadas com quatro professores, duas coordenadoras (anos iniciais e anos finais) e a diretora da instituição.

Para tanto, o referido artigo está estruturado no seguinte formato: primeiramente aponta as bases teóricas que discute o conceito de criatividade e sua relevância na formação continuada dos professores do ensino fundamental; no segundo momento identificou-se e analisou-se as compreensões de professores, gestores, pais e alunos acerca da formação continuada criativa, a partir dos indicadores Liderança estimulante e criativa; Professorado criativo; Criatividade como valor e Visão transdisciplinar e transformadora, a fim de perceber os diferentes olhares sobre os indícios de criatividade presentes na formação continuada de professores. E por fim, tecer-se-á as considerações parciais da investigação sobre criatividade na formação continuada do Ensino Fundamental no âmbito escolar.

A IMPORTÂNCIA DA CRIATIVIDADE NO CONTEXTO FORMATIVO EDUCACIONAL

Para Wechsler e Nakano (2011), a formação ainda apresenta lacunas, uma vez que tende a enfatizar conhecimentos já adquiridos e não busca desenvolver novas formas para solucionar os problemas que surgem no caminhar da ação do professor. Dessa forma, a criatividade faz-se necessária

tanto nas atitudes dos docentes quanto nas suas estratégias de ensino utilizadas em sala de aula.

Nesse sentido, sabe-se que a formação que tem como forma docente a área da criatividade, possibilita o desenvolvimento de aulas mais criativas, além de múltiplas descobertas no processo de ensinar e aprender. Neste contexto, Torre (2008) compreende que:

> [...] No tocante à criatividade, capacitar integralmente inclui despertar e estimular tal potencial criativo como métodos mais adequados. Chegar a ser criativo implicará tomar patentes as potencialidades de cada um, para que se realize plenamente; livrá-lo de inibições que reduzem suas expectativas. Ensiná-lo a decidir por si mesmo e aprender por conta própria, a comportar-se criativamente. (TORRE, 2008, p. 23)

Diante do exposto, compreendemos a necessidade do processo educativo realizar atividades que desenvolva nos alunos a capacidade da autonomia no aspecto da aprendizagem e na dimensão da vida. Para tal, os educadores devem ter consciência, vontade, mas sobretudo, uma formação continuada para alcançar uma educação criativa.

Na busca por uma educação criativa, faz-se necessário constantes mudanças no pensar, dimensionar, compreender e interpretar a realidade em que vive. Diante desta compreensão, Torre (2005) define que:

> Toda mudança que se promova na educação deveria ser assumida pelo professorado. Não fazê-lo é jogar com as palavras sem que estas cheguem a mudar a realidade. Se quisermos que a criatividade faça parte da educação, temos que antes formar os professores nela atendendo a três dimensões do conhecimento, habilidades e atitudes. Somente quando o professor toma consciência do valor da criatividade com respeito a formação, podemos pensar em mudança em nível curricular. (p. 40)

Como exposto, apreendemos que o professor necessita ter consciência da importância da criatividade, a partir deste entendimento que é possível pensar em uma mudança na perspectiva da formação continuada. Para isto, os docentes carecem privilegiar conteúdos relacionados à criatividade, pois um dos desafios da formação continuada na atualidade é criar oportu-

nidades de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento do potencial criativo dos professores (FLEITH, 2011).

Para que o ato criativo ocorra de forma gradual, faz-se necessário, que esta seja inserida no âmbito educativo desde o início da formação profissional. Pois, compreendendo a dimensão formativa como condição indispensável para as mudanças da realidade educacional.

Ainda na dimensão da importância da criatividade para o aspecto da formação do educador, Zwierewicz (2012) nos atesta o ato criativo como uma premissa de sobrevivência planetária, pois na atualidade é cada vez mais urgente a necessidade do educador realizar um trabalho que busque diariamente ações pautadas nos valores da criatividade.

Assim, acreditamos que as bases teóricas da criatividade fomentam novos caminhos para a formação de professores, pois possibilitam a construção diária de ideias originais, a elaboração de projetos que potencializam o desenvolvimento de novas formas do aprender e ensinar.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COM INDÍCIOS CRIATIVOS: DIFERENTES OLHARES

No que concerne à análise documental, faz-se indispensável caracterizar o Projeto Político Pedagógico da Escola Daniel Batista (PPP) da Escola Daniel Batista como instrumento que busca atender as necessidades pedagógicas desta instituição. Este, por sua vez, visa contemplar as novas perspectivas da atualidade, primando por um ensino e uma aprendizagem que reconhecem também os valores humanos (PPP, 2014).

Nesta direção, o projeto político pedagógico da escola "[...] é um instrumento de balizamento concebido coletivamente, no âmbito da instituição, que define os princípios que expressam o sentido da formação de profissionais, que produz as mudanças e os impactos desejados, no processo de ensino aprendizagem" (PPP, 2014, p. 03).

Nesses termos, o PPP define como ponto de partida para realização da formação continuada de professores, no espaço escolar, se dá a partir das necessidades pedagógicas desta instituição. Na busca desses anseios, o documento explicita que

> A formação de professores da rede municipal de ensino de Palmas, tradicionalmente, é realizada pela Secretaria Municipal de Educação, com a participação dos professores das escolas agrupadas por ano/série. Dessa forma, as temáticas trabalhadas não atendem as especificidades das escolas, além desse formato oferecer poucas oportunidades ao docente de escolher cursos desejados. Questões destas e de outras naturezas tem gerado algumas frustações por parte dos professores (PPP, 2013, p. 56).

Nesse sentido, deduzimos que os docentes têm um anseio na dimensão da formação continuada, pois eles almejam por uma formação que atente para as necessidades da sua instituição. Conforme o PPP (2013, p. 56), "por estas razões a escola deseja a descentralização desta importante ação pedagógica e anseia que esta formação aconteça na escola com o apoio da SEMED[12]".

Neste caso, podemos reconhecer a validade dos aspectos explorados por Nóvoa (1992 e 1999), ao assegurar a necessidade de os professores reconhecerem a escola como lócus de formação e, sobretudo, que eles se assumam como protagonistas desta ação. Assim, torna-se indispensável que a formação continuada de professores seja diversificada, tanto nos modelos quanto nas práticas. Destarte, as novas relações com o saber pedagógico e científico possibilitam uma formação investigativa e criativa.

Tendo em vista o objetivo de promover a formação continuada no espaço escolar (PPP, 2014), buscamos delinear os anseios dos professores sem perder de vista como essa formação se dá. Então, analisamos as formações de 2012, 2013 e o primeiro semestre de 2014, por meio dos documentos. A partir do segundo semestre de 2014 até maio de 2015, juntamente à análise de documentos fizemos a observação direta das formações no âmbito escolar.

Partindo deste pressuposto e com base na formação do contexto escolar, os professores procuram aprender metodologias criativas capazes de suscitar uma educação crítica aos educandos. Esta, por sua vez, deve ser relacionada aos conteúdos e saberes para a vida. Contudo, cabe salientar que, mesmo almejando uma formação construída pelo saber de seus pares, esse projeto esbarra em dificuldades referentes ao registro dessa ação.

12. Secretaria Municipal de Educação de Palmas (SEMED).

Nas entrevistas realizadas com os professores, é possível deduzir que as professoras compreendem a importância de a formação ocorrer a partir das necessidades da escola. Eles entendem que esse momento é fundamental para compartilhar as experiências, aprender novas metodologias de ensino, além de buscar formas de resolver os problemas que surgem no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. Em face disso, Nóvoa (2009, p. 19) sinaliza a urgência dos professores serem autores de sua formação, pois "as nossas propostas teóricas de formação continuada de professores só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho".

Com respaldo na fundamentação dessa investigação e dos indicadores definidos para análise dos instrumentos de coleta de dados, deduzimos que as formações apresentam indícios de criatividade. Quando os professores buscam sustentação teórica em alguns autores para compreenderem as dificuldades dos alunos e deles mesmos ao trabalhar um conteúdo ou outras questões que envolvem o desenvolvimento do educando.

Por meio da análise da formação continuada no âmbito da escola pesquisada, conseguimos identificar que esta apresenta indícios de criatividade nas discussões das temáticas e nas metodologias desenvolvidas pelos professores que as medeiam, uma vez que a discussão é realizada por eles com questionamentos e debates. Para tanto, esta ação demonstra uma forte presença dos indicadores: Liderança estimulante e criativa e professorado criativo, como evidenciado nas temáticas, metodologias e falas dos entrevistados e nas formações realizadas no âmbito escolar.

Assim, podemos considerar que a motivação dos professores na realização da formação continuada se dá a partir dos problemas e anseios, e que esta ação da instituição tem o apoio da equipe gestora (direção e coordenação). Os dados coletados revelam a presença do indicador liderança estimulante e criativa, uma vez que há um trabalho compartilhado e facilitador dos projetos e ações dos professores na busca de práticas criativas para aprendizagem. Identificamos ainda nas observações dessas formações que os professores possuem espírito criativo, atitude aberta, flexível, colaborativa.

Na análise do questionário, utilizamos como referência a tabela de valoração e conceitos – para a análise qualitativa dos dados dos questioná-

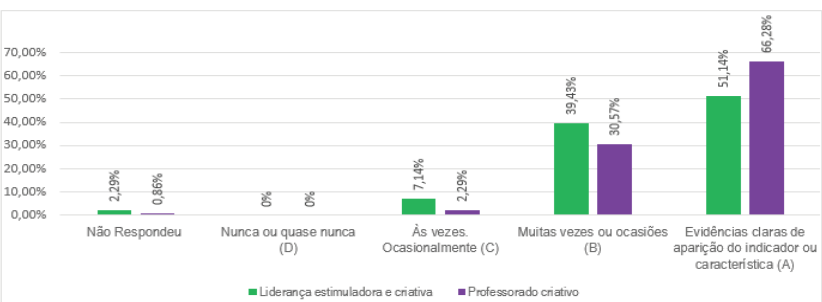
rios dos gestores, professores e pais da Escola Daniel Batista, a partir dos quatro indicadores definidos como parâmetro de análise.

Na percepção dos professores e gestores, há evidências de aparição do indicador no conceito **A = 51,14%**, pois o indicador Liderança estimulante e criativa está entre o conceito (A) e na tabela de valoração com nota (9 e 10). No aspecto do indicador Professorado criativo, atentamos para as trocas de conhecimento em relação ao que é desenvolvido na escola e à importância do uso da criatividade na formação continuada, propiciando, desta forma, momentos de debates, discussões e trocas de experiências (SUANNO, J., 2013). Como apresentado no gráfico um, a valoração que teve evidências claras de aparição do indicador (conceito **A = 66,28%**). Como registrado no gráfico 1 (um):

Tabela 1- Valoração e conceitos

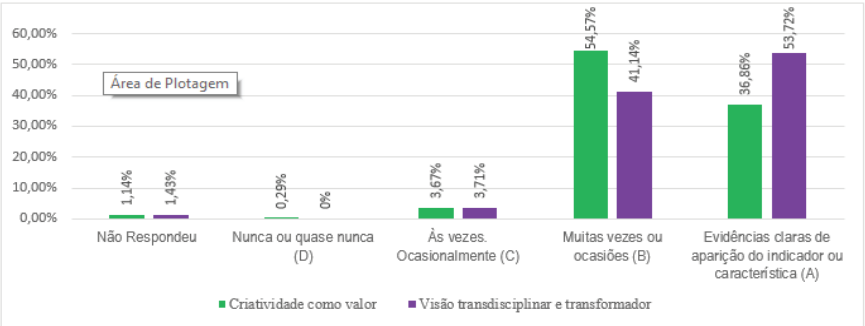
Presença do indicador	Valoração Qualitativa	Valoração Numérica
Nunca ou quase nunca	D	1-2
Às vezes ou ocasionalmente	C	3-4-5
Muitas vezes ou Existem evidências do indicador	B	6-7-8
Evidências claras do indicador	A	9-10

Gráfico 1: Liderança estimulante e criativa e Professorado criativo – Professores e Gestores



Na análise do indicador Criatividade como valor objetivamos identificar, na escola, as particularidades de cada um dos alunos no uso da criatividade em planejamento, ações e projetos, bem como propiciar a eles debates e discussões que levem em consideração seus interesses e sentimentos (SUANNO, J., 2013). Foi considerado conceito **B; de 54,57%**; no aspecto deste conceito há evidencias do indicador, de acordo com o gráfico 2 (dois).

Gráfico 2: Criatividade como valor e Visão transformadora - Professores e Gestores



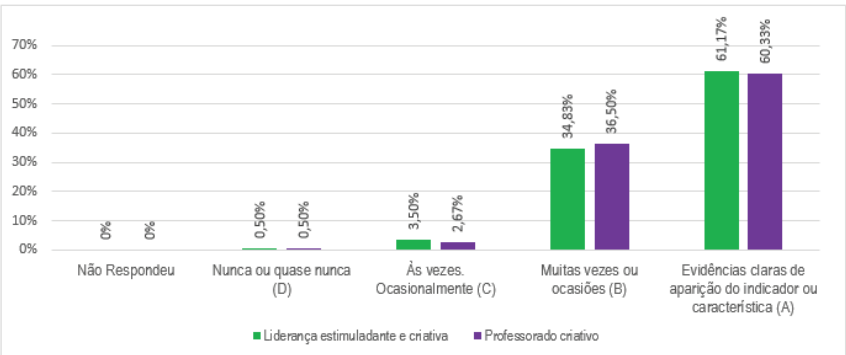
No que concerne à investigação do indicar Visão transdisciplinar e transformadora, conforme Suanno, J., (2013), observamos que as práticas desenvolvidas pelos professores estão relacionados com o indivíduo, sociedade e com a natureza. Os professores e gestores reconhecem que há uma Visão transdisciplinar em ações e projetos desenvolvidos na instituição, inclusive, definiram esse indicador com o conceito A, tendo como índice **(53,72%).**

Em relação à percepção dos pais, conforme o gráfico (3), consta também uma Liderança estimulante e criativa e Professorado Criativo.

A percepção dos pais em relação ao indicador Liderança estimulante criativa é visível. Eles reconhecem uma gestão comprometida e compartilhada, impulsionadora e facilitadores de projetos criativos, com evidências claras de aparição do indicador **(61,17%),** tendo conceito A. Outro dado relevante é que os pais não deixaram nenhuma questão em branco neste indicador.

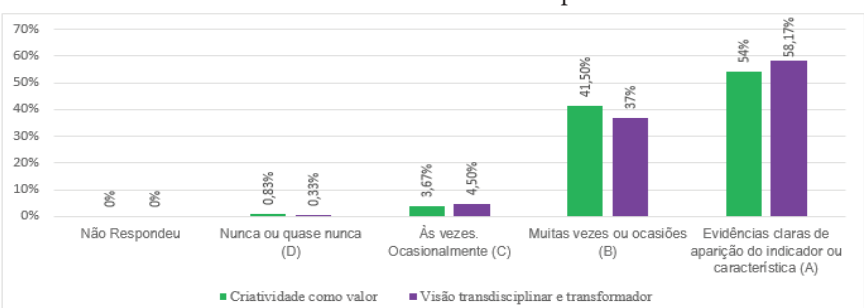
Em relação ao indicador Professorado criativo, constatamos que os pais consideram este indicador com evidências claras de aparição do indicador (**60,33%**), tendo conceito A. Eles percebem que os professores têm atitude aberta, flexível, colaborativa, empreendedora e, por sua vez, buscam a formação docente e discente em termos de competências para a vida.

Gráfico 3: Liderança estimulante e criativa e Professorado criativo – Pais



Para analisar os indicadores Criatividade como valor e Visão Interdisciplinar, os indicadores apontaram evidências claras de aparição, sendo conceito A nos dois, na visão dos pais, como mostra o gráfico 4.

Gráfico 4: Criatividade como valor e Visão transdisciplinar – Pais



Na visão dos pais os professores realizam ações e projetos que apresentam a criatividade como valor, uma vez que atribuíram conceito **A** de **(54%)**. No entanto, para os professores e gestores, conceito **B;** de **54,57%** (muitas vezes ou ocasiões), conforme mostra o gráfico 2 (dois). Na investigação do último indicador, foi atribuído conceito **A** na percepção dos pais, com **58,17%**, de acordo com o gráfico 4 (quatro).

As respostas dos questionários dos alunos também foram analisadas com base nos indicadores VADECRIE, apresentando as características que mais evidenciaram a dimensão dos valores: carinho, prazer em aprender, interesse pelas disciplinas e o reconhecimento das atividades tanto no aspecto cognitivo quanto para a vida. Nesse sentido, solicitamos aos alunos que descrevessem, com relação aos professores, o que mais gostam que eles façam? Os alunos assim se expressaram: "Gosto das atividades divertidas que eles fazem" (A1); "Eu gosto de quando eles chegam na sala de aula com uma aula diferente, com vontade de ensinar (A2); "Sempre estão me ajudando a aprender mais" (A3). Por estas respostas, apreendemos a satisfação e o empenho dos alunos no trabalho realizado pelos docentes.

Notamos a preocupação da instituição com ambiente de respeito e também da busca por uma convivência harmoniosa. Torre (2009) sinaliza que para formar é necessário estar atento ao desenvolvimento de deveres e valores tanto de forma individual quanto coletiva, pois as metas compartilhadas propiciam resultados significativos e prazerosos de conhecimentos.

Em virtude disso, solicitamos aos discentes que pensassem uma frase reveladora de sentimento em relação aos seus professores. Eles descrevem as seguintes frases: "Professores sábios que ensinam para a vida dos alunos serem melhores" (A5); na percepção do aluno A6 o professor está entre a "sabedoria e a aprendizagem"; "Meu professor é nota dez" A7; "Os professores são muito especiais para nós" (A8). "Meus professores são legais" (A9). Feita a análise dessas frases como suporte, consideramos indispensável destacar na frase da aluna A5 que o conhecimento vai além do aspecto cognitivo, pois os saberes são para a vida.

Outro ponto relevante desta análise é a percepção dos alunos em relação às aulas, isto é, o que acharam interessante e porquê. Então, as dis-

ciplinas que mais se destacam foram matemática e ciências. A aluna A8 diz que é a "matemática porque ela é muito legal" (A8). Para aluna A10 a "aula de ciências porque ela ensina sobre nosso corpo e ensina coisas que a gente não conhecia". Percebemos ainda a compreensão que os alunos têm sobre o que as disciplinas representam em suas vidas. O discente A7 põe em destaque a aula de "educação física porque ela ajuda a pessoa ter saúde". Também o ambiente da biblioteca é tido como um espaço de muitos aprendizados, o que reforça a importância dos projetos de leitura desenvolvidos na escola.

Na contemporaneidade, muitos são desafios que a sociedade tem enfrentado com relação à preservação da natureza. Neste ponto, perguntamos o que os alunos têm aprendido na escola. Eles assim responderam: "Aprendo que não pode queimar a mata e nem matar os animais (A11); que a natureza [...] é muito importante para nossa vida, ela é importante para nós respirar" (A13).

Esta questão sinaliza com os indicadores visão transdisciplinar e transformadora. Nos relatos das crianças é perceptível uma integração do conhecimento com as questões da vida e, sobretudo, que suas atitudes trazem consequências para a natureza e todos os seres vivos que habitam na terra.

Reiteramos que a participação dos educandos nos possibilitou identificar, na análise das perguntas, indícios de um professorado criativo, uma vez que tem se movimentado no sentido de propiciar uma educação com competências para a vida, além das atividades que buscam o desenvolvimento global do aluno.

Nas observações em sala de aula, das turmas do 1º ano e 5º ano dos anos iniciais e do 6º ano e 9º ano dos anos finais do ensino fundamental. Como esta pesquisa busca indícios de criatividade na formação continuada dos professores da Escola Daniel Batista, foi necessário percebermos ações criativas realizadas pelos docentes nestas turmas.

Em relação às análises na sala das turmas descritas, consideramos indispensável evidenciar a presença do indicador Liderança estimulante nas duas turmas dos anos iniciais e na última turma dos anos finais. Os professores propiciaram atividades que envolviam e facilitava a aprendizagem dos alunos, além de impor limites e o comprometimento na execução das tarefas.

Notamos que os professores apresentam indícios de criatividade nas atividades realizadas, uma vez que o indicador Professorado criativo foi evidenciado nas atividades de três turmas observadas.

Na dimensão do indicador, Visão transdisciplinar e transformadora, os professores trabalharam o sentimento, a emoção com os alunos, relacionando as atividades com a vida.

Por fim, pelas observações em sala constatamos que a maioria dos professores consegue relacionar muitas das atividades realizadas com as temáticas trabalhadas nas formações. Este aspecto foi evidenciado principalmente nas aulas que objetivam instigar o aluno a ser protagonista da sua formação e a buscar constantemente a criticidade e a autonomia.

Considerações finais

Sabe-se que, a escola enquanto instituição educacional na sociedade contemporânea necessita urgentemente de práticas educativas pautadas na transformação do sujeito, atitudes de responsabilidade e autonomia que busque a construção do conhecimento em sua totalidade. Tal ação no âmbito escolar, requer uma formação continuada e contextualizada dos docentes, pois essa inquietação e consciência na busca de novos saberes é uma possibilidade para solucionar os problemas no espaço de sala de aula.

Em face disso, percebemos que a Escola Daniel Batista tem buscado uma formação que prima pelos aportes da criatividade, este aspecto foi evidenciado no questionário VADECRIE, nas entrevistas, observações e análises dos documentos. Os dados ainda revelam indícios de criatividade na formação continuada de professores da Unidade de Ensino, ao oportunizar um constante planejar e ressignificar de suas necessidades formativas no âmbito escolar.

Portanto, estes resultados possibilitam à instituição melhorar suas limitações e aperfeiçoar suas potencialidades, além de contribuir com uma prática criativa e transformadora das realidades educacionais.

Referências

ARAÚJO, T. Criatividade na Educação. São Paulo: CPCD, 2009.ESCOLA MUNICIPAL DE TEMPO INTEGRAL DANIEL BATISTA. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Escola Municipal de Tempo Integral Daniel Batista. Palmas: 2013.

_____. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Escola Municipal de Tempo Integral Daniel Batista. Palmas: 2014.

FLEITH, D. de S. Desenvolvimento da criatividade na educação fundamental: teoria, pesquisa e prática. In: WECHSLER, S. M; SOUZA, V. L. T. de. (Orgs.). **Criatividade e aprendizagem:** caminhos e descobertas em perspectiva internacional. São Paulo: Loyola, 2011. p. 33-51.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2012.

LÜDKE, M. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, A. A formação de professores e profissão docente. In: _____. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÒVOA, A. (Org.). **Profissão professor.** Tradução: Irene Lima Mendes, Regina Correia, Luísa Santos Gil. Portugal: Porto, 1999. p. 13-34.

_____, A. Professores Imagens do futuro presente. Educa, Lisboa: 2009.

SUANNO, J. H. **Escola Criativa e Práticas Pedagógicas Transdisciplinares e Ecoformadoras.** 2013. 297 f. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Católica de Brasília – UCB, Brasília, 2013.

TORRE, S. de L. **Dialogando com a criatividade**. São Paulo: Mandras, 2005.

_____. **Criatividade Aplicada:** recursos para uma formação criativa. Tradução WIT Languagens. São Paulo: Madras, 2008.

_____. Escolas criativas: escolas que aprendem, criam e inovam. In: ZWIEREWICZ, M.; TORRE, S. de L. (Cood.). **Uma escola para o século XXI**: escolas criativas e resiliência na educação**.** Florianópolis: Insular, 2009. p. 55-60.

WECHSLER, S. M.; SOUZA, V. L. T. de. (Orgs.). **Criatividade e aprendizagem:** caminhos e descobertas em perspectiva internacional. São Paulo: Loyola, 2011.

ZWIEREWICZ, M. Da adversidade à resiliência: o princípio motivador da escola criativa. In: TORRE, S. de la; ZWIEREWICZ, M. **Criatividade na adversidade** - personagens que transformaram situações adversas em oportunidade. Blumenau: Nova Letra, 2012. p. 49-60.

Brincadeiras e interações: eixo do trabalho na educação infantil

Adriana Maria Ramos Barboza (DEI/CEPAE/UFG)[1]
Lívia de Sousa Lima dos Santos (DEI/CEPAE/UFG)
Letícia de Almeida Rodrigues (DEI/CEPAE/UFG)

RESUMO

Este trabalho é resultado do plano de ação, **"1,2,3 Vamos Brincar outra vez!"** consiste num conjunto de práticas educativas direcionadas às crianças zzzzzzde 04 a 05 anos, do grupo 4 do Departamento de Educação Infantil da Universidade Federal de Goiás – DEI/ CEPAE/ UFG. A vivência de algumas atividades propostas no grupo 4 da Instituição, convidou as educadoras a aguçarem o olhar para o movimento e interesse das crianças perante as atividades realizadas, com o objetivo de coletivamente, construírem o projeto do grupo 4 cuja temática abrangesse o interesse do grupo e contribuísse para ampliar o conhecimento e universo cultural das crianças. Quando se pergunta às crianças: De tudo que você faz aqui no DEI/UFG, o que mais você gosta? **"BRINCAR!"** foi a resposta mais dita pelas crianças; Este projeto têm como objetivo valorizar a brincadeira como ação cultural e forma de expressão relevante para a vida dos seres humanos de modo que traduza a construção de conhecimento pela criança, individual e coletivamente. Uma vez que a brincadeira propicia à criança a construção de sua identidade cultural e social. Este projeto propiciou às crianças o resgate de brincadeiras, ampliou o repertório de brincadeiras infantis por meio da pesquisa e favoreceu a participação da família resignificando esses momentos de brincadeiras. Os autores que embasaram este projeto foram BARBOSA (2008); CRECHE/UFG (2010); HORN (2004); MICARELLO (2010) VIGOSTKI (1988); WALLON (1998).

Palavras-chave: Brincadeiras. Interação. Educação Infantil

INTRODUÇÃO

O presente trabalho refere-se ao resultado do plano de ação, intitulado **"1,2,3, Vamos brincar outra vez!",** composto por um conjunto de práticas pedagógicas direcionadas às crianças de 04 a 05 anos, realizado no Agrupamento 4 vespertino do Departamento de Educação Infantil da Universidade Federal de Goiás – DEI/ CEPAE/UFG.

1. dricaramosbarboza@hotmail.com

A vivência de algumas atividades propostas no cotidiano do agrupamento 4 vespertino do Departamento de Educação Infantil- DEI/CEPAE/UFG, convidou as educadoras a aguçarem o olhar para o movimento e interesse das crianças perante as atividades realizadas, com o objetivo de juntos, crianças e educadores, construírem o projeto específico do grupo 4 cuja temática abrangesse o interesse e as necessidades do grupo, bem como contribuísse para ampliar o conhecimento e universo cultural das crianças.

A proposta de trabalho realizada no Departamento de Educação Infantil- DEI/CEPAE/UFG concebe a criança como um ser social que se constitui e é constituído nas relações sociais, isso significa segundo Vygotsky, (1996) que o homem é dialógico por natureza, precisa dos semelhantes para existir, ser e viver.

Por isso a Instituição de Educação Infantil é um universo social diferente do da família, Wallon (1975) ressalta que o espaço educacional constitui um meio rico e diversificado, que possibilita à criança vivenciar com seus pares, outros lugares nas relações, sendo ora líder, ora liderada, ora pai, ora filho, ora outra personagem; propiciando a percepção da criança quanto as suas semelhanças e diferenças com o grupo, aprendendo a lidar com os conflitos, favorecendo novas experiências, ampliando seus conhecimentos, favorecendo interações, partilhando ideias e constituindo sua identidade a partir das relações estabelecidas nos grupos em que a criança convive.

Assim, além da observação das educadoras, quanto ao entusiasmo das crianças em determinadas atividades, foram realizadas com as mesmas rodas de conversa sobre as vivências cotidianas realizadas no espaço de Educação Infantil, DEI/CEPAE/UFG, com o intuito de definirmos coletivamente qual temática seria trabalhada de maneira mais detalhada pelo agrupamento.

Eis que surge a resposta quando se pergunta ao grupo: De tudo que você faz aqui no DEI/CEPAE/UFG, o que mais você gosta? **"BRINCAR!"** foi a resposta mais dita pelas crianças.

Assim, inicia-se o projeto com o objetivo de valorizar a brincadeira como ação cultural e forma de expressão relevante para a vida dos seres hu-

manos, de modo que traduza a construção de conhecimento pela criança, individual e coletivamente, pois a brincadeira propicia à criança a construção de sua identidade cultural e social.

> [...] a brincadeira é uma mutação do sentido, da realidade: nela, as coisas transformam-se em outras. É um espaço à margem da vida cotidiana que obedece as regras criadas pela circunstância. Nela, os objetos podem apresentar-se com significado diferente daquele que possuem normalmente. (BROUGÉRE, 1997, p.35)

Neste contexto, brincar é essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, o ato de brincar e da brincadeira é de extrema importância como ação cultural para a vida dos seres humanos, porque ensina sobre o corpo, as relações interpessoais, o mundo físico, a matemática do cotidiano, a construção narrativa do falar, conversar, combinar, ao mesmo tempo em que se brinca.

Concordamos com Arce (2006, p.8) quando afirma que "[...] a brincadeira não é algo espontâneo, inerente ao ser infantil, podendo não se desenvolver dependendo da inserção que a criança possui em nosso mundo". Ou seja, o brincar é uma atividade social onde a criança constrói e reconstrói simbolicamente a realidade, representa o existente, apropria-se do mundo e atribui-lhe sentido através da brincadeira (VYGOTSKI, 1998).

Entende-se que, a criança não "nasce" brincando, mas aprende a brincar com os sujeitos culturalmente mais experientes (pais, família, colegas, professores, etc.). Portanto, brincar pode ser visto como o modo de ser, de estar e de experimentar o mundo pelas crianças. Entender suas brincadeiras é possibilitar que representem os papéis que escolheram para brincar independente do sexo, pois a criança se expressa pelo ato lúdico e é por meio desse ato que a infância carrega consigo as brincadeiras em diferentes contextos.

As crianças brincam de várias maneiras: balbuciam e movimentam seus braços olhando um móbile; exploram motoramente os espaços; imitam os fazeres dos adultos e das outras crianças; cantam e desenham; leem e escutam histórias; cuidam dos "filhinhos"; andam de bicicleta; jogam bola,

montam torres e constroem casas, castelos de areia, etc. Barbosa (2011) ressalta que são múltiplas as formas do brincar, o qual exige das crianças que se expressem em suas múltiplas linguagens, ou seja, que não seccionem nem hierarquizem as distintas linguagens, mas sim as potencializem ao usá -las em atos completos e complexos.

Neste sentido, é possível exemplificar ao observar uma criança brincando de roda; ela seleciona canções de um repertório compartilhado de músicas de roda, utiliza-se da geometria para fazer a roda girar, canta, dança, conta, gesticula, recita poesia, organiza-se com o grupo, pois esta é uma brincadeira que exige a colaboração e interação de todos.

Percebe-se que é pelo brincar que as crianças se expressam e se comunicam, elas começam a experimentar e a fazer interações com os objetos e as pessoas que estão à sua volta. É por meio do faz-de-conta que a criança tem a possibilidade de experimentar diferentes papéis sociais que conhece e vivencia no cotidiano de suas histórias de vida. "Brincando de faz-de-conta, a criança adentra ao mundo imaginário para explorar e conhecer melhor o real, criando-o ou recriando-o a sua maneira" (VYGOTSKI, 1994, p. 32).

Deste modo, por meio da criação de situações imaginárias, a criança passa a ter possibilidade real de desenvolvimento; o que está presente no mundo das crianças e adultos, certamente, estará presente nos seus jogos e brincadeiras. Também fazem parte deste jogo imaginário papéis de outros tempos e mundos sonhados. Muitas vezes o seu jogo é ocupado o tempo inteiro pela definição de papéis sociais (o que cada um vai ocupar na brincadeira). Quando tudo isto se define, elas passam para a montagem de uma nova brincadeira, pois o objetivo do jogo era o de definir quem vai ser o quê.

Brincar de faz-de-conta, jogos de construção e jogos de regras, possibilita uma aproximação da criança com os conhecimentos matemáticos e incentivam-na a desenvolver estratégias de resolução de problemas. Sabe-se que estamos inseridos no universo dos números desde que nascemos e que as crianças são capazes de desenvolver noções matemáticas mesmo

antes de entrar na escola. Assim, frequentar um espaço de Educação Infantil significa, além da convivência entre pares, ter acesso a muitas oportunidades para a construção de novos conhecimentos, graças às ações que a criança exerce sobre o mundo real.

DESENVOLVIMENTO

Neste projeto **"1, 2, 3 Vamos brincar outra vez!"** além das brincadeiras e interações, a linguagem matemática apareceu sem obrigatoriamente se preocupar com a forma de representação dos números ou com o registro no papel. Permitindo à criança criar, explorar e inventar seu próprio modo de expressão e de relação com o mundo. Assim, a linguagem matemática estará presente cotidianamente em diferentes contextos como na arte, na música, na poesia, em histórias, na forma como a criança organiza seu pensamento, nas brincadeiras e jogos infantis, na hora de dividir porções de lanche, entre outros, é aí que são construídos conhecimentos matemáticos como tamanhos, distância, comprimento, quantidade, cores, formas. Percebem objetos iguais e diferentes, organizam, classificam e criam conjuntos, estabelecem relações, comparações, observam os tamanhos das coisas, brincam com as formas, ocupam um espaço e assim, vivem e aprendem a matemática cotidianamente nas propostas pedagógicas vivenciadas.

Neste contexto, a proposta metodológica do trabalho teve como ponto de partida a própria brincadeira. Na brincadeira, as crianças aprendem a cantar cantando; a girar girando; a contar dizendo um, dois, três... Não são necessárias aulas prévias com os conteúdos mencionados para depois realizar a brincadeira; ao contrário, é a realização da brincadeira que suscita, em seu acontecer, temas, ideias e conceitos que serão aprofundados ou ampliados pelo professor de acordo com os contextos. Assim, percebemos que o início do projeto seria começar brincando.

Assim, a metodologia deste plano de ação consistiu em eleger estratégias que nos permitiram apresentar diversas brincadeiras, brinquedos e jogos levando em consideração a sutileza lúdica que permeia o contexto da

educação infantil. Considerando o BRINCAR como necessidade básica da infância, é preciso compreender que as crianças, para brincarem, precisam de companheiros de brincadeiras, espaços para brincar, materiais, oportunidades, tempo, estímulo e encorajamento, oportunidades planejadas e também espontâneas, e valorização desse momento pelos adultos que com elas convivem.

O trabalho proposto foi organizado por meio de situações que levaram as crianças a vivenciarem diversas experiências (culturais, corporais, afetivas, cognitivas e estéticas). Assim, as crianças foram convidadas a participarem da escolha e seleção de conteúdos elencados coletivamente sobre a temática e brinquedos e brincadeiras a serem trabalhados no grupo durante o primeiro e segundo semestre, como sugere o cronograma de atividades: Levantamento de dados para a elaboração do Plano de ação; Brincadeiras em grupo; Origem e história de alguns Brinquedos; Confecção de Brinquedos; Confecção de jogos; Brincadeiras de Faz de Conta; Brinquedos Cantados; Brincadeiras populares; Brincadeiras de roda; Brincadeiras do tempo dos pais e avós; Registros das Brincadeiras; Sorteio da sacola de Brincadeiras; Brincadeiras em família; Confecção do Portfólio Coletivo; Socialização do Registro das brincadeiras em Família.

Deste modo, durante o trabalho desta temática, realizamos com o grupo de crianças e com a participação da família, um levantamento de material e de fundamentação teórica que subsidiou as nossas ações, por meio de pesquisas na internet, livros, revistas e jornais, histórias de brincadeiras da infância dos pais; vivências por meio da culinária, etc.

O nome do projeto foi intitulado: **"1,2,3 Vamos brincar outra vez!"** ao percebermos que a fala da maioria das crianças do grupo ao finalizar uma brincadeira era "vamos brincar de novo!" Apresentamos como objetivo a importância de valorizar a brincadeira como ação cultural e forma de expressão relevante para a vida dos seres humanos de modo que traduza a construção de conhecimento pela criança, individual e coletivamente, uma vez que a brincadeira propicia à criança a construção de sua identidade cultural e social.

Neste contexto, elencamos com as crianças, por meio de listagem em cartazes, desenhos, imagens, obras de arte que retratam diversas brincadeiras, vídeos, músicas, algumas brincadeiras que elas já conheciam e quais desejariam aprender mais um pouquinho. Como o brincar no DEI é cotidianamente vivenciado e considerado como eixo do trabalho na Educação infantil, as crianças demonstraram que já conheciam muitas brincadeiras, ainda assim a cada brincadeira escolhida, brincamos, conversamos e registramos em desenho e cartaz as regras das brincadeiras coletivas já conhecidas por eles, e as regras criadas das novas brincadeiras inventadas por eles; também foi possível pesquisar com a ajuda da família, a história e origem de alguns brinquedos, socializar a pesquisa em roda e confeccionar de modo alternativo os brinquedos pesquisados como: ioiô, bola de meia, quebra-cabeça, tangram, jogo da memória.

A brincadeira de faz-de-conta também foi muito presente durante o primeiro semestre, e a função social numérica esteve presente em todas brincadeiras e jogos que exigiam maior concentração, pois o desejo de quantificar, comparar, e reconhecer os números aconteceu nos momentos que brincamos de casinha, de viajar de trem, de hospital, mas o maior sucesso foi o salão de beleza! A arte, a música, a poesia e as inúmeras histórias lidas e recontadas pelas crianças também fizeram parte do trabalho realizado durante este primeiro semestre no grupo 4, garantindo às crianças acesso aos processos de apropriação de conhecimentos e aprendizagens por meio das diferentes linguagens expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, estética e sociocultural.

No segundo semestre deu-se continuidade ao projeto iniciado no primeiro semestre: **"1,2,3 Vamos brincar outra vez!"** brincando novamente de algumas brincadeiras coletivas vivenciadas no semestre anterior, a confecção de alguns brinquedos, a invenção de novas brincadeiras e regras, construídas pelas crianças; brinquedos cantados e participação da família no DEI em que alguns pais ensinaram diferentes brincadeiras da infância para as crianças do grupo 4.

No entanto o que provocou maior interesse e expectativa nas crianças foi a oportunidade que tiveram de cada criança levar para casa a "Sacola

de Brincadeiras" com brinquedos, confeccionado por eles, livros, jogos e fichas com sugestão e regras de várias brincadeiras com fotografia deles brincando e o caderno de registro para registrar em forma de desenho, escrita e imagens fotográficas os momentos de brincadeiras vivenciados em família. O exercício de esperar a vez de ser sorteado para levar a tão sonhada sacola foi um aprendizado tranquilo para algumas crianças e sofrido para outras que foram as últimas a serem sorteadas. Neste contexto, foi possível trabalhar questões de extrema importância com as crianças na educação Infantil, como: ansiedade, conceito de sorteio, atenção, espera da vez, frustração, curiosidade, partilha dentre outros.

Apresentar para o grupo de colegas do G4 o caderno com as imagens e registro feito das brincadeiras em família, era algo muito esperado pela criança que levou a sacola, bem como para om grupo que demonstrava curiosidade em ver e saber de que as diferentes famílias tinham brincado juntos.

CONCLUSÃO

Os diferentes contextos vivenciados com as crianças na Educação Infantil mostram que a brincadeira é a linguagem mais usada pelas crianças para comunicarem entre si e com os adultos.

Momentos estes de diversas brincadeiras que significaram o projeto de maneira singular, demonstrando e ressignificando a importância da brincadeira, pois é pelo brincar e repetir a brincadeira que a criança saboreia a vitória da aquisição de um novo saber fazer, incorporando-o a cada novo brincar. Recriando seu mundo e o mundo que veem representados em diferentes contextos: pela TV, pelas histórias de vida, espaços coletivos, passeios estão constituindo-se como sujeitos criança.

Com o desenvolvimento deste projeto avaliamos que por meio de diferentes metodologias, as crianças foram se apropriando dos elementos propostos, o que favoreceu ampliar os conhecimentos individual e coletivo das crianças e propiciar muitas possibilidades de aprendizagens e o desenvolvimento integral das mesmas sobre vários aspectos de suas curiosida-

des, ampliando seu universo cultural e científico, bem como promovendo vivências diversificadas e significativas por meio das diversas brincadeiras e interações (criança/crianças, criança/educador e criança/família) que permearam todo o projeto, favorecendo de maneira processual a constituição da identidade cultural e social das crianças.

Referências

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BROUGÉRE, Gills. Brinquedo e Cultura. São Paulo: Cortez,1997.

ROSSLER. J. H. O papel da brincadeira de papéis sociais no desenvolvimento do psiquismo Humano. In: ARCE, A.: DUARTE N. (orgs) *Brincadeira de papeis sociais na educação Infantil*: as contribuições de Vigostski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã. 2006.

VIGOSTKI, L. S. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos Superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WALLON, H. *Psicologia e Educação da Infância*. Lisboa: Estampa. 1975

Figura 1 - Levantamento do Tema do Projeto

Figura 2 - Escravos de Jó

Figura 3 - Dança da Cadeira Solidária!

Figura 4 - Amarelinha

Figura 5 - Escorrega com Papelão

Figura 6 – Voto: Escolher a Brincadeira

Figura 7 - Confecção de Brinquedos: Bola de Meia e Peteca

Figura 8 - Brincando de Faz de Conta: Salão de Beleza, imaginação a flor da pele!

Figura 9 - Releitura das Obras: Brincadeiras de Ivan Cruz

Figura 10 - Sacola de Brincadeiras; emoção e alegria ao levar a sacola com brinquedos e sugestão de brincadeiras para casa e socializar a vivência das brincadeiras em família com os colegas!

Chuá! As águas vão rolar: uma experiência criativa

Maria Angélica Cezário[1]

RESUMO

O escopo desse relato é apresentar narrativas e reflexões sobre o projeto criativo "Chuá! As águas vão rolar", desenvolvido no agrupamento B com crianças na faixa etária de um a dois anos. Foi efetivado no primeiro semestre de 2015, entre os meses de março a junho, no Centro de Educação Infantil (CMEI) Oito de Março, pertencente à Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME). As atividades tiveram como referência a perspectiva de projetos de trabalho e buscaram dialogar com diversos autores, tais como: Hernández (2002); Moraes e Torre (2006); Barbosa e Horn (2008); Barbosa (2010). O projeto se originou das indagações que as crianças traziam para a sala a respeito da água e de seus movimentos, provocando dúvidas que não conseguiam responder sozinhas. Essas problemáticas foram surgindo no cotidiano da instituição, o qual favorecia uma diversidade de possibilidades a serem exploradas. Concebendo as crianças como sujeitos ativos na construção do conhecimento, realizaram-se pesquisas, experiências científicas, momentos com música, histórias, manuseios, dentre outras ações, para corresponder com a expectativa em saber mais sobre esse líquido. O projeto colaborou para que as crianças aprendessem mais sobre a água, bem como sobre sua utilização e seus estados físicos. Transcendendo os muros das instituições de ensino, o projeto buscou a transdisciplinaridade, evitando compartimentar saberes e visando a formação integral dos educandos em um currículo flexível e mais significativo. Assim, envolveu os eixos do conhecimento Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade, Música, Movimento e Matemática, valorizando a capacidade das crianças em significar e ressignificar saberes.

Palavras-chave: Criatividade. Projetos de Trabalho. Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Elaborar projetos de trabalho na educação infantil, tendo como referência a transdisciplinaridade para a formação do sujeito integral, é de extrema relevância quando se objetiva uma proposta educacional criativa. Transcender as disciplinas escolares, avançando para uma proposta peda-

1 Maria Angelica Cezário (mangelicacezario@gmail.com), Secretaria Municipal de Goiânia/ FANAP.

gógica integrada, na qual os sujeitos da aprendizagem produzem saberes de forma autônoma, faz-se necessário para compreender e (re)interpretar o mundo em que estão inseridos.

De acordo com Barbosa e Horn (2008, p. 35), "Os projetos abrem para a possibilidade de aprender diferentes conhecimentos construídos na história da humanidade de modo relacional, e não linear [...]", favorecendo aprendizagens não fragmentadas. Portanto, os projetos de trabalho favorecem o diálogo entre os campos do saber, que se complementam em uma relação dialógica, a partir de inquietações e investigações docentes. Concordando com as autoras supracitadas, Moraes e Saturnino de La Torre (2009) enfatizam que a pesquisa aflora a criatividade e colabora para a construção do conhecimento da humanidade.

Nesse texto, busca-se evidenciar a trajetória das atividades mais significativas do projeto "Chuá! As águas vão rolar", tendo como referência um currículo flexível, porém delimitado, de experiências educativas criativas que acontecem em torno do conhecimento. O currículo, nesse panorama, não é estabelecido apenas pelo professor como protagonista do ensino-aprendizagem, mas orientado conforme o que os educandos querem investigar em uma relação recíproca.

OS CAMINHOS E AS DESCOBERTAS

No mês de março do primeiro semestre, identificou-se que as crianças do agrupamento B observavam uma chuva fina que caía do céu e fazia algumas poças de água no pátio. Logo, foram até a janela para visualizar as poças e decidiram chegar mais perto delas para tocá-las. Algumas ficaram surpresas com a temperatura da água; outras, com seu movimento e vibração. Ao perceber o significativo entusiasmo das crianças, a professora permitiu que saíssem da sala e experienciassem aquele momento de perto. Tocaram as pequenas poças com as mãos, admiraram o reflexo da água e observaram a água que estava paralisada na boca-de-lobo, jogando folhas de árvores para que a água se movesse. Neste instante, algumas crianças

gritavam de euforia para demonstrar sua satisfação em entrar em contato com esse recurso natural.

Identificou-se, também, que determinadas crianças, quando se agitavam, ao serem levadas para tomar banho, se acalmavam, devido ao contato com a água. Sendo assim, o contato com a água foi diário e de grande significado para os bebês do agrupamento, fosse na chuva, no banho, no momento de se hidratar etc.

Devido a essas situações, optou-se por realizar um projeto de trabalho transdisciplinar que contemplasse os saberes e curiosidades das crianças em relação à água. Foi intitulado "Chuá! As águas vão rolar" de acordo com a temática a ser explorada, para que os educandos experienciassem, aprendessem, opinassem e interagissem.

Sobre a importância dos projetos, Barbosa ressalta:

> Através dos projetos de trabalho, pretende-se fazer que as crianças pensarem em temas importantes do seu ambiente, refletirem sobre a atualidade e considerarem a vida fora da escola eles são elaborados e executados para as crianças aprenderem a estudar, a pesquisar, a procurar informações, a exercer a crítica, a duvidar, a argumentar, a opinar, a pensar, a gerir as aprendizagens, a refletir coletivamente e, o mais importante, são as elaborados e executados *com* as crianças e não *para* as crianças (BARBOSA, 2008, p. 34).

Para cumprir tal desafio, inicialmente trabalhou-se a história "A nuvenzinha triste", da autora Bia Bedran, enfocando-se a utilidade da chuva e da água. A história despertou a atenção da turma, visto que a docente da sala realizou encenações e, ao final, jogou pequenos pedaços de papel para imitar as gotas. Em todo momento, as Linguagens oral e Musical foram contempladas, ampliando o repertório e a compreensão de palavras dos bebês, já que poucos conseguiam emitir palavras, necessitando de constantes estímulos. No final, cantou-se a música da narrativa da história, contemplando a linguagem que os bebês mais apreciam: a musical.

Ainda trabalhando essa questão, realizou-se na sala de aula uma atividade com a piscina de bolinhas. Muitas crianças apreciaram a atividade sensorial e se deitaram na piscina de bolinhas como se fosse água, manifes-

tando criatividade em ressignificar seus objetos de brincar. Nesse momento, a docente da sala realizava intervenções, nomeando as cores das bolas, e algumas crianças conseguiam enunciar, trabalhando o eixo Matemática. Ao final, bolas foram atiradas para cima, representando uma espécie de chuva.

Tendo em vista que na educação dos bebês a exploração sensorial é de suma importância, propôs-se então outra situação experimental. Em uma bacia cheia de água, cada criança foi convidada a retirar o calçado e imergir os pés. Reações como gritar, sacudir os pés, tocar a água com as mãos, enunciações curiosas, como por exemplo, "Quente!" quando se quer dizer frio e "Frio!" quando se quer dizer quente aconteceram. Muitas ainda não tinham experienciado molhar os pés em água na temperatura ambiente, já outras recolheram folhas das árvores para jogar na bacia e vê-las flutuarem.

Ao concluir a atividade, a docente convidou as crianças para jogarem a água utilizada em um bueiro profundo no pátio do CMEI. Neste momento, realizaram-se mediações a partir das seguintes intervenções: "Olha a água sumindo!". "Cadê a água?". "Para onde ela está indo?". "Ela está desaparecendo porque está caindo em um 'buraco' que chegará até o esgoto". Apesar das explicações dadas às crianças, o que prevaleceu para elas foi mais as descobertas do que as respostas prontas. Experienciar a água e depois observá-la desaparecendo no bueiro marcaram as experiências criativas naquela tarde, as quais tiveram desdobramentos posteriores.

Assim, por esse caminho as crianças sugeriram pistas a respeito daquilo que gostariam de fazer durante o projeto. Em outra oportunidade, na qual se colocou uma bacia com água e pedrinhas de gelo, os pequeninos foram desafiados a sentirem a temperatura da água com as mãos e a passarem uma peneira telada para que a água em estado líquido escorresse e ficasse somente o gelo. Do mesmo modo, surpreendendo as possibilidades supostas, muitos indagaram com expressões faciais e gestos para onde tinha ido a água quando passaram a peneira, visto que tinha sumido quando a levantaram. Mediante essa problemática, a professora sentiu a necessidade de ampliar as descobertas, superando as previsões didáticas.

Esses instantes de dúvidas materializam a ideia de que "[...] o currículo se constrói através de um percurso educativo orientado, porém sem ser fechado ou pré-definido em sua integralidade" (BARBOSA, 2008, p. 36). Embora o professor especifique suas intencionalidades e construa hipóteses, o currículo abarca o imprevisto, sendo desejável que isso aconteça para ser significativo aos educandos no processo de ensino e aprendizagem.

Na tentativa de enriquecer esses momentos, efetivou-se uma representação de chuveiro com garrafa plástica. Diversos furos foram feitos no fundo de uma garrafa e, no momento em que a professora colocava a água, o líquido escoava, formando uma espécie de chuveiro. Essa atividade teve o intuito de elucidar aos pequeninos por que a água escorre e desaparece, assim como aconteceu no experimento da bacia e da peneira.

Em outro momento, foram imersas pedras de gelo sobre um copo com furos para que as crianças observassem o gelo derretendo, sumindo do copo e se transformando em líquido novamente. Com isso, abordaram-se o movimento e a transformação da água no eixo Natureza e Sociedade e Linguagem, além de envolver a noção de senso numérico em relação à quantidade de água líquida no copo.

Ademais, em outra ocasião, um aquário com garrafas plásticas atraiu os olhares dos pequenos. Diversas garrafas com água foram cheias e acrescidas de purpurina, juntamente com figuras de peixes em material emborrachado. Ao sacudirem a composição, as crianças observavam o movimento da água e os artefatos colocados nela e se divertiram. Crianças de outros agrupamentos também quiseram desfrutar dos aquários artificiais e foram convidados na hora do intervalo para conhecê-los.

Para que os bebês descobrissem a importância da água para as plantas, visitaram a horta coletiva e regaram as hortaliças. Explicou-se que a água é elemento fundamental para as plantas, assim como para os humanos. A queda da água no regador suscitou olhares, e todos queriam manuseá-lo para controlar a água caindo nas plantas.

Pela observação dos aspectos relevados, percebeu-se que o trabalho com os bebês na educação infantil sobrepuja apenas a dimensão dos

cuidados físicos, embora estes sejam fundamentais. As crianças, ainda tão pequenas, são sujeitos ativos do processo educativo e merecem atenção dos docentes, já que, enquanto aprendem, pensam e raciocinam, fazem conexões e recordam conhecimentos anteriores. Em se tratando da educação de bebês, Barbosa salienta:

> É importante ter em vista que o currículo é vivenciado pelas crianças pequenas não apenas através de propostas de atividades dirigidas, mas principalmente através da imersão em experiências com pessoas e objetos, constituindo uma história, uma narrativa de vida, bem como na interação com diferentes linguagens, em situações contextualizadas, adquirindo, assim, o progressivo domínio das linguagens gestuais, verbais, plásticas, dramáticas, musicais e outras e suas formas específicas de expressão, de comunicação, de produção humana (BARBOSA, 2010, p. 5).

Um currículo a favor da experiência significativa favorece a criatividade e as diversas vivências que somente os projetos de trabalho podem preconizar. A construção dos primeiros conhecimentos, posteriormente, será o sustentáculo para a apropriação dos saberes acumulados historicamente, favorecendo a construção do sujeito histórico na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vale a pena recordar que toda proposta pedagógica deve percorrer um trajeto, e nunca ser um fim em si mesma. As surpresas, as apostas, as reconstruções e adaptações da prática docente devem acontecer de forma flexível, transdisciplinar e integrada. Para tanto, um espaço e um ambiente que instiguem as crianças a realizarem novas descobertas, partindo do pressuposto do interesse delas, fazem o ensino-aprendizagem mais significativo e envolvente na educação infantil. É na colaboração contínua que aprendiz e professor contribuem didaticamente rumo à construção do saber.

O projeto “Chuá! As águas vão rolar” proporcionou às crianças vivências e experiências com e sobre a água, elemento que ainda era pouco conhecido por elas. A cada sorriso, a cada grito de euforia e a cada inda-

gação foi possível observar o envolvimento que as atividades ocasionaram, fazendo florescer o prazer pelas explorações realizadas.

Na tentativa de propiciar situações significativas, consideraram-se os interesses das crianças em relação ao que elas sabiam e queriam saber, suas curiosidades e dúvidas, resultando em descobertas e novas relações com o conhecimento. Todas, indubitavelmente, colaboraram para o desenvolvimento dos discentes em sua integralidade.

Referências

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. *As especificidades da ação pedagógica com os bebês*. Consulta Pública, agosto de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 jul. 2015.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Projetualidades em diferentes tempos: na escola e na sala de aula. In: BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Projetos Pedagógicos na educação infantil.* Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 35-51.

BEDRAN, Bia. *A nuvenzinha triste.* In: BEDRAN, Bia. Bia canta e conta. Vol. 2. Ângelus produções artísticas, 1997. 1 CD, Faixa 07.

HERNANDÉZ, Fernando. *Trangressão e Mudança:* os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MORAES. Maria Cândida; TORRE, Saturnino de La. *Pesquisando a partir do pensamento complexo* - elementos para uma metodologia de desenvolvimento eco-sistêmico. Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 1 (58), p. 145 – 172, Jan./Abr. 2006

Complexidade: as compreensões dos professores que integram Escolas Criativas

Raquel de Oliveira Costa Pereira Knop

RESUMO

Demandas educacionais atuais apontam para novos caminhos acerca de metodologias aplicadas desde a Educação Infantil até o Ensino Superior em relação aos currículos e às práticas dentro de sala de aula. Sistemas, currículos e metodologias fechados - separados do contexto de atuação dos professores -, os quais desconsideram as reais expectativas dos alunos, pouco a pouco deixam de fazer sentido e novas práticas são exigidas. Assim, conceitos como a complexidade, a transdisciplinaridade e a criatividade começam a aparecer em currículos e metodologias. Dessa forma, esta pesquisa, vinculada ao grupo de pesquisa *Cultura, Escola e Educação Criadora*, da linha de pesquisa *Cultura, Tecnologia e Processos de Aprendizagem* do Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, busca responder a seguinte questão problema: Quais as possibilidades e os limites de práticas pedagógicas com enfoque criativo, transdisciplinar e complexo nas falas de professores de Escolas Criativas? Para responder a tal questionamento, foi delimitado o seguinte objetivo geral: analisar as possibilidades e os limites de práticas pedagógicas com enfoque criativo, transdisciplinar e complexo nas falas de professores de Escolas Criativas. Utilizou-se, para alcançar os objetivos desta pesquisa, entrevistas com membros fundadores da RIEC e com professores que integram Escolas Criativas com o intuito de focar nas práticas embasadas nos conceitos da criatividade, da transdisciplinaridade e da complexidade. No presente trabalho, trazemos um recorte das entrevistas com os professores, focando na compreensão que os professores que integram Escolas Criativas possuem acerca do conceito da complexidade. Para tanto, os autores que deram suporte teórico ao trabalho foram Moraes (1997, 2003, 2008), Morin (1999, 2001, 2011a, 2011b). Como resultado, traz-se que os relatos trazem elementos pontuais da teoria, porém sem os professores estarem totalmente conscientes de que existe toda uma teoria que os respalda em práticas que já realizam.

Palavras-chave: Escolas Criativas. Criatividade. Complexidade.

INTRODUÇÃO

As Escolas Criativas e a RIEC fundam-se em bases teóricas que, de certa forma, rompem ou criticam o modelo tradicional de educação, propondo outras vias e novas metodologias para uma prática pedagógica mais

sensível, aberta e criativa. Nossa pesquisa destaca três conceitos que consideramos mais importantes dentro da proposta do projeto: a complexidade, a criatividade e a transdisciplinaridade. Deixamos claro que um conceito não esgota ou não se opõe ao outro, pois o paradigma da complexidade, que embasa teoricamente as Escolas Criativas e a RIEC, permite abertura, remete a um conhecimento não hierarquizado, mas sim em rede.

Ao se pensar em complexidade, deve-se, dentro da perspectiva do pensamento de Morin (2011a), imediatamente abandonar a ideia associada e contrária: complexo antônimo de simples. "A complexidade não se reduz à complicação. É qualquer coisa de mais profundo, que emergiu várias vezes na história da filosofia. É o problema da dificuldade de pensar, porque o pensamento é um combate com e contra a lógica, com e contra as palavras, com e contra o conceito" (MORIN, 2011a, p. 14).

A palavra complexus significa "o que está ligado, o que está tecido". Dentro do panorama atual da realidade, há índices que salientam que separações, reduções, disjunções, fragmentação excessiva não comportam explicações e entendimentos para emergências que ocorrem a cada momento. O pensamento complexo busca o "que é tecido junto", "religar" saberes e conceitos que permanecem desconectados, dicotomizados, desde Descartes e seu método.

O método de Descartes, desde o século XVII até boa parte do século XX, deram as diretrizes de como analisar e interpretar a realidade, separando sujeito do objeto, corpo e mente, fragmentando e tentando entender uma mínima parte dentro de um contexto totalmente ignorado e desconsiderado. O modelo tradicional de Ciência desconsidera, também, o erro, colocando fora qualquer variável que fuja do previsível, do verificável, do aplicável em larga escala.

> A validade absoluta da lógica clássica, a que se pode chamar dededutiva-indutiva-identitária, que dava um valor de verdade quase absoluta à indução, absoluta à dedução e quanto à qual toda a contradição deveria ser eliminada. O aparecimento de uma contradição num raciocínio assinalava o erro e obrigava a abandonar este raciocínio. (MORIN, 1999, p. 492).

Para Morin (2011a), vivenciamos o império dos princípios de disjunção, de redução e de abstração que reunidos formam o "paradigma da simplificação". Ao separar o sujeito que pensa (ego cogitans) e a coisa entendida (res extensa), ou seja, filosofia e ciência, e, ao considerar como verdade as ideias "claras e distintas", Descartes formulou esse paradigma que domina o pensamento ocidental desde o século XVII. Obviamente, sob tal paradigma, a humanidade progrediu e prosperou econômica e cientificamente, porém emergências sociais e ambientais surgidas de tal paradigma e sem por ele serem resolvidas começaram a se revelar a partir do século XX. O autor considera, ainda, que "[...] o princípio de disjunção isolou radicalmente uns dos três grandes campos do conhecimento científico: a física, a biologia e a ciência do homem" (MORIN, 2011a, p. 11).

O conhecimento só era validado, segundo o "paradigma simplificador", com rigor na medida e no cálculo - "cada vez mais a matematização e a formalização desintegraram os seres e os entes para só considerar como únicas realidades as fórmulas e equações que governam as entidades quantificadas" (MORIN, 2011a, p. 12). Esse tipo de compreensão da realidade considera o objeto isolado de seu meio ambiente. Não considera "o elo inseparável entre o observador e a coisa observada" (MORIN, 2011a, p. 12). O conhecimento sob o paradigma simplificador é constituído para ser transmitido e registrado e não refletido e discutido.

Morin (2011a) propõe uma tomada de consciência radical salientando que o erro não está na percepção ou na lógica, mas sim no modo como se organiza o saber dentro de um sistema de ideias. A própria ciência desenvolveu, segundo o autor, "uma ignorância" e uma "cegueira" por valorizar a razão. O pesquisador relaciona esses erros, essas ignorâncias, essas cegueiras e esses perigos resultantes de "[...] um modo mutilador de organização do conhecimento, incapaz de reconhecer e de apreender a complexidade do real" (MORIN, 2011a, p. 10).

Por valorizar e considerar a fragmentação excessiva e a soberania da razão, nós, seres humanos, fomos caracterizados pela ciência como Sapiens. O pensamento de Morin sobre a complexidade considera e adiciona

outra característica a essa sistematização excessiva: o Demens. A ciência tentou afastar a loucura, o descontrole, o erro como se eles fossem algo ruim, que devesse ser recalcado, escondido, desconsiderado. O pensamento complexo considera e aceita o Homo Sapiens Demens, ou seja, razão e emoção, sanidade e loucura, controle e descontrole (CARVALHO, 2012).

Para Morin (2011a): "O pensamento simplificador é incapaz de conceber a conjunção do uno e do múltiplo (unitat multiplex). Ou ele unifica abstratamente ao anular a diversidade, ou, ao contrário, justapõe a diversidade sem conceber a unidade" (MORIN, 2011a, p. 12). Ainda, segundo o autor,

> [...] há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. (MORIN, 2001, p. 38).

A complexidade remete ao conhecimento em rede não mais hierarquizado. Os conteúdos, os conceitos, as especialidades, as disciplinas não são, segundo esse paradigma, concebidos isoladamente, de forma linear, obedecendo à lógica clássica. Eles são interligados, entrecruzados, como uma rede, ou melhor, como um rizoma. Segundo Santos (2008, p. 74), a analogia conhecimento em forma de árvore "[...] consagrada por Descartes e ainda hoje utilizada, torna-se inadequada por sua separação em ramos e pelas hierarquizações estanques que a imagem sugere. Hoje, propõe-se rizoma [...] como representação de conhecimento. Uma rede de conexões mutuamente implicadas". Há uma imbricação, porém respeitando tanto a totalidade quanto a singularidade.

Morin (2011a) sinaliza, em sua teoria, para a necessidade de macroconceitos, mas afirma que os conceitos não se definem por suas fronteiras e sim por seus núcleos. Para o autor, seria uma ideia anticartesiana, "[...] no sentido em que Descartes pensava que a distinção e a clareza eram caracteres intrínsecos da verdade de uma ideia" (MORIN, 2011a, p. 73). A partir disso, Morin lança mão em sua teoria de três princípios que ajudam a pensar a complexidade (ver Figura 1).

Figura 1 – A complexidade e os três princípios

Fonte: Elaborada pela autora com base em Morin (2011a).

O princípio dialógico une conceitos "antagônicos" para o paradigma simplificador: razão e emoção, corpo e mente, indivíduo e sociedade, ciência e filosofia, ordem e desordem. "O que digo a respeito da ordem e da desordem pode ser concebido em termos dialógicos. A ordem e a desordem são dois inimigos: um suprime o outro, mas, ao mesmo tempo, em certos casos, eles colaboram e produzem organização e complexidade." (MORIN, 2011a, p. 74). O autor salienta que o princípio dialógico integra e comporta termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos permitindo "manter a dualidade no seio da unidade" (MORIN, 2011a, p. 74).

O princípio recursivo rompe com a lógica linear de causa e efeito. O efeito retroage sobre a causa e a causa sobre o efeito, ou seja, ao mesmo tempo se é produto e produtor: "um processo recursivo é um processo onde os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causa e produtores do que os produz" (MORIN, 2011a, p. 74). O autor usa, como exemplo, o indivíduo, a espécie e a reprodução - "[...] nós, indivíduos, somos os produtores de um processo de reprodução que é anterior a nós" (MORIN, 2011a, p. 74). Outro exemplo seria a sociedade que é produzida "[...] pelas interações entre

indivíduos, mas a sociedade, uma vez produzida, retroage sobre os indivíduos e os produz" (MORIN, 2011a, p. 74). A ideia recursiva desliga-se da ideia linear de causa e efeito, de produtor e produto "[...] já que tudo o que é produzido volta-se sobre o que o produz num ciclo ele mesmo autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor" (MORIN, 2011a, p. 74).

O princípio hologramático atesta que a parte está no todo e o todo está nas partes, e as partes estabelecem relações entre si. Esse princípio está presente tanto no mundo biológico quanto no mundo sociológico. Cada célula do organismo humano contém a totalidade das informações genéticas desse organismo, ou seja, "a ideia do holograma vai além do reducionismo que só vê as partes e do holismo que só vê o todo" (MORIN, 2011a, p. 74). Há uma imbricação da ideia hologramática com a ideia recursiva e, em parte, com a ideia dialógica. "Não se chega à compreensão do todo apenas analisando o que acontece nas partes, e que é preciso também compreender a dinâmica relacional que se estabelece entre o todo e as suas respectivas partes." (MORAES, 2008, p. 37).

Para Moraes e Torre (2006), a complexidade, epistemologicamente, tira o foco do sujeito ou do objeto. Amplia-se para as relações e conexões que surgem a partir das interações que ocorrem no processo - "implica também compreender a dinâmica não-linear do conhecimento e da aprendizagem e fazer com que a certeza negocie com a incerteza e o antagonismo com o que lhe é complementar" (MORAES; TORRE, 2006, p. 156-157).

Morin (2011a, p. 41) constata que "[...] só existe objeto em relação a um sujeito (que observa, isola, define, pensa) e só há sujeito em relação a um meio ambiente objetivo (que lhe permite reconhecer-se, definir-se, pensar-se, etc..., mas também existir)". O autor reafirma que objeto e sujeito são conceitos insuficientes se entregues a si próprios e que a ideia de universo objetivo exclui não apenas o sujeito como o entorno. Essa ideia "[...] é de uma extrema pobreza, fechada sobre si mesma, não repousando sobre nada mais do que o postulado da objetividade, cercado por um vazio insondável tendo em seu centro, lá onde há o pensamento deste universo, um outro vazio insondável" (MORIN, 2011a, p. 41).

Para Morin (2011a), ao se valorizar o objeto, consequentemente valoriza-se o determinismo. Se o sujeito é posto em evidência, junto tem-se a indeterminação, a possibilidade, a liberdade. O sujeito é desconhecido, indeterminado, porque é estranho para a ciência do ocidente. O sujeito é o "[...] tudo-nada; nada existe sem ele, mas tudo o exclui; ele é como o sustentáculo de toda a verdade, mas ao mesmo tempo ele não passa de 'ruído' e erro frente ao objeto" (MORIN, 2011a, p. 43, grifos do autor).

O mundo, para o pensamento complexo, não está fora do observador como algo dado e imutável. Observador e realidade imbricam-se, misturam-se. Sujeito e objeto são conceitos totalmente influenciados um pelo outro (MORIN, 2011a). Para o autor, há "uma incerteza ontológica na relação entre sujeito e meio ambiente, que só pode ser cortada pela decisão ontológica absoluta (falsa) sobre a realidade do objeto ou a do sujeito" (MORIN, 2011a, p. 44).

A relação entre sujeito e objeto emerge, então, como uma concepção complexa. Ambos assumem sua incompletude. Para a teoria do pensamento complexo,

> [...] o sujeito deve permanecer aberto, desprovido de um princípio de decidibilidade nele próprio; o objeto deve permanecer aberto, de um lado sobre o sujeito, de outro lado sobre seu meio ambiente, que, por sua vez, se abre necessariamente e continua a abrir-se para além dos limites de nosso entendimento (MORIN, 2011a, p. 44).

Para Morin (1999), a razão e sua lógica dedutivo-identitária deixou de ser absoluta. Para o autor é preciso separar, distinguir, mas também religar, reunir. O pensamento complexo não descarta o princípio da ordem, ele sugere integrá-lo na dialógica ordem-desordem-organização. A complexidade abandona sim o princípio da redução, pois nunca se terá o conhecimento de um todo estudando apenas as suas partes.

Morin é muito criticado por buscar um pensamento totalitário. "[...] assim, várias vezes, me atribuíram a concepção de uma complexidade perfeita que eu oporia à simplificação absoluta. Ora, a própria ideia de complexidade comporta em si a impossibilidade de unificar, a impossibilidade de

conclusão, uma parcela de incerteza, uma parcela de indecibilidade e o reconhecimento do confronto final com o indizível" (MORIN, 2011a, p. 96-97).

Moraes e Valente (2008) ampliam os operadores da complexidade, acrescentando mais três:

Princípio Ecológico

- A ação escapa à vontade do sujeito influenciada pelo ambiente.

Princípio da Enação

- Ação e percepção não se separam nos processos cognitivos/emocionais.

Princípio ético

- Essência da prática do educador e do pesquisador.

Sobre o princípio ecológico da ação, os autores sinalizam que, em pesquisa, observa-se que a ação do pesquisador "[...] nem sempre corresponde à linearidade primeira, pois acaba interferindo em algo ou recebendo alguma influência inesperada a partir de uma interação qualquer" (MORAES; VALENTE, 2008, p. 47). Para eles, é preciso considerar "[...] a incerteza como categoria permanente de busca científica pois é parte intrínseca da natureza da matéria, independente do domínio em que ocorre" (MORAES; VALENTE, 2008, p. 48).

O princípio da Enação reafirma o princípio acima, salientando que "toda ação cognitiva é uma ação perceptivamente guiada" (VARELA et al., 1997 apud MORAES; VALENTE, 2008, p. 48). Isso ratifica, segundo Moraes e Valente, que, em pesquisa, "[...] o sujeito pesquisador e a realidade pesquisada (objeto) também emergem juntos e evoluem juntos" (MORAES; VALENTE, 2008, p. 49). Não há uma existência primeira do conhecimento em algum lugar ou em qualquer forma, mas sim em situações locais,

datadas e mutáveis "[...] como resultado das atividades desenvolvidas pelo observador em seu acoplamento estrutural com o meio" (MORAES; VALENTE, 2008, p. 49).

O corpo assume, então, juntamente à experiência, importância, já que "[...] percepção e ação são inseparáveis no processo de cognição vivido e evoluem juntas" (MORAES; VALENTE, 2008, p. 49). Os autores exemplificam reafirmando que sujeito pesquisador e sua realidade emergem juntos durante o processo influenciando-se mutuamente em um acoplamento estrutural com trocas de energia, matéria e informação fazendo com que

> [...] a nossa maneira de atuar produza um mundo historicamente viável, à medida que os caminhos vão sendo construídos pela pesquisa. Isso informa mais uma vez, que todo conhecimento depende do contexto, não como algo que poderá ser eliminado ao longo do caminho, mas como parte da essência da cognição criativa. (MORAES; VALENTE, 2008 p. 50).

O princípio ético, para Moraes e Valente (2008), deve permear todo o ato educativo. O respeito pelo outro, assim como o respeito às diferenças preservando uma cultura ética comum a todos, e a "[...] importância de se adotar, como norma, instrumentos do tipo consentimento informado e a necessidade de sempre dar um retorno dos resultados da pesquisa à comunidade envolvida, não apenas no final, mas também durante o processo" (MORES; VALENTE, 2008, p. 52).

DESENVOLVIMENTO

A noção de totalidade é construída, na teoria do pensamento complexo, por meio desses operadores e princípios. Assim sendo, um dos objetivos específicos de nossa pesquisa é investigar as compreensões que os professores entrevistados possuem sobre os conceitos que sustentam teórica e metodologicamente o projeto das Escolas Criativas. Em se tratando da complexidade, o primeiro conceito, podemos observar que a professora Ana considera que o simples pode ser complexo e o complexo pode ser simples, ou seja, o princípio dialógico que Morin destaca como um dos

operadores da complexidade que considera a união dos contrários é detectado em sua fala, em sua compreensão do conceito.

> *[...] porque tu podes ter um conceito extremamente complexo, mas que, se tu refletires no teu dia a dia, conseguir trazer para ti e vivê-lo e entendê-lo, ele passa do complexo para o simples. Então, eu acho que se a gente consegue trazer, que,* ***na verdade tudo é complexo - se tu fores olhar o simples, ele também é complexo -, mas conseguir entender e trazer para a tua vivência o complexo ele passa do complexo para o simples e acho também que tudo está ligado.*** (Professora Ana).

A professora Sônia percebe o conceito usando, para isso, exemplos da matemática, seu campo de atuação, para expor a visão de totalidade que o pensamento complexo traz.

> *Pois é, na matemática um problema complexo é aquele que envolve um monte de conteúdos que exige diversas habilidades. Eu acho* ***que complexidade é quando se tem diversos fatores, você precisa unir todos esses fatores e chegar a uma solução, resolver alguma coisa.*** (Professora Sônia).

A professora Maria faz aquela comum e imediata associação de complexidade com dificuldade, porém sinaliza a profundidade que atribui ao conceito quando o remete à Educação. Ela compreende a Educação como um fenômeno complexo, interligado a vários fatores e que não apresenta uma resposta imediata do processo. Morin justamente critica essa maneira simples de considerar os fenômenos, ele chama de "paradigma da simplificação". Podemos dizer que, nesse ponto, a professora concorda com Morin.

> *Complexidade, acho que está ligada à dificuldade. De alcançar talvez o objetivo ou, talvez, a não simplicidade. A palavra não seria difícil, mas não é tão fácil é mais delicado, não é tão simples.* ***Hoje complexo é a educação, não é? A gente discute, discute, teorias vão e vêm, outras retornam e a gente sempre busca o melhor e, ainda, o mais complexo é saber que tudo que a gente aplica tem um resultado a longo prazo, por mais que você diga assim: "Foi bom", não vai ser de imediato esse feedback, e eu acho que isso deixa a gente, muitas vezes, bem frustrados, a gente espera que seja ali no ato, como fazer um bolo, mistura os ingredientes, assa, está pronto, às vezes dá certo, às vezes não.*** *[...]. Então, eu acho que isso é complexo... é você trabalhar com uma expectativa, que não tem como não ser assim, e a espera de alcançar aquele resultado que a gente tanto quer, almeja.* (Professora Maria).

Podemos perceber que as compreensões que as professoras entrevistadas possuem a respeito do conceito da complexidade surgem em suas falas como algo que vivenciam em suas práticas e não como um conceito que

foi estudado, refletido e sistematizado. Os relatos trazem elementos pontuais da teoria, porém sem os professores estarem totalmente conscientes de que existe toda uma teoria que os respalda em práticas que já realizam.

CONCLUSÃO

O projeto das Escolas Criativas e RIEC tem um movimento sustentado em um paradigma científico que considera o homem em sua totalidade e em sua complexidade, trazendo tanto teórica como metodologicamente, possibilidades para incentivar, valorizar e embasar escolas e professores com potenciais criativos e inovadores. Esses professores fazem, ousam, saem da zona de conforto em busca de práticas docentes significativas , contextualizadas e conectadas com a realidade, abertas ao novo, porém arriscamos dizer que não estão cônscios totalmente de tais processos.

Para o professor potencializar sua prática docente e transformá-la em uma prática criativa, considerando a complexidade dos fenômenos e a criatividade individual, coletiva e dos contextos educacionais é preciso investir em formação docente inicial e continuada que considere os conceitos da criatividade, da transdisciplinaridade e da complexidade em todas as implicações epistemológicas e metodológicas que tais conceitos trazem.

Referências

MORAES, M. C.; TORRE, S. de la. **Pesquisando a partir do pensamento complexo**: elementos para uma metodologia de desenvolvimento eco-sistêmico. Educação. Porto Alegre, RS, jan-abril, 2006 n. 1 (58), p. 145-172.

MORES, M. C.; VALENTE, J. A. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulos, 2008.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2011a.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011b.

MORIN, E. **O desafio do século XXI**: religar os conhecimentos. Editions du Seuil, 1999.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

SANTOS, A. **Complexidade e transdisciplinaridade em educação**: cinco princípios para resgatar o elo perdido. Revista Brasileira de Educação. v. 13, n. 37, jan -abr., 2008.

Demandas formativas para 2015 e a reescrita da proposta político-pedagógica da EAJA na RME de Goiânia

Eduardo de Carvalho Ribeiro[1]

"Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão"

Paulo Freire

RESUMO

Este estudo tem por objetivo apresentar a síntese das discussões institucionais ocorridas entre o Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE) e a Divisão de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (DEF-AJA), com vistas ao enfrentamento das demandas formativas para o ano de 2015 e o processo de reescrita da Proposta Político-Pedagógica (PPP) para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) na Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME). O estudo possui como base epistemológica a perspectiva histórico-cultural. É deste referencial epistêmico que se parte para a compreensão do sentido político e pedagógico que deve articular as ações formativas com as ações da reescrita da referida PPP, organizada a partir das seguintes dimensões: sujeitos da EAJA, currículo e concepção, organização do trabalho pedagógico, metodologia e avaliação emancipatória. Diante disso, a proposta de formação para a EAJA em 2015 é a de efetivar estudos que se articulem ao processo de reescrita da PPP, com o objetivo de estabelecer relações entre teoria e prática, entre currículo e as várias experiências escolares envolvidas no processo do conhecimento em que homens e mulheres se sintam sujeitos críticos e capazes de interferir na sociedade em que vivem, subsidiando-os em seu processo de emancipação. A opção política e pedagógica assumida pela RME, pauta-se pela consonância com todo o ordenamento legal que regulamenta a Educação de Jovens e Adultos, a saber, a Constituição de 1988, a LDB 9394/96, pelo Parecer CEB nº11/2000 – Parecer Jamil Cury e pela Proposta Político-Pedagógica da EAJA, tendo como foco a melhoria da qualidade do ensino e o reconhecimento da educação como direito inalienável.

Palavras chaves: Formação. Formação Continuada. EJA

1. Professor do CEPAE/UFG e do Centro de Formação dos Profissionais da Educação da SME/Goiânia

PRIMEIRAS PALAVRAS

Este estudo tem por objetivo apresentar a síntese das discussões ocorridas entre o Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CEFPE) e a Divisão de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (DEF-AJA). Dois pontos foram os eixos centrais nas discussões: demandas formativas para o ano de 2015 e o processo de reescrita da Proposta Político-Pedagógica (PPP) para a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA) na Rede Municipal de Educação de Goiânia (RME).

Como não é possível discutir estes pontos sem remeter à base epistemológica das políticas que vêm sendo historicamente implementadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME), sobretudo os fundamentos teóricos que embasam a Política de Formação Continuada em Rede e a EAJA, sendo apontados de forma contextualizada e problematizada.

Dentre essas políticas da SME, as destinadas à EAJA, historicamente tenta romper com a tradição escolar brasileira, sobretudo no que tange à pedagogia tradicional, também conhecida como pedagogia tecnicista, que reduz a prática docente à transmissão de conhecimentos pelos professores que acreditam serem capazes de estender aos educandos o conhecimento que acumularam como resultado do seu esforço e da sua experiência pessoal sistemática e não sistemática, acadêmica e cotidiana. Nessa perspectiva, educar é ensinar bem, ensinar é explicar com clareza, e aprender, por sua vez, é absorver, reter, por extensão o que o professor explicou. O que está por trás disso é a visão do conhecimento como algo estático, pronto e definitivo, como conteúdo que existe não para ser problematizado e reinventado, mas para ser retido, em um processo que ocorre de fora para dentro.

Nesse sentido, houve um avanço quanto a esse ideal de educação e a RME acompanhou essas mudanças e priorizou, sobretudo, a formação continuada dos profissionais da educação.

De acordo com Guimarães (2006), a atividade profissional do professor caracteriza-se como uma atividade de mediação entre os educandos, a cultura e o conhecimento, envolvendo processos intensos de relações, principalmente entre professores e educandos e estes entre si.

Destarte, a educação é entendida como um processo de humanização e o trabalho docente devem contribuir para que os educandos desenvolvam conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente reconstruir seu saber/fazer, a partir das necessidades e desafios da prática social cotidiana.

Paulo Freire (2011), em sua obra "Pedagogia do Oprimido", propõe que não se deve formar nos educandos a mentalidade da submissão. Para isso é preciso conscientizá-los a não aceitarem docilmente práticas autoritárias que impõem seu silenciar e que os fazem acreditar que seu modo de pensar, agir e compreender o mundo é insignificante, descabido. Por tudo isso, a dinâmica curricular para a formação humana não pode pautar-se em uma transmissão simplista de saberes tidos como certos. É preciso, necessariamente, estar inserida na busca ontológica permanente do sujeito em construção, entender o conhecimento como algo que não prescinde da experiência, bem como das inquietações do sujeito que se reconhece como inacabado, dinâmico, incompleto, porque assim é o ser humano e a realidade: um vir a ser.

A história da EAJA, na RME, se confunde com a história do lugar social reservado aos trabalhadores, pobres, negros, subempregados, migrantes, excluídos. O lugar social, político e cultural almejado por esses sujeitos requer o compromisso político e práticas pedagógicas mais inovadoras, com o intuito de garantir a permanência e aprendizagem destes educandos, levando em considerações algumas questões:

- Como o professor concebe o educando da EAJA?
- Como estes educandos se veem?
- Que conhecimentos professores e educandos trazem para a sala de aula?

Que conhecimentos atualmente estão sendo produzidos nos meios acadêmicos e como fazer para que o professor se aproprie desta produção e a relacione com as demandas para a ação pedagógica nesta modalidade?

- Sob quais condições são construídas as práticas de alfabetização na EAJA ?

- Enfrentar essas questões constituem condição *sine qua non* , no processo de reescrita da Proposta Política-Pedagógica para EAJA na RME de Goiânia.

A PROPOSTA FORMATIVA E SEU DESENVOLVIMENTO

Sob o espectro epistemológico e como compromisso político, a proposta para a formação continuada dos profissionais que atuam na EAJA, para o ano de 2015, se articula a esse processo de reescrita ao reafirmar os pressupostos que embasam a Proposta Político-Pedagógica da EAJA (p.13; p.14/15), tendo como base epistemológica a perspectiva histórico-cultural e os fundamentos do materialismo histórico dialético, como método de estudo e compreensão da realidade. É deste referencial epistêmico que se parte para a compreensão do sentido político e pedagógico que deve articular as ações formativas com as ações da reescrita da referida PPP, organizada a partir das seguintes dimensões: sujeitos da EAJA, currículo e concepção, organização do trabalho pedagógico, metodologia e avaliação emancipatória.

Sujeitos da EAJA

A opção política e pedagógica assumida pela RME, pauta-se pela consonância com todo o ordenamento legal que regulamenta a Educação de Jovens e Adultos, a saber, a Constituição de 1988, a LDB 9394/96, pelo Parecer CEB nº11/2000 – Parecer Jamil Cury e pela Proposta Político-Pedagógica da EAJA, tendo como foco a melhoria da qualidade do ensino e o reconhecimento da educação como direito. Nas instituições escolares, o conhecimento deve priorizar a transformação do sujeito por meio da conscientização, com vistas à sua emancipação.

O estigma do sujeito oprimido, não deve justificar sua condição de imobilidade, de não aprendizado, de incapaz, de incompetente, ao contrário, na lição do mestre Paulo Freire,

> A conscientização não pode parar na etapa do desvelamento da realidade. A sua autenticidade se dá quando a prática de desvelamento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação (FREIRE, 1981, p.117).

Desvelar a realidade e identificar as causas que os mantêm na condição de oprimido, requer do sujeito um pensar autêntico só conquistado a partir de uma experiência concreta. Assim, conhecer o mundo implica reconhecer sua situação, mas não limitar-se a ela como condição historicamente não imutável. Superar essa determinação de oprimido implica necessariamente avançar qualitativamente do conhecimento imediato e cotidiano, ao pensamento mais científico e elaborado, que é a função social da escola.

Nesse sentido, a Proposta Político-Pedagógica da EAJA é pautada na concepção freireana que compreende a educação como um processo dialético e dialógico de formação humana, que abrange todos os aspectos: o cognitivo, o político-cultural, o sócio – econômico e o afetivo, desenvolvidos na interação entre os diferentes sujeitos que compõem a escola (PPP da EAJA, p. 18).

Nesse processo, o educador deve compreender o educando como sujeito de sua aprendizagem, sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem e exercer o papel de mediador, privilegiando o diálogo, a análise e a síntese, rumo ao encontro de soluções a partir de situações-problema, concretizando o papel da escola como promotora da socialização dos conhecimentos e da superação do pensamento empírico (SAVIANI, 2003).

Assim, propõe-se que ao discutir sobre os sujeitos da EAJA, os seguintes pontos sejam considerados:

- aprendizagem significativa;
- o papel do professor que atua na EAJA: compromisso político e pedagógico com essa modalidade educativa, professor reflexivo;
- a relação dialética entre mundo-homem-sociedade e a relação homem - trabalho;

- alfabetização de adolescentes, jovens e adultos: leitura do mundo por meio da leitura da palavra;
- identidade cultural e educação.

CURRÍCULO E CONCEPÇÃO

A proposta curricular para EAJA, numa perspectiva de emancipação social, requer compreendê-la nas dimensões política, social e pedagógica, e não apenas identificar lista de conteúdos a serem ministrados a um determinado grupo de sujeitos. O currículo deve expressar a criação e recriação da vida cotidiana, apontar, também, as práticas escolares e a expressão dos processos sociais de aprendizagem, em que todos fazem parte, envolvendo os saberes e processos interativos da organização do trabalho pedagógico realizado pelos educandos e educadores. Portanto, propõe-se abordar o currículo a partir das discussões sobre:

- as teorias críticas do currículo;
- currículo e poder;
- currículo, conhecimento e ação cultural;
- currículo e as novas metanarrativas: cultura, gênero, sexualidade, religião, africanidade, entre outras;
- interdisciplinaridade;
- relação teoria-prática;
- alfabetização e letramento.

Organização do trabalho pedagógico

A PPP para a EAJA demarca, fundamentada em Freire, que a ação pedagógica de organizar e selecionar conteúdos e os modos de organizá-los no processo pedagógico é uma opção política, sendo necessária a relação dialógica entre educador e educando como condição metodológica que apontará vivências, convivências, ações, inter-relações que expressem significados, confrontando saberes e conhecimentos populares e científicos em um diálogo permanente.

Essa condição impõe um alto nível de exigência para o professor, uma vez que entender e efetivar um trabalho pedagógico que priorize a emancipação, a criticidade e a transformação dos sujeitos envolvidos, não se constitui como tarefa simples. É preciso apropriar-se dos conceitos, refletir sobre a realidade e fazer novas proposições para o enfrentamento dos desafios que se apresentam na EAJA: evasão, garantia da permanência, drogadição, violência, conflitos intergeracionais, turmas multisseriadas, flexibilização etc; considerações indispensáveis para o exercício da cidadania e colocar-se como cidadão crítico no mundo do trabalho.

Nesse sentido, entende-se que se faz necessário abordar:

- estrutura organizacional da EAJA: modos de organização do trabalho pedagógico nas diferentes estruturas da EAJA na RME;
- componentes curriculares na EAJA;
- trabalho coletivo na perspectiva da emancipação e da construção da cidadania.

Metodologia

Partindo do entendimento de que a EAJA não pode prescindir da perspectiva de libertação dos homens e de transformação da realidade, a definição de metodologia nessa etapa se torna uma opção eminentemente política.

Desse modo, entende-se que no processo de reescrita da PPP é fundamental a redefinição de como essa discussão vai se dar.

Assim, propõe-se a assunção do Tema Gerador como a possibilidade de expressar, na prática, os elementos e princípios da teoria do conhecimento proposta por Paulo Freire (FREIRE, 2011).

Avaliação emancipatória

Historicamente, o processo de verificação da aprendizagem escolar na educação brasileira, impôs aos educandos consequências negativas, uma vez que o sujeito não adquire autonomia para atuar como sujeito pleno de

sua escolarização, como efetivo cidadão, sua trajetória de escolarização esteve sempre pautada sob o julgo do controle e sob a ameaça da reprovação. De acordo com Luckesi (1998), é notório observarmos a marca inconfundível do controle, sendo que por meio da medida de aprendizagem, a escola tenta moldar o aluno dentro do padrão considerado normal/ideal.

Desenvolver uma nova postura avaliativa nas escolas requer reconstruir a concepção e a prática avaliativa rompendo com a cultura de memorização e do professor como detentor do saber, visando uma prática pedagógica comprometida com a inclusão, com o respeito às diferenças, com a construção coletiva do conhecimento. Para tal, deve-se ter um olhar mais atento, uma escuta densa e uma intuição apurada.

Numa perspectiva de avaliação emancipatória e democrática parte-se do pressuposto de que se defrontar com dificuldades é inerente ao ato de aprender, porém, se respeitado o tempo e a especificidade de cada educando, todos são capazes de aprender (LUCKESI, 1998).

A PPP para a EAJA na RME de Goiânia assume a adequação do tempo e do espaço escolar às especificidades dos sujeitos que atende, tanto no sentido de permitir o acesso e permanência à escola, quanto no respeito ao tempo de aprendizagem de cada educando. Torna-se então necessário que a escola elabore sua proposta avaliativa que atenda ao alto grau de expectativa que esses sujeitos possuem no retorno à escola.

Assim, se faz necessário abordar a avaliação pensando em:

- para quê se avalia? Ou finalidade da avaliação;
- avaliação e democratização do ensino;
- avaliação como instrumento de construção do conhecimento e de garantia dos direitos de aprendizagem;
- avaliação como reflexão crítica sobre a prática, proposição e transformação;
- avaliação como elemento articulador e integrador dos tempos, espaços, conhecimentos, práticas e sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Arroyo (2006), a formação continuada dos profissionais da educação é de fundamental importância no processo de elaboração de uma PPP, já que eles são os sujeitos que materializarão ou não, junto aos educandos, os preceitos nela postulados. Desse modo,

> Necessário se faz promover a formação destes profissionais, com momentos de estudo, avaliações e discussões, com envolvimento de todo o coletivo da EAJA, que contemple situações de aprendizagem e a reflexão da própria ação, a capacidade de apropriação crítica, a busca de informações, o reconhecimento do trabalho e das estratégias que sirvam para a superação dos problemas da prática educativa (PPP da EAJA, p.9).

Os estudos e reflexões desencadeados no decorrer de uma reescrita articulados com as práticas e experiências ocorridas no âmbito das instituições educacionais, com os aspectos históricos dessa modalidade, as lutas e movimentos sociais em favor da educação de adultos, a concepção de educação humanista e dialógica, configura-se como condição indispensável no processo de ruptura definitiva com a cultura da escolarização bancária, que dicotomiza conhecimentos e sujeitos.

Portanto, é fundamental que esse processo propicie aos profissionais estudarem os pressupostos teóricos e práticos que fundamentam a EAJA e compreenderem:

- o papel da ação humana na história;
- os processos de aprendizagem e de desenvolvimento humano como construções sociais;
- a produção e a apropriação da cultura como resultantes da mediação sujeito-sujeito e sujeito-signos.

Diante disso, a proposta de formação para a EAJA em 2015 é a de efetivar estudos que se articulem ao processo de reescrita da PPP, com o objetivo de estabelecer relações entre teoria e prática, entre currículo e as várias experiências escolares envolvidas no processo do conhecimento em

que homens e mulheres se sintam sujeitos críticos e capazes de interferir na sociedade em que vivem, subsidiando-os em seu processo de emancipação.

A proposta de formação é possibilitar a participação dos profissionais nas ações formativas articuladas ao eixo da reescrita, nas diferenciadas propostas de trabalho, as quais promovam a reflexão sobre as práticas pedagógicas, desenvolvidas nessa modalidade de educação. Nesse sentido, as ações formativas pretendem subsidiar os educadores no processo de repensar as práticas pedagógicas, a partir de estudos teóricos articulados às ações planejadas no contexto escolar, numa perspectiva interdisciplinar.

Tanto as ações formativas quanto o processo de reescrita da PPP, demandarão do educador uma postura investigativa, pois as novas leituras, as reflexões sobre as práticas que estão sendo desenvolvidas nas instituições e a possibilidade de se pensar outras formas de abordagem metodológica, a partir da realidade posta no contexto da EAJA, tornam-se momentos ricos para que o educador possa entender a especificidade dessa modalidade e, a partir desse entendimento, pensar como agir nesse contexto, como trabalhar os conhecimentos socialmente construídos de forma que os educandos ampliem seu repertório provocando neles a busca pelo saber.

Com vistas a consecução deste projeto formativo, propomos as seguintes ações:

Para Formadores – Apoios Pedagógicos
1. GTE O Currículo e a Prática Docente na EAJA: Alfabetização, Leitura e Escrita

Para Grupo Gestor – Coordenadores Pedagógicos
2. GTE Planejamento e Organização do Trabalho Pedagógico na EAJA

Para Professores
3. Leitura e Escrita – Desafios e Perspectivas na Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos – 1º segmento
3.1 – Turma A: Pedagogos
3.2 – Turma B: Educação Física

4. Encontros pré-simpósio – Conhecimento, organização do traba lho pedagógico e compromisso político e pedagógico na EAJA
4.1 Língua Portuguesa
4.2 Língua Estrangeira
4.3 Matemática
4.4 Ciências
4.5 História
4.6 Geografia
4.7 Arte
4.8 Educação Física

Referências

ARROYO, Miguel. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos**. In: Soares, Leôncio. Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MECUNESCO, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - LDB. n. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Parecer - CEB nº11/2000. Parecer Jamil Cury**. MEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1981.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GUIMARAES, Valter Soares. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. Campinas, Papirus, 2006.

GOIÂNIA. **Proposta Político-Pedagógica da educação de Adolescentes, Jovens e Adultos.** Goiânia, Secretaria Municipal de Educação - SME, 2011.

_____. **Política de Formação em Rede.** Goiânia, Secretaria Municipal de Educação – SME/CEFPE (em processo de elaboração).

LUCKESI, C. **Verificação ou Avaliação: O que pratica a Escola?** Séries Ideias, São Paulo, n.8, p. 71-80. 1998. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_a.php?t=009>

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2003.

Desarrollo creativo del centro educativo: Santo Ángel de la Guarda (Albacete. España). Un estudio de caso valorado con VADECRIE

Saturnino de la Torre
José Luis Marcilla Cebrián
Nuria Álvarez

RESUMEN

El objetivo primordial de este trabajo es comprender la importancia de la innovación y la creatividad en pro de un cambio en las instituciones educativas para beneficio de los miembros que la conforman: docentes, directivos, personal administrativo y estudiantes, además, la gran meta es involucrar a las comunidades para garantizar un futuro mejor a la humanidad. De las tres dimensiones del desarrollo creativo de una institución educativa (humana, conciencia creativa y proyección en la acción) nos centraremos en la dimensión humana. Intentamos conocer las opiniones y autopercepciones del profesorado, alumnado y miembros de equipo directivo. De ese modo triangularemos y contrastaremos la información proveniente de las tres fuentes y obtendremos una opinión más ajustada a la realidad. Si es cierto que las personas nos dejamos llevar por los valores socialmente reconocidos, constataremos que la creatividad es un valor deseable para el profesorado si su autopercepción es mayor que la del alumnado cuando ambos valores actitudes y actuación es en el aula. Se focaliza la experiencia en el Colegio concertado Santo Ángel de la Guarda (Albacete. España), abordándolo metodológicamente como estudio de caso. La finalidad de esa disponibilidad del centro es dar un primer paso para una transformación constructiva e creativa del centro, en busca de la calidad y la innovación. La experiencia se realizó con 348 participantes, de los cuales 14 fueron docentes de enseñanza básica, 7 miembros del equipo directivo y 327 alumnos. Para recoger la información se utilizaron tres cuestionarios del Instrumento VADECRIE (Valoración del Desarrollo creativo de instituciones educativas), elaborado por S. de la Torre (2012). Uno dirigido al profesorado, otro al alumnado con ítems equivalentes, y un tercero dirigido al equipo directivo, este adoptado este último por J.L. Marcilla

Palabras clave: Creatividad. Desarrollo Creativo. Escuelas Creativas. VADECRIE.

INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN.

En las últimas décadas, la sociedad actual está viviendo una serie de trasformaciones vertiginosas, fruto de las nuevas demandas que la socie-

dad actual busca y necesita satisfacer. Esto ha traído consigo la aparición de procesos adaptativos que no siempre resultan fáciles de asimilar sobre todo por el temor, la ansiedad y la inseguridad que generan los cambios. No obstante, la sociedad les ha podido hacer frente gracias a sus propios impulsos creativos, los cuales les han permitido abordar este momento de evolución que está viviendo (De la Torre y Rodríguez, 2009). La intención de este artículo es seguir contribuyendo a esta ola de cambio, de transformación hacia instituciones educativas con planteamientos y prácticas más innovadoras y creativas.

Los sistemas educativos, por su parte, siguen influidos por modelos basados en la instrucción y transmisión del conocimiento, valorándose más los conocimientos y rendimientos que la formación integral de las personas (Torre, 2012). No obstante, cada vez más son las escuelas e instituciones comprometidas con una nueva forma de aprender, una forma abierta, comprensiva, integradora y transformadora. En contra de preparar al alumno para la estabilidad, como hasta ahora, sino para el cambio y la generación de una gran capacidad creativa que dé soluciones concretas a los desafíos actuales (Menchén, 1998:13).

Desde otra perspectiva, debemos hacer frente a la problemática de la desorientación del profesorado, que termina por buscar el camino fácil con el libro de texto, sin tomar ninguna iniciativa creativa. Pero si el componente creativo apenas ha contado durante la preparación y selección del profesorado, lo extraño sería que estas medidas creativas se reflejaran en el aula. Es por ello que necesitamos dotar de experiencias innovadoras a los centros, transformando así la educación y dando lugar a la creación de comunidades abiertas a un cambio humano y más creativo.

Así pues, los cambios y las innovaciones son respuestas a una necesidad adaptativa de los centros escolares a las exigencias de los elementos externos: personales, institucionales, sociales, a las características de los alumnos/as y del propio centro. No hay crecimiento sin cambios. Los cambios y las innovaciones, finalmente, también son necesarios para satisfacer las expectativas de las personas que trabajan en el centro y para promover un aumento en esas expectativas.

Es por ello que planteamos constatar la autopercepción creativa del equipo directivo, profesorado y alumnado respecto a la actividad formadora del Centro.

2. SENTIDO Y FUNDAMENTACION

Disponemos de una amplísima literatura sobre la creatividad en general y sus aplicaciones a la educción, la empresa, el marketing, pero poca referida a las instituciones educativas. Es por ello que la fundamentación de la creatividad institucional hemos de buscarla en las organizaciones que aprenden, e en una visión de la creatividad compleja y transdisciplinar que vaya más allá de los procesos psicológicos y personales y en un modo de educar basado en el desarrollo humano más que en el rendimiento académico. En tal sentido, la enseñanza a través de proyectos creativos ecoformadores (Torre y Zwierewicz), de entornos y escenarios, de autoaprendizaje, de solución creativa de problemas… son modalidades que encontramos en las aulas y centros creativos.

En el acta de Constitución se afirma que RIEC se "asienta sobre los principios de sustentabilidad, ecología de saberes e integración institucional del conocimiento, superando de ese modo la endémica fragmentación del conocimiento. Pretende acercar tres instituciones y tres miradas sobre la educación: La universidad, con su saber riguroso y sistematizado, la escuela con su saber práctico y experiencial, las Administraciones con su saber pragmático y gestión de potenciales humanos y recursos para estimular y reconocer los esfuerzos innovadores. En la enseñanza se busca la superación de la fragmentación disciplinar de las asignaturas por propuestas más integradoras en forma de proyectos, talleres, espacios o escenarios de trabajo, estrategias creativas, teniendo como bases teóricas el *Decálogo sobre Transdisciplinariedad y Ecoformación.* (2008, 2011).. Estos serían algunos de los principios que dan sentido y fundamento a este trabajo.

Según S. Torre el Movimiento de Escuelas creativas, y por tanto las instituciones, tienen sus referentes teóricos en: a) La escuela como organización viva que aprende y se transforma; 2) La creatividad desde una

perspectiva compleja y psicosocial; 3) Los valores y el desarrollo humano como referentes, frente al discurso del desarrollo académico tan extendido; 4) El pensamiento complejo, Transdisciplinariedad y ecología de saberes, superando de ese modo la endémica fragmentación del conocimiento.

Nos remitimos en esta aspecto de fundamentación a los recientes publicaciones de Moraes, Torre, Menchén, Robinsonm entre otros, en la obra digital de Pujol, M.A., Torre, S., Lorenzo, N. (Coords) (2015) "Escuelas y aulas creativas. Reflexiones y experiencias". Los autores mencionados abordan cuestiones relacionadas con la creatividad desde una mirada compleja y transdisciplinar, el acento puesto en el desarrollo humano frente al discurso académico, el concepto de escuelas galácticas como expresión de una mirada planetaria de la educación, abierta al futuro, cargada de valores humanos. http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/62186.

Los Centros educativos, como cualquier otra organización, están sometidos a las presiones y requerimientos cambiantes del entorno. Adaptarse al entorno y responder a sus demandas es, precisamente, uno de los propósitos ineludibles para las instituciones que desean actuar satisfactoriamente. Las soluciones viejas suelen servir muy poco para las situaciones nuevas. Esa adaptación y ajuste continuos conllevan un ejercicio de análisis permanente de la práctica que permite orientar de forma adecuada las soluciones que requiere cada uno de los ámbitos de gestión en cada caso.

Así pues, los cambios y las innovaciones son respuestas a una necesidad adaptativa de los centros escolares a las exigencias de los elementos externos: personales, institucionales, sociales, a las características de los alumnos/as y del propio centro. No hay crecimiento sin cambios. Los cambios y las innovaciones, finalmente, también son necesarios para satisfacer las expectativas de las personas que trabajan en el centro y para promover un aumento en esas expectativas.

S. Torre (2012) enumera diez parámetros para describir a las instituciones educativas creativas, que luego agrupa en tres ámbitos o dimensiones: los referidos al potencial y recursos humanos (profesorado y alumnado, equipo directivo, espíritu emprendedor); los referidos al nivel

de conciencia creativa (cultura innovadora, creatividad como valor, visión transdisciplinar, valores humanos); los referidos al plan estratégico y de acción (Currículo polivalente, metodología diversificada, evaluación formadora y emergente).

En este trabajo nos centraremos únicamente en el potencial humano.

- **Liderazgo estimulador y creativo**, entendido como la capacidad de la persona que está al frente de la institución para favorecer tanto el desarrollo y crecimiento institucional como de las personas que integran la misma, con actitud positiva y de reconocimiento. La dirección creativa adopta una actitud dialogante y comprometida, impulsando y facilitando proyectos innovadores y creativos.
- **Profesorado creativo**, entendido como aquel que tiene una alta autopercepción de la creatividad y es capaz de trasmitir actitudes creativas, de entusiasmar, inspirar y dejar huella constructiva en el alumnado. Les distingue su actitud abierta, flexible, colaborativa, dialogante y emprendedora. Conciben la educación en términos de competencias para la vida. Aprende de los errores y utiliza estrategias diversas. En dos palabras, posee un espíritu creativo.
- E**spíritu emprendedor y de iniciativa.** Los miembros de la comunidad educativa conciben la educación y la creatividad como instrumentos de transformación personal, institucional y social, promoviéndose valores como; autoconfianza e independencia, persistencia, sentido de la responsabilidad, fijar metas, etc.,

Digamos para concluir que estamos ante un nuevo enfoque de la enseñanza y de la innovación, entendida como un proceso dinámico y abierto, de carácter multidimensional y complejo, inserto en una realidad sociocultural y humana que busca el crecimiento personal, institucional y mejora social, por lo que requiere estrategias de participación colaborativa (Torre, 2012). Esta perspectiva origina, sin duda, múltiples cambios en los roles intrínsecos y extrínsecos de quienes participan en la planificación, ejecución y evaluación de la educación; en la distribución (más equilibrada

y justa) del poder; en el diseño de modelos organizativos propios; en los niveles de participación, cooperación y cohesión de los actores; en el logro de aprendizajes que posibiliten la solución de problemas pertinentes, así como la realización de variados recursos existente en el medio (Machado, 2010). La obra de Ken Robinson y Lou Aronica (2014) son un referente clave para abordar las Escuelas creativas.

3. PROBLEMÁTICA Y OBJETIVOS

Nadie pone en duda el hecho de que la escuela juega un papel fundamental en el desarrollo creativo de los alumnos. Bien podríamos convertir en dicho "Escuela creativa, alumnos creativos". Tanto Lipton como Dispenza mantienen que las estructuras mentales, emocionales y de personalidad se van conformando en los primeros años de vida. De ahí la importancia de crear ambientes estimulantes para el desarrollo de los valores humanos si queremos una sociedad más solidaria, ética y respetuosa con el medio y con los demás. De lo contrario, si seguimos manteniendo una escuela basada en el discurso académico, en la estandarización de resultados y ponemos el acento en el dominio de contenidos en lugar de ponerlo en las personas, sus valores y creencias, seguiremos alimentando una sociedad consumista, materialista, insolidaria con los más débiles y marginados.

Respondiendo a lo anterior, los modelos tradicionales de enseñanza habrán funcionado en el pasado, pero ya no se adecuan a un mundo cambiante, global y diverso como el actual. Así, a juicio de numerosos pensadores, sociólogos y pedagogos de nuestros días (Robinson, Laszlo, Gerver, Moraes, Thao, Morin, entre otros) los sistemas educativos actuales están anclados en prácticas pedagógicas propias de los siglos XIX y XX. Seguimos utilizando una metodología centrada en los resultados, priorizando los contenidos instructivos sobre las competencias transversales, actitudes y valores propios de la sociedad del conocimiento.

Tomando en cuenta lo expuesto, nos propones en este trabajo analizar la autopercepción del profesorado y equipo directivo en torno a la creatividad en su práctica formativa. Qué importancia otorgan a la creatividad

en su proceder docente o directivo. Esta autopercepción nos indicará el grado de consideración social que será contrastada con la percepción que tiene el alumnado de esas mismas conductas. De ese modo conseguimos triangular la información en lo que sería la vertiente humana de un Centro educativo. De ese modo podremos **valorar el desarrollo humano creativo** del centro objeto de estudio.

Lejos de intentar evaluar, examinar o enjuiciar el nivel de la creatividad en los centros escolares, el estudio persigue valorar y reconocer potencialidades, visiones y prácticas innovadoras llevadas a cabo en los mismos.

Objetivos. Planteamos los objetivos a través de las siguientes preguntas.

> ¿El profesorado tiene una autopercepción positiva de la creatividad, expresada a través de indicadores del instrumento VADECRIE?
>
> ¿Existe concordancia entre la autopercepción docente y la que tiene el alumnado de sus actuaciones o por el contrario hay discrepancias?
>
> ¿Cuál es la autopercepción del equipo directivo respecto a la creatividad?
>
> ¿Es posible adoptar un criterio valorativo del desarrollo creativo de un centro?

4. METODOLOGÍA. Estudio de caso

La metodología utilizada ha sido el Estudio de caso[1] por responder mejor a nuestro propósito y considerarlo una herramienta de investigación valiosa cuya fortaleza radica en que a través de ella obtenemos evidencias y explicaciones relativas a la problemática planteada, mientras que los métodos cuantitativos sólo se centran en información verbal obtenida a través de informaciones cuantificables. Eisenhardt (1989:542) conciba el estudio de caso contemporáneo como *"una estrategia de investigación dirigida a*

1. Denominado por De Miguel (2006) como un método de análisis intensivo y completo de un hecho, problema o suceso real con la finalidad de conocerlo, interpretarlo, resolverlo, generar hipótesis, contrastar datos, reflexionar, completar conocimientos, diagnosticarlo y, en ocasiones, entrenarse en los posibles procedimientos alternativos de solución.

comprender las dinámicas presentes en contextos singulares". El estudio de caso nos permite abordar planteamientos complejos de forma interactiva, abierta y dinámica. Conocer en mayor profundidad un fenómeno o en nuestro caso el centro educativo por lo que respecta a la creatividad como valor institucionalizado. Nos permite conocer a los agentes educativos en sus opiniones, creencias, actitudes, valores y experiencias, que son los que conforman las matrices pedagógicas de las que nos habla E. Furlanetto.

El estudio de caso es, pues, coherente y pertinente con los objetivos del estudio al proporcionarnos una información diversifica, múltiple, contextualizada, adentrándonos en concepciones e impulsos subyacentes de docentes, alumnos y miembros del equipo directivo. Cada uno con sus intereses, roles y preferencias.

Procedimiento metodológico

El procedimiento metodológico se desarrolló en tres etapas:

1ª) *Revisión, selección y adaptación de dimensiones, descriptores y criterios*

Una vez seleccionado el "Desarrollo creativo del centro" como base para la elaboración de los cuestionarios, se procedió a escoger las dimensiones, criterios y descriptores (ítems) más idóneos para la investigación. Posteriormente, fueron adaptados con el propósito de relacionarlos con el tema de la creatividad, de qué manera los directivos y profesores, desde sus respectivos cargos y funciones, y los alumnos, a partir de sus creaciones, contribuyen al fomento de la creatividad en la comunidad educativa.

2º) *Elaboración y adaptación de los cuestionarios*

En esta etapa se procedió a la adaptación y elaboración de los cuestionarios. La elaboración de los mismos estuvo determinada por el instrumento de valoración del desarrollo creativo de instituciones educativas (VADECRIE) de S. Torre (2012), formado por 10 dimensiones y 40 ítems. El cuestionario pasado al profesorado es el construido por Torre y Suanno

de 2014, en su versión experimental. El del alumnado es la réplica del cuestionario del profesor para obtener un punto de mira complementario.

Para las respuestas se utilizó el escalamiento de tipo Likert con cuatro categorías: Es habitual (A=4), Frecuentemente (B=3), Ocasionalmente (C=2), Nunca o casi nunca (D=1).

El instrumento, aún en fase experimental, ha obtenido los siguientes resultados aplicando el método de Alfa de Cronbach de consistencia internan. Los niveles de confiabilidad oscilaron entre 0,851 (índice Alfa de Cronbach) obtenido por el cuestionario del alumnado y 0,922 del cuestionario para docentes. El cuestionario relativo al equipo directivo obtuvo una confiabilidad del 0,906. Los resultados muestran un alto índice de consistencia interna en los cuestionarios utilizados.

La muestra

De acuerdo a los objetivos del estudio, la unidad de análisis está formada por los miembros del equipo directivo (directores, inspectores y orientadores), profesores y alumnos del Centro Educativo Santo Ángel de la Guarda, que se encuentra ubicado en el barrio de Fátima, en la ciudad de Albacete. El nivel económico y social del enclave puede calificase como bueno, contando el barrio con servicios como centros de Educación Infantil y Primaria, biblioteca y ludoteca públicas, zonas deportivas municipales, entre otros. El centro se encuentra actualmente concertado y dispone de un Concierto Educativo para 2 líneas en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.

El proceso para conseguir respondieran a los cuestionarios accedieran a entrevista no resultó fácil por ser voluntaria. Hubo que insistir en reiteradas ocasiones y el proceso duró más de un mes. A pesar de las dificultades se logró reunir un total 348 cuestionarios.

Las características demográficas de la muestra de docentes, en cuanto a la categoría "sexo", estuvo marcada por un predominio de mujeres, con 57,14%. El rango de edad de los docentes que tuvo una mayor represen-

tación fue el de 34-43 años con 42,86%. Respecto a los años de servicio, la muestra presentó porcentajes similares para los tramos de 1-11 y 22-31 años. El porcentaje más bajo, vino representado por los docentes que llevan más de 31 años de servicio.

La siguiente tabla muestra la distribución del alumnado por sexo y. ciclos.

Distribución alumnado por sexo y ciclos

	N= 327	Porcentaje
Sexo		
Niños	154	47,09
Niñas	173	52,9
Ciclo		
1º Ciclo E.Primaria (6-7 años)	106	32,42
2º Ciclo E.Primaria (8-9 años)	114	34,86
3º Ciclo E.Prim. (10-11 años)	107	32,72

La muestra referida a los alumnos estuvo marcada por un ligero predominio de niñas con un 52,9%. Respecto al Ciclo educativo al que pertenecen, la muestra presentó porcentajes similares, con una ligera mayoría en segundo ciclo, sin que pudiera hablarse de diferencia significativa.

5. ANALISIS DE RESULTADOS

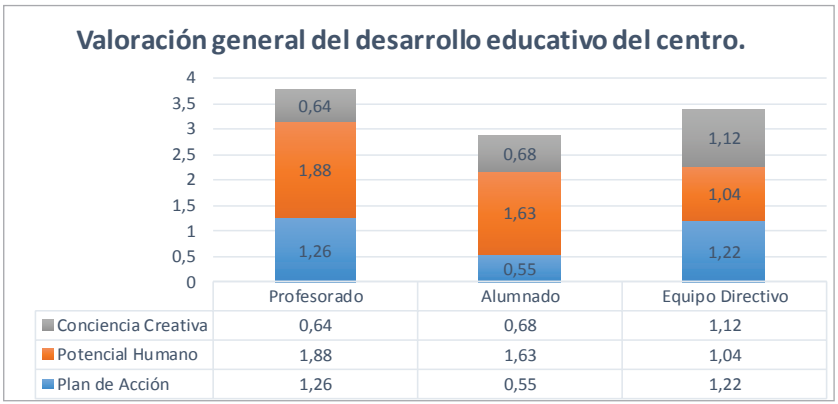
5.1 Valoración general del desarrollo creativo del Centro

La puntuación media de toda la muestra en el instrumento VADECRIE fue de 3,4 (DT = 1,94). Se encontraron diferencias significativas (F=13.553, p=0.002) entre las puntuaciones totales obtenidas por los docentes (3,78) y por el alumnado (2,86). Ambos obtienen puntuaciones similares en cuanto a la categoría conciencia creativa de la institución y la

categoría de Potencial Humano, sin embargo la gran diferencia se hace patente en la categoría Plan de acción en la que la puntuación de los docentes (1,26) dobla a la obtenida por los alumnos/as (0,55).

Las puntuaciones del Equipo directivo muestran que el desarrollo creativo del centro viene determinado principalmente por las metodologías utilizadas (Plan de acción) con una puntuación de 1,22, seguido muy de cerca por la Conciencia Creativa del centro con una puntuación de 1,12. A diferencia de los docentes y los alumnos, el equipo directivo consideró que el Potencial Humano es el ámbito que menos aporta al desarrollo creativo del centro con una puntuación de 1,04, mientras que los docentes y alumnos consideraron que el aporte del personal a la creatividad del centro correspondía a 1,88 y 1,66 respectivamente.

La siguiente tabla ilustra dichos resultados



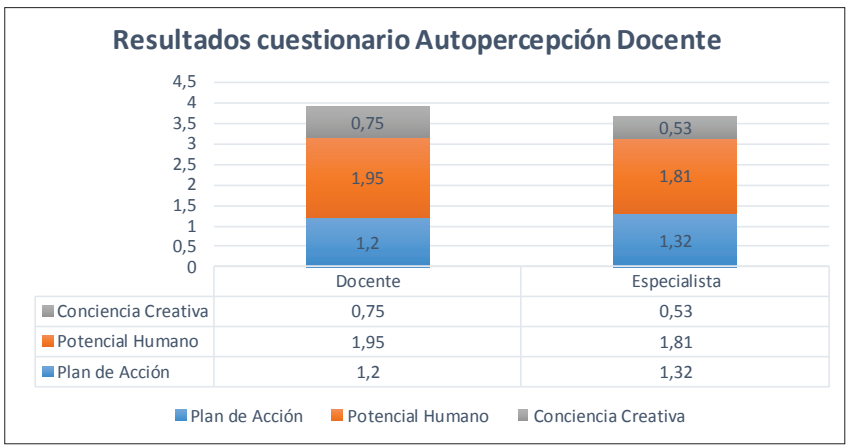
	Profesorado	Alumnado	Equipo Directivo
Conciencia Creativa	0,64	0,68	1,12
Potencial Humano	1,88	1,63	1,04
Plan de Acción	1,26	0,55	1,22

5.2 Autopercepción Docente de conductas creativas

Haciendo referencia a las puntuaciones obtenidas por los docentes y especialistas, se muestra como los primeros tienen una mayor consideración en cuanto al desarrollo creativo del centro, con 3,9 puntos, mientras que los especialistas obtuvieron una puntuación de 3,66. Tanto los docentes como los especialistas consideran que la categoría que menos aporta al de-

sarrollo creativo del centro es la relativa a la Conciencia Creativa de centro (0,75 y 0,53 puntos respectivamente).

Por otra parte, ambos grupos consideran que el principal aporte creativo al centro viene determinado por el Potencial Humano del centro, con unas puntuaciones que van desde 1,95 para los docentes hasta 1,81 para los especialistas.

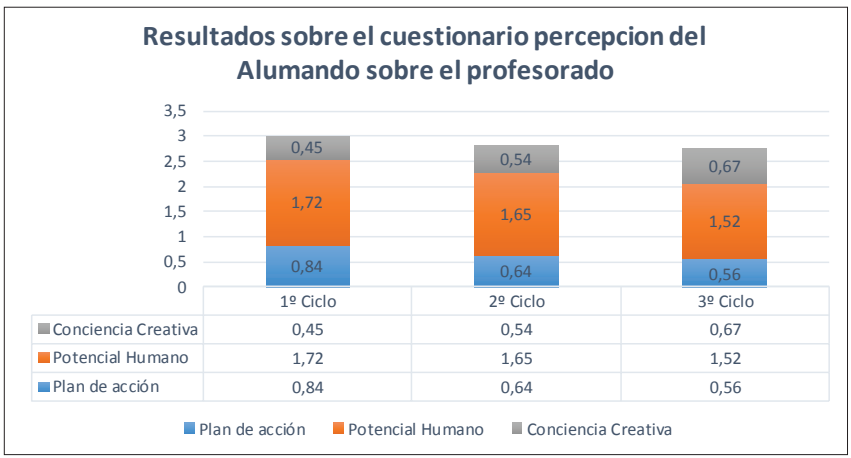


5.3 Percepción del Alumnado sobre el profesorado.

Se han encontrado diferencias significativas (F=8.659, p=0.016) entre el 1º Ciclo (3,01) y el 3º (2,75) con respecto a la puntuación obtenida por el centro. El 2º Ciclo tiene una puntuación intermedia entre las anteriores, con 2,83. Cabe destacar que a medida que avanzamos de ciclo disminuye la percepción del desarrollo creativo del centro, al darse un sentido más crítico.

Como representa el gráfico, la categoría relativa al Potencial Humano del centro es la que más puntuación obtiene en los 3 ciclos (1,72, 1,65 y 1,52 puntos respectivamente). Al igual que en el apartado anterior, a medida que aumentamos de ciclo esta puntuación se ve rebajada.

Los 2 primeros Ciclos coinciden en que la variable que menos aporta al desarrollo creativo del centro es la relativa a la Conciencia Creativa del centro. Mientras que en el 3º Ciclo la categoría que menos puntuación obtuvo fue la referida a los Planes de Acción del centro, con 0,56 puntos.



La percepción que tiene el alumnado sobre la creatividad docente es menor que la autopercepción docente. Hasta cierto punto tiene sentido por cuanto el docente se autovalora en creatividad al considerarla como valor educativo y social. El alumnado, en cambio, percibe sus conductas más rutinarias y estandarizadas.

5.4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS EN CUANTO AL "SEXO" DE LOS PARTICIPANTES.

Tal y como se esperaba, no se han encontrado diferencias significativas en la relación ente el nivel de desarrollo creativo del centro y el sexo de los participantes.

Los hombres del primer grupo obtuvieron una media de 3,75, similar a la obtenida por los varones del equipo directivo (3,47), no siendo esta diferencia significativa (F=4,758, p=0.127).

Los mujeres del primero grupo obtuvieron una media de 3,82, mientras que las del segundo y tercer grupo 2,92 y 3,33 respectivamente, cuya diferencia tampoco es significativa (F=0.143, p=0.707).

Resultados en cuanto al sexo de los participantes.

	DOCENTES		ALUMNADO		EQUIPO DIRECTIVO	
	H	M	H	M	H	M
MEDIA	3,75	3,82	2,78	2,92	3,47	3,33
D.T.	1,4	1,184	1,50	1,37	0,94	0.57
MÁX.	3.88	4	3.76	3.98	3,73	3.61
MÍN.	2.89	3.21	2.55	3.025	2.95	3.24

CONSIDERACIONES FINALES

En líneas generales, el centro educativo Santo Ángel de La Guarda (Albacete) pone de manifiesto un *desarrollo de la creatividad más que aceptable*, de acuerdo con la puntuación obtenida en el instrumento de valoración VADECRIE (3.4 puntos sobre 4). En el caso del profesorado la media es de 3,78 puntos (3,75 (H) y 3,82 (M)), en el del equipo directivo el valor es de 3.38 puntos (3,47 (H) y 3,33 (M). Algo más baja es la media obtenida por el alumnado, 2,86 (2,78 (H) y 2,92 (M)), la cual nos permite triangular y contrastar la información obtenida. Esta puntuación puede deberse a una menor comprensión de los conceptos y a ser más exigentes que el propio profesorado en cuanto al desarrollo creativo percibido por el alumnado

El desarrollo creativo de la institución viene determinado en buena medida por el *potencial de los recursos humanos* con los que cuenta el centro, al obtener una puntuación por parte de los docentes (1,88 puntos) superior a los otros colectivos. Cabe resaltar que la puntuación más baja vino dada por los miembros del equipo directivo (1,04) , que dieron mayor importancia a la cultura creativa del centro o a las metodologías utilizadas (1,22 y 1,12 puntos respectivamente). De esta manera, el principal desafío que afronta el cambio y la reforma de la educación es generar que los pro-

fesores posean una visión más adecuada de su trabajo y de la importancia social y cultural que éste tiene. La cuestión más importante es convertir la formación del profesorado en más estimulante, siendo ésta lo más completa posible.

Falta de conciencia creativa. De acuerdo a las puntuaciones obtenidas, principalmente por parte de los docentes y alumnado con 0,64 y 0.68 puntos respectivamente, el ámbito que menos aporta al desarrollo creativo es la conciencia creativa del centro, referida a aspectos como la visión, misión, cultura y valores. La realidad actual que enmarca y rodea a nuestras instituciones educativas, presenta escenarios de crisis económica, social, cultural, política, que se constituyen en permanentes desafíos que debemos afrontar si no queremos perder el rumbo. En este mundo cambiante, emergente, conflictivo, turbulento, nuestras instituciones educativas se muestran como que están desfasadas en el tiempo y aparecen como si estuvieran siempre un paso atrás de los acontecimientos.

Los docentes, por su parte, consideraron que las nociones relativas al currículo, a los métodos de trabajo implantados y la evaluación son las que más necesitan ser reformadas para un desarrollo creativo óptimo de la institución. Los contenidos se conciben con un carácter acumulativo y tendente a la fragmentación, siendo la referencia única la disciplina. No se toman en consideración las concepciones o ideas de los alumnos, dándose, además, por supuesto que no hay que tener especialmente en cuenta los intereses de esos alumnos, sino que dichos intereses deben venir determinados por la finalidad social de proporcionarles una determinada cultura.

Respecto a la *manera de enseñar*, no se suelen contemplar específicamente unos principios metodológicos sino que se parte de la convicción de que basta con un buen dominio, por parte del profesor, de los conocimientos disciplinares de referencia; el método de enseñanza se limita, entonces, a una exposición, lo más ordenada y clara posible, de "lo que hay que enseñar", ya que el contenido "viene dado" como síntesis del conocimiento disciplinar.

No se encontraron diferencias significativas en cuanto a la *variable "sexo"* y la puntuación obtenida por el centro. Ambos grupos están de

acuerdo en que el desarrollo creativo del centro es bueno, pero que puede ser mejorado en algunos aspectos, especialmente los relacionados con el desarrollo de la creatividad a nivel de institución y en cuanto a los modelos de enseñanza implementados en el centro.

Visto el nivel de partida, sería importante *establecer un punto de llegada*. Una vez desglosados los resultados, esta investigación tiene la pretensión de crecer y hacerse más sólida. Este documento pretende ser el comienzo de una investigación que busque de una forma más directa y prolongada en el tiempo una correlación positiva entre la creación de comunidades creativas integradas por teóricos, personal de administraciones y educadores comprometidos con el desarrollo de una nueva conciencia hacia los valores humanos y sociales y el desarrollo de la capacidad creativa del profesorado y alumnado. Trabajar sobre este punto y poder demostrarlo será confirmar muchas de las voces que desde hace tiempo vienen aconsejando abrir el aula, cambiar los métodos, apostar por el aprender a aprender y el desarrollo de la creatividad.

Digamos, como consideración final, que la escuela debe aceptar el *reto de romper con el modelo educativo reproductivo*, padronizado y estandarizado, y apostar por el desarrollo de la creatividad; diversificar y actualizar las alternativas metodológicas; desarrollar proyectos innovadores y motivantes. Todo esto demanda que el docente se forme y profesionalice como un mediador creativo con una teoría, una metodología, un método y estrategias congruentes entre sí. Asumir su misión de mediador para AYUDAR A SER.

Referencias

DE MIGUEL, M. (Dir.). *Modalidades de Enseñanza centradas en el Desarrollo de Competencias*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, 2006.

DISPENZA, J. *El placebo eres tú.* Descubre el poder de tu mente. Barcelona: Urano, 2014.

EISENHARDT, K. M. Building Theories from Case Study Research: *Academy of Management Review*, 14 (4). Briarcliff Manor, NY (USA): Editorial Team, 1989. Pgs. 532-550.

FURLANETTO, E. Formação docente transdisciplinar.: O encontró com a experiencia. En Torre, S.; Zwirewicz, M.; Furlanetto, E. (Coords) *Formaçao docente e pesquisa transdisciplinar.* Criar e innovar com outra consciencia. Blumenau: Nova Letra, 2011.

GOMEZ; W. y MACHADO, A. Organizaciones educativas creativas bajo una perspectiva humanizante. *Revista Ciencias de la Educación*.(ICCE), Vol.20, nº 35. Enero-Junio. Valencia: Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación, 2010. http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/revista/n35/art12.pdf

LIPTON, B. *El efecto de luna de miel*. Madrid: Palmyra, 2014.

MENCHÉN, F. D*escubrir la creatividad. Madrid*: Ediciones Pirámide, 1998.

PUJOL, M.A., TORRE, S. y LORENZO, N. (Coords.) Escuelas y aulas creativas. Reflexiones y experiencias. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona. Barcelona: Depósito digital de UB, 2015. http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/62186.

ROBINSON, Ken y ARONICA, Lou. *Creative Schools*. New York: Viking & Penguin, 2914.

TORRE, G. y RODRÍGUEZ, P. Autorrealización, creatividad y formación de profesores. Educación y futuro. *Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 21. Madrid: Centro de Enseñanza Superior en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco, 2009. Pgs. 71-89.

TORRE, S. *Instituciones educativas creativas.* Instrumento para valorar el desarrollo creativo de las Instituciones Creativas (VADECRIE). Almería: Círculo Rojo, 2012.

TORRE, S., MORAES, M.C., y otros (Coord.). Decálogo sobre tansdisciplinariedad y Ecoformación. En Torre, S.. Pujol, M.A; y Moraes. M.C. *Documentos para el Cambio.* Almería: Círculo Rojo, 2008.

TORRE, S., ZWIEREWICZ, M. (Coords.). Projetos criativos ecoformadores. En "*Uma escola para o século XXI. Escolas criativas e resiliência na educaçao*". Florianópolis: Editora Insular, 2009.

CUESTIONARIO DE AUTOPERCEPCIÓN DOCENTE (2A)

Saturnino de la Torre y João Henrique Suanno

Institución _____Ciudad _____
Cargo_____ Curso._____Ámbito o Especialidad
_____Años de docencia _____
E-mail (para informar)_____
Sexo M/F_____

El presente cuestionario pretende facilitar la toma de conciencia y auto percepción como docente. Se trata de marcar el nivel de frecuencia de aquellas actuaciones y creencias conforme a la siguiente escala
Es habitual (**A**); Frecuentemente (**B**); Ocasionalmente (**C**); Nunca o casi nunca (**D**)

Procura no dejarte llevar por lo deseable o bien visto. Sé realista y sincero, pues en ello está la mejora.

Tabla 13. Cuestionario de Autopercepción Docente. Torre, S. y Suanno, J. H.

Valora con sinceridad tus actuaciones y auto percepciones dentro y fuera del aula	**Escala**
1 . Creo en mi papel como formador de personas.	
2. Procuro saber lo que los alumnos piensan, sienten y sus valores	
3. Consigo entusiasmar a los estudiantes en proyectos que van más allá del aula y la asignatura	
4. Amplio la conciencia del alumnado en sus relaciones con los otros, la naturaleza, el planeta	
5. Creo que la educación tiene una función transformadora de personas y de la sociedad	
6. Consigo que, en general, el alumnado tenga la sensación de que el tiempo pasa rápido en mis clases	
7. Conecto la enseñanza, mis explicaciones, con la vida, con los problemas y la realidad actual	
8. Busco y valoro lo nuevo, diferente e ingenioso. Actúo con actitud innovadora en el aula	

9. Hago pensar, sentir y actuar. Los contenidos están al servicio de la formación de la persona.	
10. Ayudo a los estudiantes a desarrollar la conciencia de valores ambientales en su vida personal.	
11. Doy más importancia al desarrollo de las capacidades y actitudes de los alumnos que a los contenidos	
12. Procuro saber cuáles son las preocupaciones, gustos y aspiraciones de mis alumnos	
13. Tengo facilidad para dialogar, entusiasmar e implicar a los alumnos en las actividades que propongo	
14. Considero los problemas como una fuente de aprendizaje	
15. Estoy abierto al cambio conectando lo conocido con lo desconocido o que está por conocer	
16. Mantengo conversaciones con los alumnos sobre cuestiones ajenas a la asignatura	
17. Suelo poner en clase ejemplos de la vida y por eso perciben lo que aprenden como algo útil	
18. Me atrae lo nuevo, diferente o ingenioso	
19. Doy tanta importancia a los conocimientos como a las emociones y relaciones humanas	
20. Procuro desarrollar valores como la autonomía, el esfuerzo, la colaboración, la amistad, el amor.	
21. Tengo la convicción de que la educción es la palanca para transformar la sociedad	
22. Reconozco los potenciales que tiene cada uno de los estudiantes, creo en ellos y los estimulo	
23. Vivo la enseñanza con entusiasmo y lo trasmito a los alumnos	
24. Doy sentido a cuanto ocurre o sucede en mi entorno y lo conecto con la asignatura	
25. Hablo con los alumnos sobre hechos cotidianos y sacamos conclusiones para su formación	
26. Sorprendes al estudiante con preguntas estimulantes despertando su interés y curiosidad	
27. Trasmites vitalidad y optimismo, y si algo no sale como uno desea, buscas el lado positivo	
28. Te consideras una persona original y creativa y lo proyectas en tu actividad docente	
29. Promueves aprendizajes integrados utilizando estímulos sensoriales, emocionales, diferentes lenguajes	
30. Procuro desarrollar en los estudiantes valores como respeto, tolerancia, igualdad, justicia	
31. Tengo en consideración las situaciones emergentes, imprevistas y momentos de especial relevancia	
32. En la evaluación de los aprendizajes, utilizo recursos e instrumentos diversificados con el fin de contrastar y triangular la información recibida.	

33. Promuevo el aprendizaje autónomo, por descubrimiento: inventan, construyen, indagan	
34. Planteo la evaluación como una oportunidad para el análisis, la revisión y el reconocimiento de potenciales, talentos y logros.	
35. Propongo tareas en las que los alumnos utilizan funciones de ambos hemisferios y del integrado	
36. Intento sacar lo mejor de cada persona, sus potenciales y atributos para los que tiene una mejor predisposición.	
37. Pongo de manifiesto que mi papel como educador-a va más allá de enseñar contenidos curriculares	
38. Entiendo que la evaluación no es un tema de control sino de valoración	
39. Procuro transformar los problemas en oportunidades buscando la mejora siempre que puedo	
40. Dejo huella. Percibes que tus ex-alumnos te recuerdan años después con satisfacción	

CUESTIONARIO DE PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE PROESORADO (2B)

Saturnino de la Torre

Colegio _____Ciudad _____
Curso_____ _____Sexo M/F_____ Fecha _____ Profesorado
Tutor/ profesorado del curso: _____
Puedes identificarte con la fecha de tu nacimiento:

El presente cuestionario busca conocer la percepción del alumnado sobre la actuación del profesorado de su curso en su función docente y estimuladora de la creatividad. Se trata de marcar el **nivel de frecuencia** con que ocurren en el aula determinadas actuaciones y creencias docentes. Es habitual (A); Frecuentemente (B); Ocasionalmente (C); Nunca o casi nunca (D)

Procura no dejarte llevar por lo deseable o bien visto. Sé realista y sincero, pues en ello esta la mejora.

Tabla 14. Cuestionario de Autopercepción Docente. Torre, S. y Suanno, J. H.

Valora con sinceridad tus actuaciones referidas al tutor-a y/o profesorado del curso	**Escala**
1. El profesorado que tengo cree que *es más importante formar personas* que impartir conocimientos.	
2. Se preocupa por *saber lo que los alumnos pensamos, sentimos* y nos gusta.	
3. *Consigue entusiasmarnos* en proyectos que van más allá del aula y la asignatura.	
4. Nos hace ver la importancia de *las relaciones con los otros, la conservación de la naturaleza*, el planeta.	
5. Cree que *la educación es transformadora de personas* y de la sociedad y no sólo instrucción.	
6. Consigue que tengamos *la sensación de que el tiempo pasa rápido* en sus clases.	
7. Pone *ejemplos en sus explicaciones de la vida*, comenta noticias y lo que pasa en la realidad.	
8. Intenta ser *innovador en sus clases* y *sorprendernos con cosas nuevas*.	
9. *Nos hace pensar, sentir y actuar*. (La persona es más importante que los resultados de los exámenes).	
10. Nos ayuda a ver la importancia de *conservar la naturaleza* y cuidar el medio ambiente.	
11. Cuida tanto del *desarrollo de las capacidades y actitudes* como de los contenidos de la asignatura	
12. Intenta *conocer las preocupaciones, gustos y aspiraciones de los alumnos*.	
13. Facilita el *diálogo en clase* implicando a los alumnos las tareas de aprendizaje.	
14. Considera los *problemas como una fuente de aprendizaje*.	
15. Está *abierto a cosas nuevas*, relacionando lo conocido con lo desconocido para el alumnado.	
16. Mantiene conversaciones con los alumnos sobre *cuestiones ajenas a la asignatura*.	
17. Suele poner *en clase ejemplos de la vida* y por eso perciben lo que aprenden como algo útil.	
18. Recurre como *estrategia de enseñanza a a algo sorprendente*, diferente o ingenioso.	
19. Da importancia a *la parte emocional y humana de los alumnos*, sus problemas y conflictos.	
20. *Promueve valores personales* como la autonomía, el esfuerzo, la colaboración, la amistad…	
21. Nos dice que con *la Educación podemos cambiar la sociedad* en la dirección que deseamos.	
22. *Reconoce los talentos de sus alumnos*, cree en ellos y los anima a desarrollarlos.	
23. *Vive la enseñanza con entusiasmo* y los alumnos lo notamos.	
24. Da sentido a cuanto ocurre o *sucede en la actualidad y lo conecta con la asignatura*.	

25. *Habla con los alumnos* sobre hechos cotidianos y saca conclusiones para la educación.	
26. Sorprende a sus alumnos con *preguntas estimulantes, despertando su interés* y curiosidad.	
27. *Trasmite vitalidad y optimismo*, y si algo no sale como desea, busca el lado positivo.	
28. Se le ve una *persona original y creativa* y lo muestra en su modo de enseñar y relacionarse.	
29. *Promueve aprendizajes significativos*, que dejan huella, utilizando estímulos sensoriales y emocionales.	
30. *Trasmite a sus alumnos valores sociales* como respeto, tolerancia, igualdad, justicia…	
31. Para él/ella, lo más importante es *ayudar y acompañar* al alumno a desarrollar sus talentos.	
32. Utiliza el *reconocimiento* para motivar a alumnado a superarse y aprender por sí mismo.	
33. Está convencido de que la *pasión y entusiasmo* por educar es clave en la enseñanza.	
34. No le importa decir que *su papel es Educar* más que enseñar contenidos curriculares.	
35. Procura *transformar los problemas en oportunidades* buscando siempre lo mejor para sus alumnos	
36. *Deja huella*. Sabe que tus ex -alumnos te recuerdan años después con cariño.	
37. Las *dificultades no le desaniman*, sino por el contrario saca algún provecho de ellas.	
38. Practica en clase y fuera el *aprendizaje autónomo y por descubrimiento*: inventar, construir, indagar.	
39. Propone tareas que obligan a pensar y *respuestas que no están en el libro*, insólitas y poco habituales.	
40. Da importancia a las creencias, *actitudes y valores humanos y sociales* de los alumnos.	

CUESTIONARIO DE AUTOPERCEPCIÓN EQUIPO DIRECTIVO

José Luis Marcilla Cebrián

Institución_____Ciudad_____
Sexo M/F_____ Cargo_____
Curso_____Ámbito o Especialidad_____
_____Años de docencia _____
E-mail (para informar)_____

El presente cuestionario pretende facilitar la toma de conciencia y auto percepción como miembro del equipo directivo. Se trata de marcar el nivel

de frecuencia de aquellas actuaciones y creencias conforme a la siguiente escala:
Es habitual (**A**); Frecuentemente (**B**); Ocasionalmente (**C**); Nunca o casi nunca (**D**)

Cuestionario de Autopercepción Equipo Directivo. Marcilla, 2015.

Valora con sinceridad las actuaciones llevadas a cabo en el centro educativo.	**Escala**
1. Demostramos un perfil creativo en el contexto de nuestra labor directiva.	
2. Proponemos unas metas explícitas y compartidas que generan compromiso entre los miembros.	
3. Promovemos metas que llevan implícitas gratificación y reconocimiento.	
4. El equipo directivo sabe compartir y consultar las acciones que se llevan a cabo como organización.	
5. Procuramos que dentro de la planificación del centro escolar se realicen acciones que potencien la creatividad de profesores y alumnos.	
6. Demostramos saber adaptarnos a los cambios y necesidades del entorno.	
7. Buscamos, en todo momento, formas de autorregular la toma de decisiones, en su ejecución y evaluación.	
8. Promovemos la armonía estructural, interpersonal y de funcionamiento entre los miembros del equipo directivo.	
9. Aseguramos la difusión de información acerca de las acciones orientadas a desarrollar la creatividad en docentes y alumnos.	
10. Consideramos que la educación tiene una función transformadora de personas y de la sociedad	
11. Logramos mantener un clima de relaciones fluidas, de comunicación fácil y seguridad psicológica.	
12. Poseemos capacidades para reconocer las debilidades y potenciar las fortalezas.	
13. Establecemos relaciones y vínculos con otras instituciones con las que compartimos encuentros, redes o proyectos.	
14. Tomamos decisiones fundamentadas, y consideramos enfoques alternativos, a fin de desarrollar la creatividad en docentes y alumnos.	
15. Consideramos las adversidades como fuentes de conocimiento y oportunidades de crecimiento	
16. Promovemos, entre los docentes, altas expectativas de desarrollo creativo en los estudiantes.	
17. Aprovechamos todas las potencialidades de los profesionales que intervienen en el proceso educativo.	

18. Obtenemos recursos adicionales (humanos, financieros, materiales y técnicos) para apoyar las prácticas docentes que buscan potenciar la creatividad de los estudiantes	
19. Buscamos lo mejor para nuestra escuela facilitando recursos, realizando cursos o seminarios, etc.	
20. Promovemos el compromiso y la participación del personal docente en cada una de las actividades que busquen mejorar la creatividad de los alumnos	
21. Tomamos en especial consideración la formación de nuestro equipo docente. Tienen planes de formación continuada.	
22. Proporcionamos instancias de perfeccionamiento docente para el aprendizaje de estrategias que favorezcan la creatividad de los estudiantes.	
23. Valoramos la diversidad de culturas, creencias y diferencias personales como riqueza y no como discriminación.	
24. Garantizamos el desarrollo de instancias de análisis y reflexión sobre la relación entre las prácticas pedagógicas creativas y los resultados	
25. Promovemos, entre los docentes, la implementación de estrategias de enseñanza creativas. Estamos abiertos a las nuevas miradas pedagógicas.	
26. Promovemos, entre los estudiantes, altas expectativas en cuanto al desarrollo de sus capacidades creativas.	
27. Generamos tiempos para determinar criterios y diseñar instrumentos de evaluación que permitan retroalimentar las prácticas creativas de los docentes.	
28. Aseguramos la disponibilidad de recursos pedagógicos que favorezcan el desarrollo de la creatividad de profesores y alumnos.	
29. Nos ocupamos de las necesidades del personal docente, apoyando y motivando el desarrollo de su perfil creativo.	
30. Establecemos un sistema de difusión de las actividades y proyectos del establecimiento orientados a desarrollar la creatividad de los estudiantes.	
31. Diseñamos actividades orientadas a dar a conocer a la comunidad escolar el potencial creativo de sus estudiantes.	
32. Establecemos un sistema de difusión de las actividades y proyectos del establecimiento orientados a desarrollar la creatividad de los estudiantes.	
33. Estamos abiertos a recibir comentarios, ideas y sugerencias sobre cómo potenciar la creatividad en docentes y alumnos.	
34. Promovemos la incorporación de las nuevas tecnologías a las aulas.	
35. Diseñamos actividades orientadas a dar a conocer a la comunidad escolar el potencial creativo de sus estudiantes.	
36. Generamos instancias de diálogo, con padres y apoderados, que permitan otorgarles estrategias para el desarrollo de la creatividad de sus hijos.	

37. Estimulamos la participación de los padres y/o apoderados en el desarrollo de la creatividad de sus hijos.	
38. Consideramos que estamos al frente de una institución saludable.	
39. Evaluamos la relación escuela-familia, en cuanto a la participación de los padres en el desarrollo de la creatividad de sus hijos.	
40. Promovemos el desarrollo de un clima interno propicio a la cultura innovadora donde las ideas y las funciones puedan prosperar en un clima de mejora continuo.	

Ecoformação na alfabetização: um relato de experiência numa escola criativa

Eliane de Fátima Prim Santos
Vera Lúcia de Souza e Silva

RESUMO

O objetivo deste artigo é relatar uma experiência de alfabetização realizada com estudantes dos primeiros anos do Ensino fundamental, da Escola Básica Municipal Visconde de Taunay, de Blumenau/SC/Brasil, certificada como Escola criativa pela Rede Internacional de Escolas Criativas. O projeto desenvolvido foi norteado pela ecoformação como pressuposto teórico-metodológico da prática pedagógica, baseada em interações dos estudantes com o ambiente do entorno da escola. As ações de ecoformação podem estimular as crianças a refletir e agir em situações vivenciadas no cotidiano. Neste movimento de construção de conhecimentos, e inseridos em seu contexto natural-cultural-histórico e social, as crianças criaram significados e sentidos de ser e estar no mundo. Esta perspectiva criada no fazer-se sujeito permitiu formas de ensinar que articulou aspectos da vida ao processo de aprender, possibilitando o desenvolvimento de autoria e de autonomia, elementos essenciais para o desenvolvimento da criatividade. O projeto desenvolvido realizou várias ações pedagógicas em que os estudantes puderam sentir/pensar/viver de forma contextualizada e conscientes no mundo; desenvolvendo habilidades, valores e conhecimentos que orientarão e motivarão estilos de vida sustentáveis.

Palavras-chave: Ecoformação. Alfabetização. Escola Criativa.

INTRODUÇÃO

Numa sociedade em transformação, cada vez mais desenvolvida com seus processos tecnológicos e de produção do conhecimento, considera-se fundamental que o sistema educacional promova a formação dos estudantes como seres autônomos, críticos e criativos, e que favoreça o desenvolvimento intelectual, social e afetivo. Neste sentido uma das perspectivas inovadoras é a promoção de práticas pedagógicas baseadas nos princípios da ecoformação.

Para Torre (2008), ecoformação pode ser definida como uma maneira sintética, integradora e sustentável de entender a ação formativa, sempre

em relação ao sujeito, à sociedade e à natureza. A ecoformação procura a sustentabilidade das relações entre o sujeito com ele mesmo, com o outro e com o meio. Estes aspectos são fundamentais nos processos de ensinar e aprender nas escolas, no mundo contemporâneo.

O objetivo deste artigo é relatar uma experiência ecoformadora com os estudantes de dois primeiros anos do ensino fundamental, da Escola Básica Municipal Visconde de Taunay, de Blumenau-SC/Brasil,realizada em 2013.Trata-se de um processo de aprendizagem, no qual as crianças desenvolvem um senso de pertencimento ao local em que vivem, a partir do pensamento em rede - em que tudo está interconectado. No processo em rede os professores têm o papel de mediar com os estudantes a construção de conceitos e atitudes que possibilitem um ambiente sustentável, a partir de práticas pedagógicas ecológicas, significativas, inerentes e relevantes (CAPRA, 2000). O objetivo deste projeto foi alfabetizar a partir de intervenções e interações com o ambiente do entorno da escola, baseados na ecoformação como pressuposto norteador teórico-metodológico.

ENSINAR NA ESCOLA CRIATIVA NA PERSPECTIVA DA ECOFORMAÇÃO

Atualmente a escola ainda organiza seus programas, currículos, planejamentos, disciplinas, tempos e espaços de forma compartimentalizada, traduzindo uma visão positivista e mecanicista de pensar o mundo. Este processo compromete a alfabetização nos anos iniciais de formação escolar, em que muitas vezes os estudantes aprendem o código escrito da língua materna de forma descontextualizada, baseada em livros didáticos, com realidades diferenciadas das suas e em algumas escolas ainda a partir de cartilhas, desconectados de sua realidade, de seus contextos sociais, históricos e culturais. Isso está na direção contrária do que nos sugere Torre (2208, p. 56):

> Não podemos continuar educando com os métodos de ontem os alunos que viverão amanhã. A fragmentação do conhecimento nos levou a modelos de formação também fragmentados e dispersos, em que às vezes são

> privilegiadas as formas, os conteúdos, as burocracias, a despeito do próprio sentido da formação, que é o crescimento pessoal, o desenvolvimento da consciência comunitária, os valores ético-profissionais, a convivência e a cidadania.

A ecoformação norteia uma reflexão a partir da escola como importante espaço que propõe modos de compreender, operar, pensar e valorar o mundo. Na direção da sistematização de processos de ensino que contribuam para constituir sujeitos a partir de suas histórias, interconectados com seu tempo, em suas diversas dimensões e desafios.

Neste movimento de construção de conhecimentos e inseridos no seu contexto cultural as crianças criam significados e sentidos de ser e estar no mundo. Esta perspectiva criada no fazer-se sujeito possibilita formas de aprender com autoria e autonomia, indispensáveis num processo de aprendizagem que liga aspectos da vida ao processo de aprender. Uma possibilidade de trabalho no âmbito da alfabetização é trabalhar com a biodiversidade do entorno da escola, no meio onde as crianças vivem.

A partir de ações pedagógicas de interação com a biodiversidade que nos cerca, o processo de ensino pode desenvolver habilidades como observar, conceituar, problematizar, e, a partir disso, pode criar alternativas para dilemas cotidianos da comunidade escolar e seus arredores, possibilitando novos olhares sobre o meio onde vivem, e novas formas de interações.

As ações de ecoformação podem estimular as crianças a refletir e agir em inúmeras situações diárias, possibilitando o desenvolvimento de autoria e de autonomia, elementos essenciais para a criatividade. O processo de alfabetização pode ser pautado em ações que contribuam para uma melhor qualidade de vida, pois a criança não está no mundo de forma alheia, a escola pode contribuir com seus currículos e planejamentos para ampliar o universo teórico, científico e cultural dos estudantes. Pode-se desenvolver, desde a mais tenra idade, um novo paradigma a partir de um modelo sustentável, para que a criança dê sentido ao momento presente, construindo conhecimentos, sentimentos, atitudes e valores. Essa concepção fica clara nos dizeres de Capra (2006, p.15) a seguir:

> A educação para uma vida sustentável estimula tanto o entendimento intelectual da ecologia como cria vínculos emocionais com a natureza. Por isso, ela tem muito mais probabilidade de fazer com que nossas crianças se tornem cidadãos responsáveis e realmente preocupados com a sustentabilidade da vida[...].

Na ecoformação, por intermédio da sensibilização das crianças, com ações práticas diárias de cuidado, preservação, conhecimento e o estudo da biodiversidade do entorno da escola, cria-se elementos que possibilitam o questionamento sobre quais as consequências de suas ações para o planeta. Neste sentido o trabalho com o conceito da pegada ecológica possibilita reflexões sobre qual é a marca que irão deixar no planeta e como precisamos, conjuntamente, pensar na qualidade de vida na terra, com ações diárias rumo a sustentabilidade.

O projeto desenvolvido com os estudantes visa realizar ações que permitam o sentir/pensar/ viver de forma contextualizada e consciente, ampliando nosso olhar para o que está no entorno, o que nos cerca, a beleza e perfeição de uma flor, o canto de diferentes pássaros, insetos que entram pelas janelas, o ronco dos bugios, uma revoada de quero-queros, enfim, o olhar sobre a biodiversidade. Inclui-se, também, as relações que criamos com o conteúdo escolar, alunos, pais, nossos pares e a vida dentro e fora dos muros da escola, trazendo o conhecimento de forma sistêmica, integrada, mudando visões fragmentadas de ser e estar no mundo.

Não tem sentido aprendermos se não percebemos que a natureza nos envolve e nos brinda com sua presença todos os momentos de nosso dia e que as paredes da sala de aula não nos isolam do ambiente, mas que este meio biodiverso transcende estas paredes e nos leva a viver/conhecer/ sentir/pensar o mundo. Segundo Silva (2013, p.234): "A consciência de que somos cidadãos planetários não está sendo construída pelos espaços de educação e os alunos não se constituem como tal, pois são frutos de um ensino tradicional, descontextualizado e fragmentado". A ecoformação vem propor a ligação entre o que se vive e o conhecimento, de forma criativa e transdisciplinar.

Um projeto contínuo desenvolvido com os estudantes ajuda a criar identidade, e vínculo com a natureza, por possibilitar vivências e aprendizagens cotidianas muito significativas. Isso pode favorecer que o processo de aprender torne-se mais criativo e incentive a participação dos estudantes, levando-os a disseminar os conhecimentos e a se engajar no cuidado com o ambiente. Portanto ao trabalhar ações ecológicas contextualizadas percebe-se uma rede de vida e que as pessoas são elo importante para a sua valorização e preservação. Nesta perspectiva, Legan anuncia que:

> É comum ver os professores entrarem na sala de aula e anunciarem que esta semana vamos aprender sobre o meio ambiente' e as crianças são incentivadas a abraçar algumas árvores, fazer um pouco de papel ou criar alguns brinquedos com o lixo dos adultos. Elas ficam entediadas e inquietas e, quase sempre, nada aprendem(LEGAN, 2007, p.14).

Ações contínuas implementadas com participação das famílias, podem contribuir para os estudantes sentirem-se sujeitos autônomos no processo de aprender, possibilitando uma visão ampliada de sua forma de interagir e estar no mundo. O estudante vai elaborando conceitos fundamentais, vivenciando valores que promovem o cuidado consigo e com o planeta (MORAES; TORRES, 2014,).

A formação ecológica, desta forma, é pensada coletivamente, criando uma rede de relações e ações. Um projeto ecoformador incentiva o desenvolvimento de habilidades, valores e conhecimentos que orientarão e motivarão estilos de vida sustentáveis.

O projeto desenvolvido teve como objetivo a investigação do entorno escolar, a partir de ações pedagógicas contextualizadas e norteadas pelos pressupostos teórico-metodológicos da ecoformação e da criatividade.

Mexe e remexe é o título de um projeto desenvolvido com as turmas de 1° ano de alfabetização, da Escola Básica Municipal Visconde de Taunay, por transmitir este movimento, que precisa acontecer para gerar mudanças, mobilizar consciências e mudar o mundo. Ações sustentáveis vêm sendo trabalhadas com estas turmas, desde 2012, quando frequentavam a pré -escola. O trabalho desenvolvido na Escola Básica Municipal Visconde de

Taunay, em Blumenau (SC), com ações sustentáveis permitiu o reconhecimento e a certificação como Escola Criativa pela Rede Internacional de Escolas Criativas-RIEC, em 2013, na Universidade Regional de Blumenau - FURB (ANDRADE; PUKALL; SILVA, 2014).

O título "Mexe e remexe" pode assumir vários significados e ainda, em diferentes contextos, nos levar a entender a realidade e o mundo que nos cerca, criando novos conceitos. Se deixarmos um material guardado em uma gaveta por um determinado tempo, por exemplo, e depois voltarmos a revê-lo, vamos ter outros significados construídos, não somos mais os mesmos, tivemos outras interações, outras aprendizagens. Isso nos remete a mudar a ordem, o lugar, prioridades trazendo, sobretudo, o movimento infantil; a criança, que ao brincar, ao construir e desconstruir, interage, mexendo e remexendo, criando novos sentidos, novos conhecimentos, gerando aprendizagem e desenvolvimento. Outrossim, nos remete à ação e noção de pertencimento, de autoria e de autonomia. A atitude de pertencer e de gerar mudanças valoriza e potencializa a aprendizagem e o desenvolvimento de cada criança, mobilizando pais, avós, tios, famílias, enfim, a comunidade.

Os trabalhos de campo, marca deste projeto, nos levam a observações do *micro* que está no *macro*. Traz o ambiente do mundo para a sala de aula. Entretanto, vemos que ele está degradado, processo resultante de muitos anos de interferência humana; e a realidade do entorno da nossa escola não é diferente. Práticas e brincadeiras como a caça, queimar, brincar com fundas e enterrar lixo sem reciclar mudaram de perspectiva, trazendo uma diferença gritante entre o que era importante e o que é prioridade para gerações de avós, pais e crianças. Todas as ações individuais e coletivas passadas levaram as consequências ecológicas atuais.

O projeto tem a proposta de sistematizar o processo de ensino na direção dos pressupostos da ecoformação das crianças por intermédio de práticas de cuidado e construção do conhecimento sobre a biodiversidade do entorno da escola, interligada à questão planetária. Como ressalta Silva:

> Mais do que um diálogo entre diferentes sistemas discursivos, a Ecoformação nos parece ser, ela mesma, um diálogo do homem com a natureza, um diálogo da humanidade com seu ambiente social e natural nos termos do que Morin chama de compreender a humanidade da humanidade. Nesse sentido, os fundamentos da Ecoformação são um convite para o reencontro e para diálogo entre o natural e o cultural (SILVA, 2008, p.102).

Durante o projeto, foram abordados assuntos como: reduzir, reutilizar e reciclar materiais no âmbito da sala de aula e da escola, a economia de água, a vida dos bugios, corujas, esquilos, formigas, gambás, que fazem parte do ecossistema da região, a horta escolar, como alternativa para uma alimentação saudável e o minhocário. Buscando uma integração entre os estudantes, seus hábitos, atitudes, valores e forma de interação e ações ecoformadoras em seu entorno biodiverso no processo de construção do conhecimento.

Para Iniciar o projeto combinamos com a turma ações sustentáveis a serem desenvolvidas durante o ano,tais como: guardar as aparas de lápis que poderiam ser utilizadas como material para fazermos trabalhos artísticos e também para proteger o solo quando fossemos plantar, guardar restos de papel utilizados em sala para fazer cartões, reaproveitar plásticos, papéis e alimentos em geral, para reduzir a quantidade de lixo comum que é misturada e recolhida pelo caminhão, desligar a energia elétrica da sala enquanto não estivermos usando, economizar água nos momentos de higiene.

Valorizamos, constantemente, durante todo o ano escolar, ações como uso consciente de materiais escolares, tais como lápis, papel, reutilização de materiais. Fizemos o levantamento de ações simples que praticam em casa como a doação de roupas em desuso, para parentes e vizinhos, o reaproveitamento das sobras de alimentos, fechar a torneira quando escovam os dentes, desligar lâmpadas quando não utilizadas.

Além disso, as notícias trazidas pelas crianças sobre animais e o ambiente da região foram filmadas, e afixamos na sala suas produções artísticas. Refletimos em grupo sobre a marca que gostariam de deixar no plane-

ta, ou seja sua pegada ecológica. Partindo das vivências diárias, estudamos a água, com foco no uso sustentável.

O projeto do estudo dos animais do entorno da escola visou o estudo do comportamento, de hábitos de vida e alimentação, formas de preservação e convivência, permeado pelas atividades de alfabetização. Neste processo de conhecer, ao observar seu mundo e interagir com o entorno, estudantes e a realidade em que vivem formam uma totalidade, envolvidos por relações indissociáveis marcando os processos de construção do conhecimento (MORAES, 2008) A partir da curiosidade dos estudantes acerca dos bugios que habitam a mata circundante da escola, convidamos pesquisadores da Universidade Regional de Blumenau- FURB, que estudam e preservam os bugios para a realização de uma palestra. Nesta palestra comentaram sobre hábitos dos animais, bem como a apresentação de um animal taxidermizado, para as crianças observarem. Ouvimos o som que os animais vocalizam, partilhamos informações além de filmagens acerca dos hábitos dos bugios.

A região também é habitat de corujas, que foram estudadas com o mesmo objetivo, incluindo uma música que foi criada a partir de seus hábitos de alimentação. Estudamos os esquilos e, como estímulo, estudamos uma reportagem de jornal que circula em nossa cidade, que tratava dos animais que invadem o meio urbano e que tinha o esquilo com uma foto de capa. As famílias foram envolvidas com a confecção de esquilos com pinhas de pinheiro. É muito interessante envolver as famílias nas produções escolares, pois criam laços, contam histórias, partilham e contribuem para a aprendizagem de forma bastante significativa para os estudantes, em que as vivências intersubjetivas se constituem em formas intrasubjetivas de entender e conhecer o mundo que a cerca. São ações que vão em direção ao que preconiza. Navarra (2008) ao defender que a ecoformação focaliza as relações do ser humano com seu entorno vital, deve tratar das relações entre as pessoas e o mundo, a natureza, o habitat. Percebemos que formamos uma rede de relações de aprender sobre os fenômenos da vida que habita os arredores da escola, além de fortalecer o processo de aprendizagem,a

partir das relações consigo, com o outro e com o conhecimento vivenciado neste contexto.

Criamos um formigário, para estudar as formigas e entender a sua importância para a manutenção das florestas, que foi estudado até setembro, dentro de sala, com acompanhamento diário. No estudo do gambá, animal que vive em nosso ambiente, observamos um gambá taxidermizado e outro que foi encontrado morto na própria escola. Levantamos as possíveis causas aparentes de sua morte; ele tinha algumas marcas de mordida, provavelmente de cachorro. Foi bastante significativo para reforçar a necessidade de preservação desta espécie. Estudo marcado com a confecção de máscaras de animais, reutilizando caixas de leite.

Na sequência do projeto realizamos um trabalho sobre a horta como alternativa para uma alimentação saudável e uma forma sustentável para vivermos melhor, com mais qualidade, além do contato com a natureza. Plantamos sementes para acompanhar seu desenvolvimento e, para encerrar, fizemos a degustação de um lanche saudável feito com frutas e verduras trazidas pelas crianças e também colhidas da horta. Não usamos copos descartáveis e cada criança trouxe o seu, para não poluirmos o ambiente. Nas observações das plantas da horta, descobrimos que havia pequenos animais alimentando-se das plantas. O próximo passo da pesquisa foi a busca do que poderíamos fazer para intervir neste processo observado na horta.

O objetivo do trabalho com a horta foi perceber a necessidade de diminuir o consumo de sal, gordura e açúcar e desenvolver o hábito de comer verduras e frutas. Com as cascas das hortaliças e frutas, criamos um minhocário a partir do trabalho com minhocas feito com outras turmas no ano anterior. Com o estudo das minhocas conhecemos também pequenos animais do jardim biodiverso, além dos quero-queros que vivem no pátio da escola.

Os estudos nos levaram à uma visita ao museu de animais da região, da Universidade Regional de Blumenau, com o objetivo de conhecer melhor a biodiversidade local e regional. Realizamos uma visita também ao laboratório de taxidermia para a observação de formigas na lupa eletrônica

e a observação e conversa sobre os animais estudados e os de interesse das crianças. Conhecemos, também, o processo de taxidermização dos animais que o laboratório recebe da comunidade local e regional.

Neste projeto as famílias foram convidadas a participar de várias formas. Uma delas foi através das pesquisas, a partir dos conteúdos que estavam sendo estudados. A criança retorna à sala e conta aos colegas o resultado do que pesquisou e as histórias que a família lhe contou. Outra forma de fortalecer o vínculo entre criança, família e escola foi a confecção de materiais, pelas crianças, com o auxílio dos pais, como foi o caso da produção de esquilos usando pinhas e as máscaras de coruja, com materiais alternativos.

A ecoformação e o processo de conhecer se constituem nas relações, do mesmo modo como nos coloca Moraes

> Nossas crenças, nossos valores, desejos e intenções se revelam também em nossa maneira de conhecer, de aprender, de educar e de ser. Dependendo do paradigma subjacente às nossas representações internas valorizamos mais a intuição, a reflexão, a autonomia, os processos cooperativos e as construções coletivas (MORAES, 2013, p. 60):.

A criação de momentos para que todos demonstrassem suas produções, mostrando a forma de ser, sentir, conhecer de cada estudante foi um aspecto que potencializou a criatividade e auto estima, elementos essenciais e férteis para polinizar as mudanças que queremos ver no mundo.

CONCLUSÃO

O projeto realizado proporcionou aos estudantes apropriarem-se do código escrito e serem letrados a partir de contexto ecológico do entorno da escola. Esta perspectiva trouxe um senso de pertencimento ao local onde moram, estimulando seu olhar sobre a natureza em situações reais de convívio e interações com o meio natural. Além disso contribuiu para a construção de uma visão ampliada do meio, ampliando os saberes acerca da biodiversidade local.

O desenvolvimento de ações de cuidado, observação e interações trouxe experiências que provocaram mudanças de atitudes e comportamentos; pois os estudantes preocuparam-se em reaproveitar materiais, inclusive no momento do lanche. Traziam produções feitas com material alternativo e contavam como cuidavam e ensinavam a cuidar da natureza. Desta forma, o processo de alfabetização e letramento das crianças aconteceu a partir da interação com o ambiente onde estão inseridas, criando novos e importantes significados para elas.

Além disso, observamos que nos momentos de interações entre as turmas da escola partilharam experiências. A partir disso, o projeto desenvolvido promoveu a participação nas ações ecológicas, o que fortaleceu a visão sistêmica de trabalho conjunto. A mobilização em torno do ambiente biodiverso local e a autonomia construída pelas crianças foram resultado da relação estabelecida entre as atividades realizadas no projeto e sua realidade local. Observou-se que, por iniciativa própria, os estudantes traziam textos escritos em casa, produções artísticas com materiais alternativos, notícias, observações e filmagens do meio ambiente, demonstrando o desenvolvimento de atitudes e as aprendizagens que o projeto proporcionou.

Evidenciamos que a partir da implementação do projeto com envolvimento das famílias, as crianças conquistaram autonomia e auto estima, ampliando sua forma de interagir e estar no mundo, com autoria. Diante disto, pode-se inferir que o projeto ecoformador na alfabetização pode contribuir consideravelmente para uma tomada de consciência em relação às possibilidades que a escola oferece na direção de atitudes e reflexões acerca da sustentabilidade dos recursos naturais.

Práticas pedagógicas baseadas em pressupostos teórico-metodológicos que contribuam para a implementação de um projeto ecoformador podem se constituir em projetos interessantes, dinâmicos e que façam sentido para os estudantes, trazendo contribuições para toda a comunidade escolar. Observamos que os estudantes são muito mais participativos quando envolvidos em processos educativos em que são protagonistas. Este processo de ensino precisa ser contínuo e contextualizado em ações educativas fu-

turas, para garantir a constante reflexão e prática de ações ecoformadoras dos estudantes em seu entorno como forma de ampliar sua abordagem e polinização.

O trabalho no âmbito da alfabetização, com uma abordagem ecoformadora, pode possibilitar uma cultura de sustentabilidade que ultrapasse os limites da escola originando mudanças nas atitudes individuais e das famílias ou, pelo menos, originando a reflexão. Nesta perspectiva, estamos ampliando possibilidades para construir uma história diferente, com esperança em um futuro com melhor qualidade de vida para todos, pautada na consciência individual que pode gerar consciência coletiva e mudança global.

Referências

CAPRA, F.Ecoalfabetização: uma abordagem de sistemas à educação. In: **Learning in the Real World - Ecoalfabetização:** preparando o terreno. Berkeley: Learning in the Real World, 2000.

_____. Falando a linguagem da natureza: Princípios da sustentabilidade. In: STONE, Michael K. e Barlow Zenobia (orgs.). **Alfabetização Ecológica:** a educação das crianças para um mundo sustentável. São Paulo: Cultrix, 2000

ANDRADE; PUKALL; SILVA, Escola Sustentável e Rede de Escolas Criativas: parceria entre escola e universidade. In: SCHROEDER,E.; SILVA,V.L.S.**Novos Talentos: processos educativos em ecoformação**. Blumenau: Editora Legere, 2014, p. 241-242.

LEGAN, Lúcia. **A escola sustentável:** ecoalfabetizando pelo ambiente. Pirenópolis: Ecocentro, 2007.

MORAES, Maria Cândida; TORRES, Saturnino de la. **Sentipensar sob o olhar autopoiético:** estratégias para reencantar a educação.In: http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/sentipensar_autopoietico.pdfdata. Acesso em 20 de agosto de 2014.

SILVA, Ana Tereza Reis da. **Ecoformação:** reflexões para uma pedagogia ambiental, a partir de Rousseau, Morin e Pineau file:///C:/Users/Nb/Downloads/Eliane%20e%20Rosani%20(1).pdf. Acesso em 01 de julho de 2015.

SILVA, Vera Lúcia de Souza, et al. **Rede de escolas criativas**: uma experiência ecoformadora e transdisciplinar. In: http://www.increa.uneb.br/anais/increa5/e2/

Vera%20Lucia%20de%20Souza%20e%20Silva.pdf/. Acesso em 22 de setembro de 2014.

_____. A escola que queremos: escolas de desenvolvimento humano. In: TORRE; PUJOL & SILVA (org.) **Inovando na sala de aula:** instituições transformadoras. Blumenau: Nova Letra, 2013.

TORRE, Saturnino de la (direção), PUJOL, Maria Antonia e MORAES, Maria Candida (coordenação). **Transdisciplinaridade e ecoformação:** um novo olhar sobre a educação.São Paulo: Triom, 2008.

Educação integral e as mandalas de saberes

Dagmar Dnalva da Silva Bezerra[1]

RESUMO

Este trabalho trata da educação integral e sua relação com as mandalas de saberes. A educação integral é entendida, neste contexto, como a formação dos sujeitos que contemple os aspectos cognitivos, sociais, afetivos e individuais. A educação integral contempla a multidimensionalidade do educando, ou seja, os vários aspectos que compõem o ser humano, podendo ser oferecida em uma escola de tempo integral ou não. Esta educação encontra um ambiente promissor nas escolas que mantêm uma relação aberta e direta com a comunidade que a cerca, porque a cidade dispõe de inúmeras possibilidades educadoras, se constituindo em espaço cultural de aprendizagem permanente por si só, mas também pode ser *intencionalmente educadora*. Relacionadas a isto, as mandalas de saberes propõem-se como estruturas de dupla codificação: nem isto ou aquilo, mas isto e aquilo. Nessa perspectiva, o educador abre todos os seus poros, trabalha junto com o grupo e sua comunidade e não mais sozinho. O seu lugar não é mais somente dentro da escola, mas dentro do grupo em que a escola atua. Ao elaborar os círculos das mandalas, devem-se levar em consideração os saberes comunitários, que estão tão presentes no dia a dia da escola, os quais valorizam a presença dos saberes comunitários nas unidades escolares, assim será possível alcançar êxito na oferta da educação integral para todos e com qualidade.

Palavras-chave: Educação Integral. Mandalas de Saberes. Escola.

INTRODUÇÃO

As características das sociedades pós-industriais (hábitos sedentários, stress emocional, maus hábitos de vida do ponto de vista corporal e inatividade física) e o nascimento de uma sociedade de informação que se reveste de uma padronização excessiva de valores, atitudes e comportamentos, implica a tomada de consciência das mudanças ocorridas na estrutura familiar, escolar e social. A tendência em institucionalizar as atividades de tempo livre das crianças e jovens é um dos fenômenos mais intrigantes do fim deste século. O esforço em manter a criança intelectualmente ativa e corporalmente passiva implica uma atenção especial por parte dos especialistas ligados à educação.

1. Programa de Pós-Graduação em Educação, FE/UFG. Fapeg/Capes

A consciência que se pretende adquirir na contemporaneidade integra o espaço físico cultural e o ato de educar. As possibilidades educativas permeiam toda a estrutura de uma sociedade, em compromisso e responsabilidade, ampliando o olhar da educação à escola e à comunidade. "Para tanto, a cidade deveria se tornar um lugar de convivência, de aprendizagem, de participação da vida social, política, onde todos possam exercer seus direitos de cidadão" (Carta das Cidades Educadoras, 2004, p. 3) nos espaços alternativos, os mais diversos, que a cidade disponibiliza, porque estes espaços são os lugares onde a vida acontece: museu, praça, ginásio de esporte, etc. Eles contribuem para a prática docente porque o saber não está limitado a escola, mas abarca a diversidade física e cultural de uma cidade.

O compromisso político frente a educação neste contexto, deve ser prioridade para que a formação cidadã obtenha êxito. A cultura, as instituições religiosas, os moradores de bairro, o corpo de bombeiros ,os clubes, os mais variados âmbitos sociais, devem interagir nesta proposta de cidade educadora. O Brasil apresenta alguns projetos frente a esta concepção, tais como Mais Educação, Escola Aberta que já são realidades presentes no município brasileiros. "Há uma estreita relação entre o projeto de cidade educadora e a ideia de combate ao fracasso escolar: ambos têm o intuito de romper com a exclusão social, promover a humanização, a participação de todos os cidadãos nos processos sociais mais globais" (FACCIN, 2010, p. 50).

EDUCAÇÃO, ESCOLA, CIDADES EDUCADORAS E MANDALAS DE SABERES

Educação integral pode ser entendida como formação dos sujeitos que contemple os aspectos cognitivos, sociais, afetivos e individuais. O ser humano é um ser complexo dotado de razão, emoção, sociabilidade e individuação, por isto a educação integral contempla esses diversos aspectos possibilitando ao aluno sua inserção na sociedade com usufruto dos diferentes recursos e espaços disponibilizados ao cidadão. Educação integral como formação para conviver e interagir, para produzir e construir, para

conhecer, aprender e ensinar ressignificando a vida para usufruí-la na sua integralidade.

> A educação integral constitui uma ação estratégica para garantir atenção e desenvolvimento integral às crianças, aos adolescentes e jovens – sujeitos de direitos – que vivem uma contemporaneidade marcada por intensas transformações, e exigências crescentes de acesso ao conhecimento, nas relações sociais entre diferentes gerações e culturas, nas formas de comunicação, na maior exposição aos efeitos das mudanças em nível local, regional e internacional. Ela se dará por meio da ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas que qualifiquem o processo educacional e melhorem o aprendizado dos alunos. Não se trata, portanto, da criação ou recriação da escola como Instituição total, mas da implicação e da articulação dos diversos atores sociais que já atuam na garantia de direitos das crianças e jovens na corresponsabilidade por sua por sua formação integral (BRASIL, 2009, p. 7).

A educação integral contempla a multidimensionalidade do educando, ou seja, os vários aspectos que compõem o ser humano; a escola de tempo integral pressupõe a ampliação do tempo e dos espaços escolares, que poderá oferecer uma educação integral ou não. Porém, de acordo com Mendonça e Campos (2009, p. 3),

> Existe um caráter indissociável entre educação integral e tempo integral. Quando se pensa em uma educação em tempo integral, a quantidade e qualidade estão em um mesmo patamar, o que permite entender a extensão da quantidade de horas na escola – horário/tempo integral – como base e condição para o desenvolvimento da qualidade emancipadora – tempo/educação integral.

Na consolidação da educação integral como possibilidade de se alcançar qualidade na educação escolar, o papel da escola se revela como sendo o espaço de conjunção da vários atores envolvidos no processo. A escola se transforma em *lócus* privilegiado de interação entre alunos, família e comunidade na promoção de oportunidades para se alcançar uma escola plena.

A escola que oferece a educação integral reorganiza a vida cotidiana, porque não é apenas o aumento do tempo do aluno na escola, mas a oportunidade desse aluno ter acesso, de forma integrada, a outras formas de cultura, além do saber sistematizado, como a dança, o teatro, os esportes, oficinas de iniciação profissional. Nessa perspectiva, a relação entre escola e comunidade na educação integral muda. Sai de um envolvimento em que cada um faz a sua parte, para um trabalho conjunto em que o coletivo é a base das atividades realizadas pelo grupo escolar em prol do desenvolvimento da escola e da comunidade que a cerca.

De acordo com Titton e Moreira (2009), a educação integral requer que a escola seja reinventada, porque a integralidade educativa pressupõe o *desenclausuramento* dos alunos e o *desenrijecimento* dos tempos escolares. Ou seja, há que se transformar a escola tradicional de disciplinas e aulas segmentadas numa nova escola. A comunidade deve ser convidada a colaborar e participar do dia a dia da unidade escolar, não deverá haver tempos distintos de estudar as disciplinas do currículo e de lazer, ou de haver apenas um aumento do tempo do aluno no ambiente escolar para uma maior exposição dos conteúdos da matriz curricular. O aumento do tempo é para que o aluno tenha oportunidade de conhecer novas formas de culturas, que a aprendizagem se dá de diferentes formas para além da sala de aula, que a aula pode ocorrer na sala, no laboratório, na horta, na quadra de esportes e/ou no palco. E a comunidade a que pertence essa escola necessita ser convidada a participar dos projetos educacionais, porque ao sair da escola nosso aluno retornará para essa comunidade, onde será o vizinho, o trabalhador, o empresário, ou seja, o cidadão que participa e faz a sociedade se desenvolver.

Há questões que contribuem para a formação de redes sociais firmadas entre a escola e os espaços alternativos da cidade, ampliando o processo educativo local: a escola passa a ser bem vista pela comunidade, porque a educação se tornará instrumento de democracia e efetivará a construção de condições para a cidadania; a escola não estará mais isolada do que ocorre na comunidade, porque ela será utilizada como lugar onde vivem seus alunos, assim sua vizinhança passa a ser vista como parceira de seu desenvolvimento; a escola também preparará para que seus alunos partici-

pem efetivamente das decisões da sociedade; a escola não precisará tomar decisões sozinha porque por meio das redes sociais haverá entre a escola e a comunidade situações de compartilhamento de ações e decisões; e, por fim, a escola se tornará lugar de encontro de diferenças e de compartilhamento de descobertas, porque em sua relação com a comunidade os alunos circularão pelo bairro, pela cidade, pelos equipamentos e espaços públicos, a fim de conhecê-los e ver como as pessoas os utilizam, dessa forma passarão a valorizá-los, diminuindo os atos de depredação e vandalismo construindo, portanto, sua identidade de cidadão com a noção de que pertence àquele espaço numa relação produtiva com a sua comunidade.

> A cidade dispõe de inúmeras possibilidades educadoras. A vivência na cidade se constitui num espaço cultural de aprendizagem permanente por si só. Mas a cidade pode ser *intencionalmente* educadora. Uma cidade pode ser considerada como uma cidade que educa, quando, além de suas funções tradicionais – econômica, social, política e de prestação de serviços – ela exerce uma nova função cujo objetivo é a formação para e pela cidadania (GADOTTI, 1992, p. 49, grifos no original).

Para desenvolver uma proposta pedagógica para a educação integral, Rabelo (2009, p. 87) nos apresenta "uma nova proposta pedagógica de articulação, integração e interação de saberes escolares e saberes locais, entre a escola e a comunidade envolvente, com a participação dos Programas de Ação do Governo Federal para a efetivação da educação integral".

Este autor trabalha o significado do termo Mandalas e contextualiza sua existência ao longo dos tempos, desde a Filosofia à Psicologia junguiana. A partir da ideia dos círculos da sabedoria, Rabelo (2009) traz a contribuição da concepção das Inteligências Múltiplas, proposta por Howard Gardner nos Estados Unidos, esclarecendo que não é simples modismo, mas uma proposta que poderá contribuir para mudanças significativas na educação brasileira. O autor traz a concepção de educação integral para logo em seguida discorrer sobre o Diálogo Intercultural. Este requer dos envolvidos a prática da audição do outro, diluindo em igualdade a hierarquização social que ainda existe.

> A interculturalidade remete ao encontro e ao entrelaçamento, àquilo que acontece quando os grupos entram em relações de trocas. Os contextos interculturais permitem que os diferentes sejam o que realmente são nas relações de negociação, conflito e reciprocidade. Escola e comunidade são desafiadas a se expandirem uma em direção à outra e se completarem (BRASIL, 2008, p. 21, apud. RABELO, 2009, p. 91).

Essa interculturalidade viabiliza as práticas educacionais por meio das Mandalas de Saberes, por isto, elas estão presentes nos documentos oficiais que norteiam a educação nacional, tanto no campo pedagógico, quanto no financiamento das escolas públicas. Rabelo (2009) confirma essa possibilidade, ao discutir a proposta de se trabalhar na educação com as Mandalas de Saberes presente no Brasil, por meio, por exemplo, do Programa Mais Educação do Ministério da Educação (MEC).

> Como uma totalidade, as Mandalas dos Saberes do Programa *Mais Educação* têm como premissa a interação entre escola e comunidade, saberes acadêmicos e saberes comunitários. Nelas todos são autores e atores do processo educativo. Como professores, estes estarão no *meio* do processo e não no *centro* dele (RABELO, 2009, p. 92).

Pensando a escola como espaço democrático e de interação entre os diferentes, o autor norteia como pode se dar a construção das Mandalas de Saberes nas escolas: o passo a passo, o que pode conter, ou seja, uma diretriz que pode ser modificada pelos sujeitos da escola, pois são estes que vivenciam a realidade escolar, portanto, são eles que sabem como melhor caracterizar sua escola e propor inovações para ela.

Na construção das Mandalas de Saberes, Rabelo (2009) sugere, aos proponentes do planejamento através das Mandalas, conhecer os saberes que podem interferir direta ou indiretamente no cotidiano escolar. Ao elaborar os círculos das Mandalas, devem-se levar em consideração os Saberes Comunitários, que estão tão presentes no dia a dia da escola, e contemplados nos programas governamentais, os quais valorizam a presença dos saberes comunitários nas unidades escolares.

> As Mandalas de Saberes propõem-se como estruturas de dupla codificação: nem isto ou aquilo, mas isto e aquilo. Nessa perspectiva, o educador abre todos os seus poros, trabalha junto com e não mais sozinho. O seu lugar não é mais somente dentro da escola, mas dentro do grupo em que a escola atua. A educação não se realiza somente na escola, mas em todo um território e deve expressar um projeto comunitário. A cidade é compreendida como educadora, como território pleno de experiências de vida e instigador de interpretação e transformação (BRASIL, 2009, p. 15).

É claro, devem-se contemplar os Saberes Escolares nas Mandalas, pois são eles a matriz da educação formal. Esse saberes estarão contemplados nas diversas Áreas do Conhecimento Escolar e suas respectivas disciplinas. As Mandalas de Saberes também poderão estar presentes na construção de Projetos Pedagógicos de Educação Integral para as escolas, e, assim, será possível alcançar êxito na oferta da educação integral para todos e com qualidade.

FINALIZANDO...

Compreende-se, então, que a proposta de educação integral não pode ser apenas aumento no tempo de estadia do aluno na escola, mas que deve promover um repensar da própria instituição escolar, seu cotidiano, seus profissionais, sua relação com a comunidade. Porque "a superação da desigualdade e exclusão social, em nosso país, exige a ação integrada e convergente de diversos setores da sociedade" (RABELO, 2009, p. 99). E só conseguiremos esse intento se houver mudanças estruturais na organização educacional, tanto política, como didático-pedagógica, como social.

Referências

BRASIL. **Rede de saberes mais educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral. Caderno para professores e diretores de escolas. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS. **Proposta Definitiva**, novembro de 2004. Disponível: http://comunidadesdeaprendizagem.org.br/Cartadascidadeseducadoras.pdf. Acesso em 05/06/2010.

FACCIN, Delma Freo. A escola e a cidade. In: **Educação Integral e Integrada**: Módulo VII – Curso de Educação Integral e Integrada. Universidade Federal de Goiás, 2010.

GADOTTI, M. **Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

MENDONÇA, Mercês P. C.; CAMPOS, Katia O. A formação de redes sociais em função dos processos educativos. In: **Educação Integral e Integrada**: Módulo VIII – Educação integral como arranjo educativo local. Goiânia: CEPAE/UFG, Brasília: Secretaria de Educação a Distância/MEC, 2009, p. 1-6.

RABELO, Danilo. Mandalas dos Saberes: uma proposta Pedagógica para a Educação Integral. In: **Educação Integral e Integrada**: Módulo IV – Política Pedagógicas. Goiânia: CEPAE/UFG, Brasília: Secretaria de Educação a Distância/MEC, 2009, p. 78-86.

TITTON, Maria Beatriz P.; MOREIRA, Suzana P. Relação escola-comunidade: algumas experiências. In: **Educação Integral e Integrada**: Módulo III – reflexões e apontamentos. Goiânia: CEPAE/UFG, Brasília: Secretaria de Educação a Distância/MEC, 2009, p. 61-75.

Educação integral e trabalho coletivo: experiência na implementação de projeto piloto em Campinas – SP

Ítala Nair Tomei Rizzo[1]
Maria Fernanda Pereira Buciano[2]
Maristela Marçal[3]
Rita de Cássia Ferreira de Almeida[4]

RESUMO

O trabalho apresentado narra parte da experiência de discussão, construção e implementação de Projeto Piloto de Escola de Educação Integral iniciado no ano de 2013 no município de Campinas - estado de São Paulo. Relatamos neste texto, o que foi produzido pelo coletivo docente da EMEF Pe. Francisco Silva, uma das duas primeiras escolas da cidade a viver este processo. Tal projeto tem como uma de suas características mais fortes a construção coletiva da reorganização dos tempos e espaços escolares realizadas pelos profissionais de cada unidade de ensino, possibilitada por uma adequação de jornada de trabalho que prevê horas ampliadas de planejamento e estudo. O repensar dos tempos, em função do aumento da jornada escolar discente, das mudanças curriculares e dos espaços, devido à falta de infraestrutura, geraram possibilidades de encontro e diálogos entre profissionais de diferentes áreas e entre turmas de diversas faixas etárias. A escola cresceu de um ano para outro, em número de profissionais e estudantes e foi tomada pela necessidade de refazer-se. No ano de 2014, em nove horas/aula de encontros coletivos semanais, professores e equipe gestora debruçavam-se entre construção de diferentes tabelas de horários e em novas organizações do trabalho pedagógico. Eram muitas negociações mediadas por conflitos em meio a diferentes concepções de educação. Neste processo, a busca pelo diálogo com os estudantes e com a comunidade se fazia presente. Em diálogo com Carlos Rodrigues Brandão, Donald Schön e Paulo Freire buscamos sentidos para a constituição da escola de forma reflexiva, dialógica, coletiva e democrática, construindo uma *comunidade aprendente*.

1. Professora alfabetizadora. Formada em Pedagogia, mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP. E-mail: italarizzo@gmail.com.

2. Professora alfabetizadora. Formada em Pedagogia, mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP. E-mail: mafebuciano@gmail.com.

3. Professora de Educação Física. Formada com licenciatura e bacharelado na área de atuação, mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP. E-mail: marismarcal@gmail.com.

4. Diretora Educacional. Formada em Letras com licenciatura em Português e Literatura brasileira, portuguesa e africana pela PUCCAMP. Especialização em Gestão Escolar e especialização em Violência Doméstica contra a criança e o adolescente pela USP. E-mail: rita_cfa@yahoo.com.br.

Palavras-chave: Educação integral. Trabalho docente coletivo. Formação na escola

INTRODUÇÃO

No primeiro semestre de 2013, a EMEF Pe. Francisco Silva recebeu a notícia de que deveria organizar-se para ampliação do tempo em que as crianças permaneceriam na escola com a implementação do Projeto Piloto da Escola de Educação Integral na rede municipal de Campinas (São Paulo). A partir de 2014, a escola organizou-se em um modelo de Educação Integral de um turno apenas, em que os alunos ficam na unidade durante quarenta e cinco horas-aula semanais, sendo nove horas-aula diárias em que se mesclam aulas de professores polivalentes (com 24h/a) e especialistas de Artes, Educação Física, Ciências (com 6h/a cada disciplina) e Língua Estrangeira (com 3h/a), em um trabalho voltado para o desenvolvimento integral das crianças.

Organizar o trabalho pedagógico com a reconfiguração dos tempos e espaços escolares foi o primeiro e grande desafio a ser pensado/realizado por todos os profissionais envolvidos com o trabalho em uma escola. Iniciamos 2014 com 24 turmas e 13 salas de aula, mais outros espaços variados como dois quiosques, quadra, campo aberto, pátios, parque, salas de vídeos, de jogos, laboratório de ciências e de informática e biblioteca. Até o fim de 2014, conquistamos duas salas grandes a mais e transformamos uma destas em biblioteca. A 'antiga biblioteca' e a sala de jogos foram modificadas para sala de 'aula' (com carteiras e lousa). Temos hoje, então, 15 salas de aula e espaços educativos outros, totalizando 24 espaços para 24 turmas.

O revezamento entre estes locais para que todas as turmas façam uso da maioria destes espaços e tenham uma quantidade razoável de tempo de trabalho em sala de aula para a realização de atividades específicas com escrita e leitura gera desafios inéditos para a grande maioria dos docentes! Como planejar aulas para a produção dos mesmos conhecimentos em lugares diferentes, com suportes e infraestruturas diversas? Como alfabetizar em quiosques? Como dar aulas de ciências entre as árvores? Como propor atividades nas aulas de educação física em pátios também usados como passagem de algumas turmas? E quando chove?

Na produção do Projeto Piloto da rede municipal de ensino de Campinas, em 2013, professores, diretoras, vice-diretoras, orientadoras pedagógicas e supervisoras de duas escolas propuseram à Secretaria de Educação matrizes curriculares, princípios e possibilidades de constituição da jornada escolar discente, de composição de corpo docente e de uma jornada que seria adequada ao trabalho a ser realizado. Nas negociações de possibilidades de implementação, uma das conquistas foi a ampliação dos tempos de planejamento na jornada docente. Docentes da escola contam com três horas -aula para planejamento entre pares[5], mais cinco horas/aula destinadas ao planejamento, sozinhos ou não. Com a implementação do projeto, professores das escolas de Educação Integral, passaram a ter oito horas/aula para planejamento, três destas realizadas obrigatoriamente junto a outros colegas docentes. Antes disso, professores que trabalhavam o mesmo período de tempo com estudantes (24 h/a) tinham cinco horas/aula para planejamento em local de livre escolha.

A organização dos horários de aulas dos professores possibilitou encontros e desencontros para realização destes planejamentos. Em sua maioria, os docentes se encontram com colegas de formações parecidas e que ainda realizam trabalhos dentro de diferentes disciplinas. Por exemplo, professoras polivalentes realizam o tempo de Trabalho Docente Entre Pares (TDEP) entre suas colegas polivalentes responsáveis por cada um dos anos, os professores de Educação Física o fazem separadamente e assim ocorre com todas as áreas de conhecimentos. A separação dos TDEPs por profissionais de diferentes disciplinas ainda é um desafio a ser vencido em uma escola que quer promover um ensino integrado e de educação integral.

A organização dos horários e dos agrupamentos de docentes para planejamento marca a organização do trabalho pedagógico com as crianças. Na maioria das vezes, os espaços promovem rupturas nas segmentações realizadas pelas condições de produção dos planos de ensino. As crianças nos colocam desafios com seus desejos de expansão e encontro. Um pouco do que aprendemos nestes processos narraremos aqui.

5. A sigla usada para nomear este 'tempo pedagógico' é TDEP – trabalho docente entre pares

O TRABALHO DOCENTE COLETIVO

> É que a relação de conhecimento não termina no objeto, ou seja, a relação não é exclusiva de um sujeito cognoscente com o objeto cognoscível. Se prolonga a outro sujeito, tornando-se, no fundo, uma relação sujeito-objeto-sujeito. Enquanto relação democrática, o diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento. (FREIRE, P, 1992, pág. 120)

A constituição de uma escola passa pela negociação de sentidos para a mesma entre profissionais com crenças diversas acerca da educação. Afinar alguns princípios, construir iniciativas comuns e debater sobre nossas diferenças cria possibilidades de um trabalho mais rico e diverso, favorecendo o aprendizado das crianças.

Este processo de constituição e construção da escola inicia em fevereiro de 2014, com as crianças permanecendo na escola durante apenas quatro horas diárias. Como todas as aulas concentradas no período da manhã, uma possibilidade e riqueza de trabalho estava acontecendo: a dupla docência. Rica pelo encontro entre educadores e pelo resultado desse encontro no trabalho desenvolvido com as crianças. No período da tarde o grupo se reunia para discutir e propor soluções urgentes, como a que se colocou no primeiro dia de aula: a entrada e a saída de 600 estudantes e que necessitava de resolução urgente, entre outras, que vivenciaríamos a partir do mês de março.

Fevereiro foi importantíssimo, primeiramente, por nos mostrar que havia muito a construir, exigindo de nós todos, disposição e coragem para criar e recriar e, ainda, por nos mostrar que só conseguiríamos isso com o trabalho coletivo e com a não fragmentação do conhecimento. Em março, começou o atendimento às crianças em período integral e, com isso, a possibilidade de dupla docência ficou restrita a poucos momentos, vivenciados por alguns docentes que compartilham os mesmos espaços com duas turmas, ou com uma só turma utilizando alguns tempos pedagógicos voltados para o que seria o atendimento individualizado dos estudantes.

Outro desafio é o uso dos espaços/tempos voltados para formação e trabalho docente que ocorrem duas vezes na semana e desde o início da implementação do projeto enfrentam um grande desafio: o número de docentes reunidos em um só espaço ao mesmo tempo, para discutir um único assunto.

Desafio este que, somado a tantos outros implicados na reorganização do trabalho pedagógico em função dos novos tempos e espaços, gerou a necessidade de repensarmos o formato de "reuniões de professores" conhecido por nós. Nos reorganizamos em diferentes grupos, em função das demandas e de diferentes objetivos: por ciclos, por blocos (de acordo com as turmas atribuídas a um grupo de professores) ou por temas em grupos de trabalho.

A dinâmica de criarmos grupos de trabalho ocorreu já logo nos primeiros meses de implementação do projeto. Levantamos as demandas e nos dividimos com tarefas a serem cumpridas que iam desde estudo e sistematização de algum conceito novo para o coletivo até a organização dos usos dos espaços, com criação de regras e formas de ocupação.

Um destes grupos de trabalho, ficou responsável por organizar uma proposta de projeto coletivo para toda a escola. Esta tarefa foi criada por demanda surgida em nosso espaço de formação. Neste, contamos com a presença quinzenal do professor Guilherme do Val Toledo Prado, da Faculdade de Educação da Unicamp. Professor Guilherme, nos orientava em leituras e estudos de nosso projeto, de textos relativos à Educação Integral e nos provocava a pensar em um trabalho coletivo, planejado de maneira dialogada com as crianças e que nos unisse em torno de algumas ações comuns, afinando e confrontando formas de educar e planejar o trabalho pedagógico. Vivemos muitas reuniões debatendo sobre o que poderíamos propor como 'produto' feito coletivamente, por toda a escola e acabamos definindo que teríamos um projeto. Este seria de estudo sobre a "Implementação da Escola de Educação Integral", a ideia era que cada ano se responsabilizasse por algo de construção e reformulação da escola.

> Seres programados para aprender e que necessitam do amanhã, como o peixe da água, mulheres e homens se tornam seres roubados se lhes nega a condição de partícipes da produção do amanhã. (Freire, 2001, p.85)

O enfrentamento dos desafios, a busca de caminhos, a retomada de percurso, nos tornaram e nos tornam ' partícipes da produção do futuro', contribuindo para formação e identidade de um coletivo e alçando as crianças a também sujeitos dessa produção.

O TRABALHO DOCENTE ENTRE PARES

Com o aumento de professores em contato com as crianças, contamos com mais tempo para que uma maior integração dos planejamentos de aulas, de avaliações e partilha dos conhecimentos a respeito das crianças e seus saberes sejam compartilhados.

Montamos uma 'grade horária' para todos os docentes, em que professores entram e saem em horários diferentes, em dias diferentes. Não temos turno e contraturno. Apostamos na ideia de um currículo integrado, com disciplinas distribuídas ao longo da semana, sem hierarquização de nenhuma delas: nada de proposta com "atividades cognitivas" em um turno e "com outras linguagens" no contraturno.

Logo no início de 2014, o aumento do tempo de trabalho dentro da escola assustava o corpo docente. Grande parte deste susto se dava pela falta de infraestrutura para o trabalho: faltam salas para estudo e planejamento, locais para alimentação e descanso adequados e para todos. Sendo assim, um esforço foi feito para que 'condensássemos' ao máximo o tempo de permanência dos profissionais na escola, ocupando os espaços/tempos sem aula para planejamento de alguns grupos de professores enquanto outros estavam com os estudantes, ocupávamos assim, as "janelas" da grade de horários de maneira distribuída.

Para um bom uso 'destas janelas', os horários foram pensados de maneira que grupos de docentes por áreas e por ano se encontrassem semanalmente para planejarem coletivamente o trabalho com as crianças.

Nos momentos de formação e trabalho docente coletivo, com todos os professores da escola e equipe gestora, definimos projetos e ações compartilhadas, apostas em atividades que garantam a prática de princípios constantes em nosso projeto. São espaços/tempos essenciais na escola para a integração, o diálogo e socialização do que pensamos e do que nela realizamos. Ainda proporciona o suporte aos planejamentos, aos encaminhamentos, as ações e as avaliações efetivadas.

Tem sido uma marca em nossas reuniões dos TDEPs, nas várias áreas, a busca pelo planejamento mais coletivo visando o processo de ensino e aprendizagem do ciclo e as parcerias docentes nos anos. Este modo de pensamento e ação promoveu: outras formas de planejar as aulas, as estratégias e metodologias realizadas; a realização de dupla docência durante as aulas; o plano de rodízios de espaços usados em aulas; a organização de agrupamentos de diferentes faixas etárias em um mesmo horário; o acesso e compartilhamento de saberes com estudantes estagiários. Houve também a necessidade da organização, aproveitamento e apropriação das reuniões.

Pode-se citar, por exemplo, a maneira como o grupo de professores de educação física organizam seu TDEP: o início do encontro ocorre com um momento de acolhida, em que um dos professores compartilha uma experiência com os colegas, (vídeo, poesia, leitura, entre outras possibilidades). Realiza-se o planejamento semanal de forma coletiva em que os parceiros apresentam suas contribuições para os temas abordados nas aulas. A partir das práticas docentes, as discussões e reflexões nos auxiliam também a repensar o cotidiano da escola, relacionadas à área do grupo ou de outros, reservando um tempo para estudo de algum tema de interesse.

De acordo com SCHON (1992) o ensino reflexivo, é definido como sendo formado por professores críticos que analisam suas teorias e práticas à medida que se debruçam sobre o conjunto de sua ação, refletindo sobre o seu ensino e as condições sociais nas quais suas experiências estão inseridas, sempre de forma coletiva, com seus pares.

O TRABALHO DISCENTE ENTRE TURMAS: CONSTRUINDO UMA COMUNIDADE APRENDENTE.

> O fundamento das ideias que Paulo Freire compartilhou com educadores de todo o mundo estava em algo muito simples. Estava na *descoberta do outro*. Em primeiro lugar, um outro pessoal, singular. A pessoa única, original e irrepetível da menina ou do menino que, como meus estudantes, tenho diante de mim em algo que pode ser uma sala de aulas ou uma turma de alunos. Mas que pode ser também uma comunidade aprendente. (Brandão, 2012, p.61)

O uso de diferentes espaços no trabalho com cada uma das turmas favorecia a promoção de diferentes ações pedagógicas, adequadas e em diálogo com as condições encontradas e com a potencialidade de cada um destes locais. Ao mesmo tempo, causava receio: no primeiro ano do ciclo I, estaríamos deixando 'de lado' um trabalho sistematizado com a língua tão necessário no processo de alfabetização? Estes 'outros espaços' estariam ocupando o 'tempo' destinado ao aprendizado da língua escrita? Por conta deste tipo de receio, sempre que possível, as crianças dos primeiros anos eram expostas às atividades propostas em papel, para preencherem, recortarem, escreverem, desenharem.... Isso ocorria em todas as disciplinas excetuando educação física. Vivíamos uma intensificação de atividades escolarizantes em detrimento da experiência de diferentes linguagens e de outros aprendizados, inclusive importantes para o desenvolvimento cognitivo necessário à alfabetização.

Percebemos isso logo nos primeiros meses! A proposta de reflexão e vivência do/sobre o brincar na escola, veio no sentido de construirmos espaços e tempos destinados ao encontro, diálogo, fantasia, alegria, conflitos... produção de cultura entre as crianças! Nos colocamos, então, como professoras que planejam e pensam intervenções cotidianas a favor do brincar e de produções de pesquisa em torno de práticas lúdicas e jogos, realizados pelas crianças. Assumindo, então que

> Educadores são aqueles que, mais do que "ensinar o que não se sabe", criam os cenários de reciprocidades que fazem fluir entre comunidades aprendentes de/entre pessoas, o saber que, antes de ser apropriado individualmente, existe e flui para ser construído e compartilhado. (Brandão, 2012, p.53)

Assim, impulsionadas pela necessidade das crianças e pela falta de espaço, que unia turmas de diferentes faixas etárias em mesmos locais e horários fomos interpretando gestos e iniciativas das crianças e propondo ações coletivas.

Um destes espaços de partilha por turmas distintas foi o parque que uma vez por semana era ocupado por um primeiro ano e um quinto ano, transformando um simples espaço para brincar, em um local propício a diferentes aprendizagens.

No parque, fomos constituindo e evidenciando saberes, precisávamos dividir o mesmo espaço harmonicamente e, para tanto, os alunos do quinto ano, por iniciativa própria e no diálogo/apoio das duas professoras responsáveis pelas turmas, passaram a se organizar como responsáveis pelo primeiro ano e elaboram, a princípio, práticas corporais e recreativas, como pular corda, amarelinha, "ovo choco" e contação de histórias.

O momento de contação de histórias foi se ampliando e acabou virando teatro. Resultando em uma excelente oportunidade de aproximação ao universo criativo e inventivo das crianças para uma educação ampla a respeito da cultura e das linguagens. Os alunos começaram a escrever peças, encená-las, organizando e fazendo o cenário e o figurino, enfim, um teatro que passou a ser divulgado para outras turmas da escola. Além disto, evidenciou aspectos importantes para a formação das crianças nesta faixa etária, tais como o trabalho em grupo, a sensibilidade, o respeito, a afetividade, a integração e a formação cultural.

Como *aprendentes,* experienciamos e partilhamos um trabalho com diversidade com ações importantes para a descoberta de si mesmo e do outro, levando ao reconhecimento de que cada um de nós tem sua história, sua cultura e seus modos e tempos de agir e de pensar, compreendendo semelhanças e interdependência entre todos nós.

CONCLUSÃO: ARREMATANDO A CONVERSA...

Destacar a dimensão coletiva da construção do projeto piloto, da proposta de trabalho de nossa escola e do cotidiano escolar tem sido importante para nós. Em tempos de compra e venda de "pacotes de ensino", com propostas apostiladas e que desconsideram as singularidades dos sujeitos e suas comunidades, queremos reafirmar nossa comunidade escolar como produtora de conhecimento e capaz de construir uma escola que dialogue com suas necessidades. Acreditamos, como Brandão, que

> Só é humano o que é imprevisível, e toda educação que humaniza trabalha sobre as suas incertezas a respeito não tanto dos seus princípios, mas do destino daqueles a quem educa. Considerada uma prática social destinada a gerar interações de criação do saber através de aprendizagens em que o diálogo livre e solidário é a origem e o destino do que se vive e do que se aprende, a educação deve começar por tornar os educandos progressivamente coautores dos fundamentos dos processos pedagógicos e da construção das finalidades do próprio aprender. (Brandão, 2012, p.61)

Trabalhar para que nossos estudantes sejam parceiros na construção desta escola e constituintes de uma *comunidade aprendente* é objetivo de nosso trabalho pedagógico. Portanto, pensar que professores são também parte desta comunidade e devem construir as finalidades de sua própria formação e organização do trabalho pedagógico é atuar com mesmos princípios que valorizam autonomia e postura investigativa.

Ainda temos muito para avançar, não somente na qualificação de nosso trabalho. Temos lutas por melhores condições para realização desta ainda em campo. Apontamos, desde a proposta inicial de projeto feita à prefeitura, que jornada docente e os horários de funcionamento da escola podem ser melhores e favorecerem ainda mais o aprendizado e desenvolvimento das crianças.

Inicialmente, reivindicamos uma jornada de 20 horas/aula com estudantes e 20 horas/aula em atividades extras de estudo, formação e planejamento. Nossa jornada de 40 horas/aula semanais, hoje, conta com 24 horas com estudantes e 16 em outras atividades, divididas entre planejamento,

formação e 1 hora/aula para atendimento à pais ou individual de estudante. Ficam fora da jornada de trabalho: participação em Conselho de Escola, Comissão de Avaliação Institucional, tempos para diálogo com instituições outras que atendem estudantes em contraturno e realização de pesquisas (pós-graduação stricto sensu) com a/na universidade.

Para resolução do problema da fragmentação do grupo em áreas ou disciplinas em momento de 'trabalho docente entre pares' estudamos e discutimos com a comunidade a possibilidade de estudantes saírem mais cedo um dia da semana e mais tarde em outros quatro dias, para que tivéssemos todo o corpo docente reunido, possibilitando parcerias para planos de diferentes formas e encontro de professores que trabalham com as mesmas crianças com maior periodicidade. Conseguimos inclusive que uma das ONGs do bairro que acolhe as crianças em contraturno fizesse o acolhimento em horários diferenciados dos de hoje para aqueles que precisassem. Tivemos aprovação do conselho de escola e parecer favorável do Conselho Nacional de Educação, mas não conseguimos consentimento da Secretaria de Educação, por conta da leitura que fazem da legislação municipal a respeito das escolas de educação integral.

Nossa experiência, proporcionada por uma jornada que prevê o encontro entre os pares e a formação dentro da jornada do professor, revela a potência que isso gera. Por outro lado, o fato de esse tempo ser dentro do horário do aluno, mostra o quanto limita o trabalho integrado entre todos os diferentes componentes curriculares.

Decorre disso, a nossa luta com a Secretaria Municipal de Educação de Campinas, para que mude a legislação municipal e, desse modo, possamos nos encontrar com todos os profissionais.

Estamos em um processo de construção, transformação e recriação que é contínuo e exige o diálogo, a flexibilização e o compartilhar de experiências com a comunidade do entorno da escola, equipamentos públicos e outras instituições que atendem as famílias de nossos estudantes.

Neste sentido, defendemos também a constituição de fóruns de debates e proposições de políticas públicas intersetoriais que sustentem uma educação integral produzida em diálogo democrático.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O outro ao meu lado: algumas ideias de tempos remotos e atuais para pensar a partilha do saber e a educação de hoje. IN MOLL, Jaqueline [et al.]. **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Editora Penso, 2012

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: Ed. UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992

SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In A. Nóvoa (Ed) Os Professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote. 1992, pp 77-91.

Escola Letras de Alfenim: uma experiência de aprendizagem

Ebe Maria de Lima Siqueira[1]

A Escola Letras de Alfenim é a concretização de um projeto educacional que reflete a experiência de muitos anos em sala de aula, conjugada com a teoria socioconstrutivista. Acrescenta-se, ainda, o desejo de uma educação humanizadora, responsável e crítica, respeitando o tempo necessário à vivência da infância e buscando ampliar o universo mágico da criança.

A visão que norteia o trabalho pedagógico em sala de aula na Escola Letras de Alfenim é a de superar a postura convencional que encara o aluno como um ser passivo, que deve esperar conceitos prontos e definidos, como também o conceito de que aprender é um ato solitário. Pelo contrário, propõe o saber como resultado da ação e se constrói no espaço da solidariedade, da troca, do intercâmbio de ideias e de afetividade.

Dessa forma, a Escola optou por organizar a sua proposta didático-pedagógica de acordo com a Pedagogia de Projetos, fundada e difundida por John Dewey e outros representantes da chamada "Escola Ativa". A Pedagogia de Projetos faz da autonomia, da pesquisa, da experiência concreta e da participação em grupo o caminho mais curto e significativo para a construção do saber. Enfim, esta proposta tem um princípio ativo, integrador, que objetiva minimizar a artificialidade da escola e aproximá-la da realidade e da vida do(a) aluno(a). A Pedagogia de Projetos dessa Escola está organizada como se apresenta a seguir.

1. Diretora da Escola Letras de Alfenim e professora da Universidade Estadual de Goiás, UnU Cidade de Goiás. ebelima@bol.com.br

PROJETO TEMÁTICO INTERDISCIPLINAR

Trata-se de projeto abrangente, irradiador das temáticas e das práticas didático-pedagógicas do ano letivo em evidência, o qual é definido depois de consulta às famílias e aos alunos das séries finais. Em geral, os temas atendem a demandas locais, mas que estejam em sintonia com temas de apelo nacional e mundial. Seguem alguns dos temas estudados e em estudo: 2002 – "Um olhar sobre a cidade"; 2003 – "Minha identidade: cores plurais"; 2008 – "As reinações de Lobato: por um país de homens e livros; Tia Nastácia e o imaginário popular; contribuição lobatiana à identidade nacional; nossa utopia"; 2010 – "OÎKOS: a Terra é azul; o que é da terra se transforma: o lixo vira beleza; fogo e ar: se ventar pega fogo; arremate: construindo nossas utopias"; 2011– "O ser humano e as tecnologias: bem-estar, segurança e saúde; artes & educação; arremate de saberes"; 2012 – "O cuidado do mundo: inclusão social", para 2013 – "O ser humano e a busca da felicidade: a linguagem; a matemática; as artes; arremate de saberes" e para 2014 – "O ser humano e a busca do equilíbrio: conhecimento e afeto; trabalho e lazer; religião e artes; arremate de saberes". Em 2015 escolhemos o Projeto "A América Latina somos nós".

PROJETOS DE TRABALHO

Projeto quinzenal, mensal, bimestral, semestral ou anual que consiste na flexibilização dos PCNs à proposta específica de trabalho da Escola, ao nosso calendário cultural, às situações reais e concretas de aprendizagem e aos objetivos de aprendizagem próprios daquele ciclo ou série.

PROJETO SUPLEMENTAR

Projeto anual, próprio de cada turma, que consiste em pesquisa-ação aprofundada sobre assuntos específicos dentro da temática irradiada pelo Projeto Temático Interdisciplinar. Ao final de sua realização, resulta em produtos.

Além da gama de subprojetos resultante da proposta pedagógica acima descrita, a Escola ainda conta com projetos fixos para determinadas turmas e também com os que envolvem a Escola como um todo, conforme passamos a detalhar:

PROJETO COLEÇÃO ALFABETÁRIO

Todos os anos, a turma do 1º ano marca a conquista da leitura e da escrita com a publicação de um livro. Nesse exercício, as crianças são motivadas a estudar uma tipologia textual, como poemas, cartas, haikais, limeriques, entre outras. Depois da escolha do gênero, são selecionados autores que passarão a fazer parte da rotina de leitura das crianças, servindo assim de inspiração e modelo para as produções que comporão a publicação da Coleção Alfabetário, que já vai para o seu 15º número. No encerramento do ano letivo, a Escola promove sua Mostra Cultural, com todos os produtos que resultam dos projetos trabalhados ao longo do ano. E, nessa ocasião, é feito o lançamento do livro, junto à comunidade de pais, e as crianças vivem a experiência de autografar seus livros.

Essa prática pedagógica estimula as crianças, desde cedo, a perceberem que é possível a passagem da condição de leitores para a condição de escritores e que o exercício da escrita é a reunião daquilo que o seu autor guarda das leituras feitas ao longo de sua vida.

O primeiro autor que teve sua obra estudada verticalmente foi Monteiro Lobato. Sua obra e vida deram o título do projeto do ano de 2008: "As reinações de Lobato". Este foi um dos projetos com maior aceitação e participação das crianças e das famílias, revelando que o autor ainda possui um amplo público de leitores, entre crianças e adultos. A obra seguinte foi a de Cora Coralina, entendida como nosso bem cultural de maior projeção. Exigiu-se um estudo cuidadoso, para que essa obra passasse a fazer parte do imaginário coletivo das crianças alfenianas como um bem precioso a ser cultuado sempre, por ser nosso patrimônio maior a revelar e expandir a nossa humanidade. Ressalta-se que a obra de Cora Coralina, independente do tema do projeto em estudo, é visitada permanentemente, uma vez que

compõe o acervo cultural com o qual se trabalha todos os anos na Escola Letras de Alfenim. Seguiram-se ao estudo da obra de Cora Coralina as de Manoel de Barros, Bartolomeu Campos de Queirós, Rosena Murray e Marilda Castanha. No ano de 2014, estudou-se a obra de Cecília Meireles, em lembrança aos 50 anos de sua morte e por ter sido essa escritora uma das primeiras a pensar na criança como possível destinatária de sua poesia. Nesse ano de 2015, estamos estudando a ora de Lígya Bojunga.

PROJETO DE MÚSICA

A Escola Letras de Alfenim, desde a sua criação em 1999, acredita na educação para as artes. Nas suas práticas de "didática da invenção", a literatura e a pintura compõem um outro modo de dizer o mundo, tão verdadeiro quanto o dizer da ciência. Porém faltava o canto. É daí que surgiu o Coral Letras de Alfenim, no ano de 2007, para dar vez à voz, uma voz em coro afinadíssimo com a letra da poesia, as modinhas e a melhor canção popular brasileira. Mais que um recurso pedagógico para aprender controle de voz, concentração, disciplina, o Coral Letras de Alfenim é um projeto por meio do qual as crianças aprendem a escutar e cantar os ritmos das canções e da vida. E, por ser um canto em conjunto, aprendem também a afinar com o outro em respeito, cuidados e humanidade.

PROJETOS DE EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

Como uma das prioridades de toda instituição de ensino, principalmente quando esta se localiza em uma cidade-museu, a Escola Letras de Alfenim, desde sua criação no ano de 1999, tem valorizado em seu

currículo projetos que contemplam a Educação Patrimonial. Para tanto, tem investido, desde então, em pesquisas, estudos e esforços para valorizar as iniciativas culturais que representam o saber coletivo de nosso povo. Ao longo desses anos, foram elaborados projetos contemplando a "dança dos Congos", a "dança dos Tapuias", as "cavalhadas", a "Folia de Reis" e a "Folia do Divino Espírito Santo", a "Catira", a "Tirana", entre outras manifestações da tradição cultural-religiosa do nosso Estado. Dos projetos dessa área, o Projeto Fogareuzinho se repete desde o ano de criação da escola.

O Fogareuzinho, como foi nomeadamente apropriado pelas crianças e pela comunidade, não consiste apenas na encenação da procissão pelas crianças. A procissão é a culminância de um processo que propõe e problematiza aspectos da preservação da memória e do patrimônio cultural de uma sociedade. Com o Projeto Fogareuzinho, a Escola Letras de Alfenim pretende cumprir o seu papel de oferecer educação plena, isto é, formar cidadãos que tenham valores sedimentados no respeito, na relação ética com o outro e com o meio ambiente, no conhecimento reflexivo sobre a sua realidade, na busca da sabedoria dos mais velhos, nas suas tradições e vivências, para que se conheça e transforme a realidade presente em benefício de todos. E pretende, naturalmente, contribuir para que as suas crianças possam produzir novos bens culturais, sem perder de vista os ensinamentos de suas ancestralidades.

PROJETOS DE LEITURA

Ler é uma aventura

O projeto abrange todas as turmas do ensino fundamental e se constitui como uma brincadeira cênica após a leitura de um acervo de 40 a 50 títulos por semestre. Este projeto abre espaço para uma prática voltada, prioritariamente, para a leitura pelo prazer. Portanto, há a mediação no sentido de instigar as crianças utilizando-se de "ingredientes que não pertencem aos estímulos imediatos, mas que preparam a estrutura cognitiva

desse mediado para ir além dos estímulos recebidos, transcendendo-os" (SOUZA, 2004, p. 56). Desse modo, neste projeto utiliza-se de várias formas de mediação, com o objetivo de fazer da leitura uma prática festiva e coletiva, proporcionando à criança um bilhete de viagem para as grandes aventuras que começam quando o livro é aberto. Nesse espaço, o livro é a chave do imaginário, um estímulo à fantasia inerente à criança. Abrir esse espaço para a leitura com momento de fruição, embora possa levar ao conflito, à angústia, à solidão, aponta, essencialmente, para a escola como lugar de compartilhar alegrias e para a leitura como uma forma de felicidade. Pretende-se, assim, que a escola e o livro possam ter a mesma territorialidade: a do imaginário.

Dentre tantas estratégias que o mediador se utiliza estão a de promover momentos de propaganda do livro lido; de desenvolver brincadeiras nas quais as crianças possam se comunicar com personagens de contos de fadas e outras histórias, escrevendo para eles ou sobre eles; de realizar leituras compartilhadas em diferentes pontos da cidade em forma de "piquenique literário", ou seja, criar espaços favoráveis à leitura; de ler ou contar em pequenas doses; e transformar textos em teatro, promover momento de leitura com o uso do microfone; associar a leitura de determinado livro a uma atividade gastronômica: fazer cocadas, por ocasião da leitura pela turma de *As cocadas,* de Cora Coralina. Essas e inúmeras outras estratégias são utilizadas para garantir o interesse da criança pelos livros.

Ao término da leitura dos livros estipulados, a Escola organiza uma atividade similar aos programas de passa-e-repassa, para que todas as crianças tenham a oportunidade de responder às perguntas elaboradas por eles ao longo da leitura dos livros, representando a sua turma. O segundo ano concorre com o terceiro, e o quarto concorre com o quinto ano. A premiação a todas as turmas é feita com livros, passeios e medalhas de Leitor Modelo. Com essa prática, procura-se fugir das tentações pedagógicas, muitas vezes limitadoras do voo para a liberdade que deve ser a leitura, e intenta-se formar o leitor literário idealizado por todo escritor: aquele que saberá mover ou completar o texto para que ele atinja a sua plenitude como obra de arte e, como tal, aberta para acolher o seu leitor.

Catografia literária

Uma cartografia consiste na leitura compartilhada entre a s (o s) alunas(os) com a mediação das professoras, ajudando no mapeamento de um livro, o que envolve desde o projeto gráfico a noções básicas de teoria literária como gênero narrativo, intertextualidade, tipologia de narrador, estilo utilizado pelo autor, que pode ou não ser confrontado com outros livros do mesmo autor etc. Na leitura desses livros, escolhidos no início do ano, o professor-mediador exerce a função de leitor- guia. Ele propõe várias estratégias de leitura que possam garantir a liberdade de interpretação dos(as) alunos(as), mas que também possam ter a sua leitura ampliada pela leitura dos colegas. E como uma das últimas etapas desse projeto, o professor propõe o registro da leitura, seja por intermédio do texto escrito ou pela expressão plástica. Esse trabalho é realizado apenas com a mediação do professor no ambiente escolar, e o seu resultado não é avaliado de forma direta.

O mapeamento literário do livro em foco tem como objetivo contribuir para a formação de um leitor crítico e capaz de se inscrever no texto lido; oportunizar momentos de troca de experiência entre os leitores iniciantes e o professor como leitor iniciado; criar junto com as crianças um protocolo de leitura que lhes dê subsídios para a análise pertinente das obras lidas sem, contudo, perder de vista o prazer da leitura; chamar a atenção das crianças para aspectos da teoria literária como questões de intertextualidade, paródia, paráfrase etc. sem que estes conceitos sejam cobrados como nomenclaturas isoladamente. Essas informações contribuirão para a competência do leitor, no sentido de ampliar tais conhecimentos em outras leituras. Como em todo trabalho pedagógico, o envolvimento do professor – incentivando, estimulando, mostrando paixão pelo trabalho – é a principal estratégia para a garantia do sucesso.

Ciranda de leitura

O projeto tem como objetivo exercer práticas de leitura afetiva. Propõe-se trazer o pai ou a mãe, ou qualquer pessoa do convívio familiar que se proponha a vir na Escola, para fazer a leitura de uma obra escolhida previamente, como um texto de afeto a ser partilhado. Esta prática é direcionada especialmente para a Educação Infantil.

Para o desenvolvimento desse projeto são adotados no início do ano dois títulos para cada criança. A escolha fica a critério dos pais, numa relação de vinte a trinta títulos sugeridos pela Escola. A partir daí o professor será o mediador, explorando inicialmente, com as crianças, algumas características da obra, como a apreciação do título, imagens, cores, texturas, através da leitura coletiva dos livros trazidos pelas crianças ou de livros que fazem parte do acervo da escola. Em seguida, a mediação será com os pais, no sentido de criar momentos favoráveis à prática de contação de estórias ou leitura feita pelos pais, da obra escolhida entre os livros selecionados pela Escola, ou de outro que faça parte da formação dos membros da família e que, por isso, nele esteja imbuído o valor de troca afetiva. O resultado das atividades de leitura partilhada com a família, em geral, se transforma em material impresso em formato de livro artesanal, CD ou material fotográfico.

PROJETO JORNAL LETRAS DE ALFENIM

A iniciativa do *Jornal Letras de Alfenim* tem como objetivo materializar a vinculação que existe entre a leitura e a escrita. As crianças utilizam o jornal para dar notícias sobre os projetos que estão sendo desenvolvidos na Escola e para divulgar os livros que estão lendo. Também conta com uma sessão literária, composta de pequenos exercícios poéticos a serem apreciados pela comunidade de pais, que são basicamente os leitores desse *Jornal*. Com este projeto, trabalha-se com a ideia de que o conhecimento só tem sentido quando colocado para circular. Assim, as crianças poderão também viver a experiência de passar da condição de leitores para

a de escritores. O jornal é feito pela equipe da Escola e financiado pela comunidade de pais e amigos da Escola.

PROJETO AGENDA

Este é um produto que conta com a participação de todas as crianças, do Maternal ao 5º ano. Nas suas três primeiras edições, foi contemplado, nos textos e desenhos, o assunto apenas do Projeto Temático Interdisciplinar do ano de referência. A partir da 4ª edição, passou-se a eleger obra de um autor, para ser lida e servir de inspiração à produção das vinhetas de textos e desenhos ilustrativos da agenda. Os textos que fazem as aberturas de cada mês são compostos por pequenas resenhas elaboradas, coletivamente, com as crianças e as professoras do ensino fundamental, dos livros selecionados como os doze melhores na opinião das crianças. As páginas de cada mês são ilustradas com desenhos e com pequenas vinhetas correspondentes ao livro resenhado. Os desenhos ficam a cargo das crianças da Educação Infantil.

O estimulo à leitura da obra escolhida se evidencia no ano em que o autor é estudado e volta a ser lembrado no ano seguinte, durante a utilização da agenda cotidianamente. Retomar os textos e desenhos é uma forma de socializar o resultado da pesquisa feita no ano anterior.

PROJETO CALENDÁRIO

Confeccionar um calendário com a temática do projeto estudado constitui-se como mais uma oportunidade para as crianças socializarem o tema de suas pesquisas e exercerem a condição de escritores. Os calendários eram feitos para serem afixados na parede. Eles já contemplaram monumentos da cidade, personalidades vila-boenses ligadas à educação, aspectos do Cerrado, entre outros temas.

No ano de 2012, o calendário foi reconfigurado, para que houvesse mais espaço para as crianças registrarem suas descobertas. Assim, passou a ser feito no modelo de calendário de mesa. No início de 2013, as crianças

do 2º ano, turma responsável pelo calendário, visitaram uma exposição em que artistas convidados participaram com telas que, de alguma forma, traduziam o seu olhar sobre a Cidade de Goiás. De duas telas intituladas "Louças da vovó", surgiu a ideia de um calendário, para 2014, inspirado nesse tema e tendo como leitura-base o livro *O prato azul-pombinho*, de Cora Coralina.

Neste ano de 2015 ele voltará ao modelo de parede e contemplará artistas plásticos da América Latina.

Escola Pluricultural OdéKayodê – Uma experiência de educação criativa: com respeito e diversidade

Emicléia Alves Pinheiro-Especialista[1]

RESUMO

A escola é por si um espaço de convivência e por isso concebê-la como experiência possível de superação da discriminação se torna estratégia eficaz de combate ao Bullyng. A Escola Pluricultural OdéKayodê é uma instituição de educação (Ed. Infantil e 1ª fase do Ens. Fundamental) legalmente registrada e reconhecida pelo MEC, uma escola que foi "gestada" e é gerida no Espaço Cultural Vila Esperança e que em seu fazer diário educa pela e para o respeito às diversidades. A proposta é educar em "roda", forma que possibilita a diversidade ser olhada, ouvida e reconhecida como riqueza a ser aprendida. Vivência e aprendizagem contribuem para a formação de um ser humano consciente e mais feliz. Privilegia-se o aspecto relacional e experiencial, nas vivências e nos processos de aprendizado e construção dos saberes. Isso possibilita a transformação do conhecimento em sabedoria. As atividades são pensadas de forma a tornar o processo de aprendizagem prazeroso e sem rupturas. Prioriza-se na metodologia as Artes e as Culturas, por acreditar que essa seja uma maneira importante para construir o conceito de cidadania, de respeito, e ao mesmo tempo, desvendar um novo mundo possível às crianças, diferente das condições adversas a que elas estão acostumadas. O respeito cultivado ou cultuado diariamente na EPOK é essencial a qualquer situação de convívio e no que diz respeito à diversidade religiosa, tem se revelado possibilidade de ser uma escola verdadeiramente inclusiva, onde as situações de intolerância religiosa são vistas como desrespeito à liberdade de SER de todo individuo. O respeito à pluralidade cultural e religiosa são abordados e vivenciados no dia-a-dia da Escola Pluricultural OdéKayodê.

Palavras-chave: Educação. Diversidade. Cultura

A Escola Pluricultural OdéKayodê foi concebida como sonho pelo grupo fundador do Espaço Cultural Vila Esperança, no início da década de 90: Pio Campo, Robson Max e em seguida Lucia Agostini. Em um mural da primeira sede administrativa do Espaço, se lia a frase: *Construir uma escola... Vai sonhar alto assim sô!!!* Ainda que a Vila Esperança almejasse

1. *mikvila@hotmail.com, www.vilaesperanca.org*

a formação humana de uma perspectiva libertária, para além dos moldes escolares e os padrões rígidos de uma instituição reprodutora da sociedade vigente, o cerne de todas as ações propostas, desde o princípio era a educação. A educação por meio da lida com a terra, a plantação, o cuidado com o meio ambiente. A educação como transformação de um terreno de descarte de lixo em um espaço de jardins, construções charmosas, processos de ensinagem e aprendizagem, de convivência, de produção e vivência de culturas. A educação por meio das artes: das formas, das cores, dos sons, do corpo... O teatro, a dança e a música. E principalmente a educação como direito de ser humano e para o ser humano. Para todos indistintamente.

Foi esta dimensão utópica que reuniu profissionais, educadores com vontade e engajamento para realizar em conjunto o sonho. A ideia começou a tomar forma em 1995, por meio de colaboração oferecida a três escolas públicas de Goiás, em acordo com a então Delegacia Regional de Ensino de Goiás. A Vila Esperança ofereceu nesta ocasião, gratuitamente, seu espaço e atividades lúdicas, artísticas e culturais interligadas ao currículo escolar através do planejamento feito com as professoras e coordenado por Rosângela Magda de Oliveira Souza. E assim, em um ambiente estimulante e criativo alternaram-se durante este ano as turmas do antigo pré-escolar das três escolas. Usufruíram de estruturas e materiais enriquecedores, foi oferecida a oportunidade dos professores iniciarem um novo processo de formação relacionado às práticas de alfabetização e metodologias mais dinâmicas na área da matemática, história, ecologia e artes.

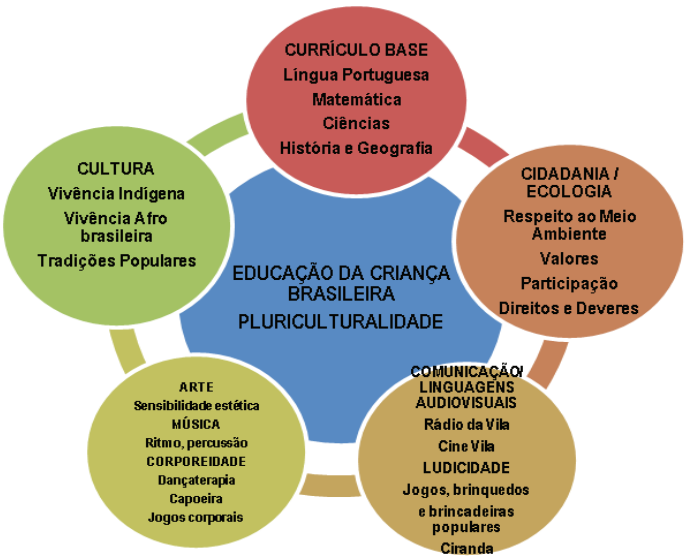
No ano de 1996 essa forma de colaboração continuou com apenas uma turma de crianças matriculadas na Escola Estadual Dom Abel, mas frequentes diariamente na Vila. Até o final da década de 90 a parceria continuou acontecendo com a Escola estadual Dom Abel, de forma gradativa, da antiga pré-escola, à quarta série. Ainda durante a parceria, havia o desejo por parte do grupo educativo da Vila Esperança, de que a Escola tivesse uma autonomia maior e fosse autorizada a funcionar de fato como Escola Pluricultural OdéKayodê. Entre 1998 e 2004 foi organizada toda a documentação necessária para que isso fosse possível.

Ela foi autorizada a funcionar pela Portaria nº9120/2004, em 18 de novembro de 2004, Resolução do CEE nº354, de 04 de novembro de 1998, Resolução CEE nº 303 de 23 de setembro de 1998, Resolução CEE nº 655, de setembro de 1999 e o Parecer nº 008/2004, da Subsecretaria Regional de Educação de Goiás, exarado às fls. nº 354, do Processo nº 25431668/04, conforme consta no Regimento.

Foi inaugurada em 2002, com a presença de Maria Stella de Azevedo, que descerrou a "placa" que instalava o portal, um imenso *ofá*, símbolo de *odé*, o caçador, referência do nome da yalorixá, que honrosamente empresta o seu nome à Escola Pluricultural.

No final de 2009, os espaços estritamente relacionados aos registros e atividades pedagógicas mudam de prédio, ocupando uma casa ao lado do espaço Cultural Vila Esperança. O período de férias escolares foi permeado por mudanças e composição do novo espaço, a casa-escola. Em Janeiro de 2010 há a inauguração deste espaço, que se abre às crianças, famílias e comunidade como novidade e uma grande conquista para a consolidação da EPOK.

Queremos ajudar a nascer uma nova geração de cidadãos do mundo, brasileiros orgulhosos de suas próprias origens e valores, com direito e gozo de ser.



Consideramos o conjunto de valores, princípios, conhecimentos e o nosso *modo de fazer*, a própria prática pedagógica da Escola Pluricultural OdéKayodê constituintes do Currículo. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos (2013, p.112 e 116):

> ...uma das maneiras de se conceber o currículo é entendê-lo como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes. (...) A leitura e a escrita, a História, as Ciências, a Arte, propiciam aos alunos o encontro com um mundo que é diferente, mais amplo e diverso que o seu. Ao não se restringir à transmissão de conhecimentos apresentados como verdades acabadas e levar os alunos a perceberem que essas formas de entender e de expressar a realidade possibilitam outras interpretações, a escola também

> oferece lugar para que os próprios educandos reinventem o conhecimento e criem e recriem cultura.
> O currículo não se esgota, contudo, nos componentes curriculares e nas áreas de conhecimento. Valores, atitudes, sensibilidades e orientações de conduta são veiculados não só pelos conhecimentos, mas por meio de rotinas, rituais, normas de convívio social, festividades, visitas e excursões, pela distribuição do tempo e organização do espaço, pelos materiais utilizados na aprendizagem, pelo recreio, enfim, pelas vivências proporcionadas pela escola.

Neste sentido, a Matriz Curricular composta pelos conteúdos de acordo com a base nacional comum, acrescenta-se com os conhecimentos vivenciados e construídos nas atividades diversificadas, complementares, com a mesma importância e atribuição de valor no desenvolvimento da criança.

A concepção de educação que prevalece na EPOK é a de que a escola é o espaço privilegiado de construção do conhecimento por meio do processo dialético de ensinagem e aprendizagem, o que não se dá fora de um contexto real de sociedade, mas o contrário. Neste aspecto, a educação popular de Paulo Freire, pautada na visão marxista de estrutura social com base no trabalho e no meio de produção vem de encontro com a ideologia que fundamenta nossa proposta, impulsiona as ações e objetivos da Escola. Busca se educar não para que os indivíduos se adaptem à realidade social assim como está, porém para que atuem politicamente, inserindo-se e provocando transformações:

> Devemos compreender de modo dialético a relação entre a educação sistemática e a mudança social, a transformação política da sociedade. Os problemas da escola estão profundamente enraizados nas condições globais da sociedade. PAULO FREIRE,Medo e Ousadia, 1987.

A educação popular de Freire pode ser verificada quando partimos do cotidiano, dos saberes próximos e significativos para possibilitar a ampliação da visão de mundo da criança.

Acerca do desenvolvimento da criança, acredita-se que aprendizagem se dê na esfera individual e coletiva, sendo um processo fundamentalmente social e que necessariamente se dê na interação com o outro. De acordo com Vygotsky, *Na ausência do outro, o homem não se constrói*. Por isso, a insistência na roda, no jogo, na convivência como formas privilegiadas de construção do conhecimento. Para tanto, a teoria sócio interacionista reflete o que acreditamos e como nos organizamos para promover aprendizagem, considerando a educação como um processo histórico cultural. Na relação com o outro a criança modifica o que lhe é externo e se modifica, dessa experiência resulta o conhecimento, a aprendizagem significativa. De acordo com a teoria Vygotskyana, outro conceito importante é a mediação, toda relação do ser humano com o mundo é feita por meio de instrumentos técnicos e da linguagem, que traz consigo conceitos consolidados da cultura à qual o sujeito é pertencente. A aprendizagem é necessariamente mediada, o que torna a função da escola e da/o educador/a determinante. Ao internalizar um conhecimento a criança "se apropria" dele. O processo de ensinagem para Vygotsky, deve se antecipar ao que aluno ainda não sabe, a isso se refere um de seus principais conceitos, o *zona de desenvolvimento proximal*, que seria a distância real do que a criança ainda não sabe, porém já tem o potencial de aprender.

Subsidiando o processo de alfabetização e letramento, além dos pressupostos freireanos de que a leitura do mundo antecipa a leitura da palavra: *Na verdade, o domínio sobre os signos linguísticos escritos, mesmo pela criança que se alfabetiza, pressupõe uma experiência social que o precede – a da 'leitura' do mundo.* PAULO FREIRE, Cartas à Guiné-Bissau, 1977. Fundamentamos a nossa metodologia de alfabetização, que não se resume a um único método, porém se respalda, enquanto processo, nas hipóteses de leitura e escrita experimentadas pela criança quando na aquisição destas linguagens, de acordo com Emília Ferreiro, como função social.

> É indispensável instrumentalizar didaticamente a escola para trabalhar com a diversidade. Nem a diversidade negada, nem a diversidade isolada, nem a diversidade simplesmente tolerada. Também não se trata da diversidade as-

> sumida como um mal necessário ou celebrada como um bem em si mesmo, sem assumir seu próprio dramatismo. Transformar a diversidade conhecida e reconhecida em uma vantagem pedagógica: este me parece ser o grande desafio do futuro. FERREIRA, apud Lerner, 2007, p.7.

O multiculturalismo e a perspectiva da interculturalidade, fundamental à educação promovida pela EPOK, encontra em diversos autores contemporâneos subsídios teóricos, uma delas, Vera Maria Candau afirma:

> As diferenças culturais - étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras - se manifestam em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, sabores, crenças e outros modos de expressão. As questões colocadas são múltiplas, visibilizadas principalmente pelos movimentos sociais, que denunciam injustiças, desigualdades e discriminações, reivindicando igualdade de acesso a bens e serviços e reconhecimento político e cultural. No âmbito da educação também se explicitam cada vez com maior força e desafiam visões e práticas profundamente arraigadas no cotidiano escolar. A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político - social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um "problema" a resolver. (...) No entanto, defendo a posição de que a diferença é constitutiva, intrínseca às práticas educativas, "está no chão da escola", e atualmente está cada vez mais presente na consciência dos educadores e educadoras e integra o núcleo fundamental de sua estruturação/desestruturação. Ter presente a dimensão cultural é imprescindível para potenciar processos de aprendizagem mais significativos e produtivos para todos os alunos e alunas. CANDAU, 2011, p. 241-242.

A autora defende a instituição escolar como o local em que a mudança de atitudes no que se refere à diversidade tenha que acontecer. Trabalhamos e buscamos aprofundar a prática pedagógica da OdéKayodê neste sentido.

Dos aspectos relevantes da nossa herança cultural brasileira e que fazem parte do conhecimento produzido na escola, elencamos:

A EPOK, portanto, tem buscado subsídios teóricos que legitimem, para além dos elementos sobescritos, a sua prática pedagógica, compreendendo a dinamicidade e as mudanças próprias de uma instituição social como é a escola. Priorizando a educação na qual a criança possa conhecer a herança cultural de seu povo e da humanidade, se reconhecendo, assumindo uma identidade, exercitando a cidadania, a liberdade de expressão, apropriando-se dos instrumentos necessários para continuar aprendendo e se inserindo socialmente.

Pode-se dizer que as bases da Escola Pluricultural OdéKayodê sejam o desejo e a busca de realizar uma educação diferente, verdadeira. Ela nasceu não somente pela necessidade objetiva, mas principalmente pelo sonho e tem como prioridade a pessoa humana, possibilitando um processo de educação pela cultura e pela arte, fazendo-se reconhecer as próprias origens.

Zela por desenvolver o sentimento de coletividade, a valorização e respeito de si mesmo, pelo outro e pelo meio ambiente, pelas culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas; buscando reconhecer a identidade brasileira e tornar positivas as relações de gênero, combatendo todos os preconceitos, especialmente os etnicorraciais.

Equipe pedagógica no Curso ERER – UEG/IFG/V. Esperança– 11/2014.

A EPOK constitui um projeto educativo da Vila Esperança, direcionado às crianças da Educação Infantil e 1ª fase do Ensino Fundamental. Atualmente são quarenta e três crianças, matriculadas e frequentes, do Jardim I ao 5º Ano, organizadas em quatro agrupamentos, por faixa etária aproximada. As aulas acontecem regularmente no período matutino, das 7 às 11h30minutos. Entremeadas às aulas que se fundamentam na base curricular nacional comum, de acordo com o documento *Currículo em Debate*, 2007, da Secretaria de Estado da Educação, são desenvolvidas atividades complementares, a denominada parte diversificada: (vivências culturais africanas e indígenas); atividades artísticas e lúdicas (brinquedoteca, artes visuais, artesanato, dançaterapia e artes cênicas); atividades de comunicação (rádio e cineclube). Estas atividades acontecem também no período vespertino, sendo abertas à comunidade, atendendo crianças de outras instituições públicas de ensino.

Atualmente, a escola vivencia um período de conquistas; uma delas é a afirmação do caminho, constituído pelas aprendizagens acerca do trabalho que vem sendo realizado há vinte anos e legitimado, principalmente pelo desempenho dos estudantes egressos, as suas visões de mundo e como atuam nos grupos sociais dos quais fazem parte, o que nos assegura que o processo educacional promovido pela EPOK possui qualidades fundamentais, ainda que necessite de alguns ajustes. Esta experiência tem nos rendido avaliações positivas e reconhecimentos (selos em anexo). Alguns apontamentos das famílias atendidas ressaltam o que é considerado positivamente na escola: a cultura; autoestima; relações interpessoais; afetividade; resolução de conflitos por meio do diálogo; espaços limpos, bonitos, bem cuidados e estimulantes às crianças; natureza em abundância.

Referências

Associação Espaço Cultural Vila Esperança: **Resgatando Cultura**. Disponível no site: <http://redeglobo.globo.com/acao/noticia/2012/07/associacao-espaco-cultural-vila-esperanca-resgatando-culturas.html> Acessado em 25 maio 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/Ministério da Educação**. Secretaria de educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, 2013. 562p.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas**. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio - Brasil. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.

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

Foto: Diego Mascarenhas / Ag. A TARDE/ 09.07.2010 - *See more at*: http://mundoafro.atarde.uol.com.br/?tag=mae-stella#sthash.0qUfbeGi.dpuf

Fotos disponíveis no site<http://www.vilaesperanca.org/?p=5189> Acesso em 31 maio 2015.

Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro : CEPESC; Brasília : SPM, 2009.

Hino do Fórum Social Mundial. http://www.forumsocialdemallorca.org/forum-social-mca/fs-del-mon/article/himno-de-foro-social-mundial. Acesso em: 13/06/2013.

LERNER, D. (2007) **Ensenãr en la Diversidad**. Conferencia dictada en las Primeras Jornadas de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires: Género, generaciones y etnicidades en los mapas escolares contemporáneos. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural. La Plata, 28 de junio de 2007. Texto publicado en Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura. Buenos Aires, v.26, n.4, dez. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011. ISSN 1645-1384 (online) www.curriculosemfronteiras.org 240.

LOBO, Thais. **Igualdade Racial: Escola goiana ganha prêmio**; Tribunal do Planalto/PUCGO, 26 de janeiro de 2013. Disponível em: <http://tribunadoplanalto.com.br.

LOURO, Guacira Lopes: **Gênero, sexualidade e educação**. Guacira Lopes Louro - Petrópolis, RJ , Uma perspectiva pós-estruturalista /: Vozes, 1997.

VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2004.

Vídeo referente ao prêmio Rodrigo Melo Franco de Andrade. **Educação patrimonial: Ojó Odé e Afoxé Ayó Delê - Vivências Afrobrasileiras**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?t=82&v=MKeZXQ1V3Dg> Acesso em 25 maio 2015.

Escola sustentável e criativa: pressupostos teórico-metodológicos que norteiam a proposta educativa da E.B.M Visconde de Taunay

Silvia Buzana
Vera Lúcia Souza e Silva

RESUMO

Este artigo consiste na socialização de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apresentado ao Curso de Pedagogia do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Regional de Blumenau, como requisito para a obtenção do Grau de Licenciatura em Pedagogia. A pesquisa foi realizada com o objetivo geral de investigar os pressupostos teórico-metodológicos que norteiam a proposta educativa de escola sustentável para os anos iniciais da E.B.M Visconde de Taunay. Utilizou-se a abordagem qualitativa, sendo que os dados foram coletados por meio da aplicação de um questionário cuja leitura, interpretação e análise foram realizadas a partir de três unidades de análise: 1-Projeto educativo dos professores dos anos iniciais, considerando as dimensões da ecoformação nos aspectos, conceituais e de valores humanos, sociais e ambientais envolvidos no processo de ecoformação dos participantes; 2- Contribuições da escola no modo de vida, no aspecto social e ambiental dos participantes; 3- Necessidades e possíveis limitações que os participantes percebem para a melhoria da Proposta Pedagógica da Escola e consequentemente das ações desenvolvidas. Entre os resultados, destaca-se que nas atividades desenvolvidas pela escola pesquisada transparecem os princípios da transdisciplinaridade, as dimensões da ecoformação e a criatividade reconhecida no potencial criativo de cada ser. Os dados nos revelam que o aspecto conceitual nas falas dos participantes ainda necessita ser ampliado, contudo, a escola tem contribuído no modo de vida, no aspecto social e ambiental da comunidade escolar, no sentido de estimular a responsabilidade planetária; criando novas formas de estabelecer vínculos afetivos interativos e explorando a capacidade que cada um tem de sentir e pensar, essencial ao ser criativo, reconhecendo que a criatividade é, sobretudo, um processo desenvolvido no âmbito social.

Palavras–chave: Escola Criativa. Ecoformação. Criatividade.

INTRODUÇÃO

A educação é elemento fundamental na construção da sociedade do conhecimento. E educar nessa sociedade requer mudanças de olhar e pos-

tura profissional para que se possa proporcionar um espaço onde a criança se desenvolva com autonomia e, por meio de uma formação integradora, sinta-se motivada a aprender.

Em 27 de julho de 2012, a Universidade Regional de Blumenau (FURB) firmou acordo de adesão com a *Red Internacional de Escuelas Creativas* (RIEC), idealizada pelo professor da Universidade de Barcelona, Saturnino de la Torre, na busca de soluções para o ensino na atualidade. Neste sentido, iniciou-se na Universidade um grupo de estudos e pesquisa colaborativa entre os membros, que promove a disseminação de experiências de escolas da nossa região. "O Programa de Extensão REDE DE ESCOLAS CRIATIVAS da FURB (RIEC FURB) baseia-se na interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, complexidade e na ecoformação como princípios investigativos e formativos" (SILVA,2013, p238.) e tem a intenção de contribuir para a formação dos profissionais da educação para que possam atender às demandas pessoais, sociais e ambientais da sociedade. A Escola Básica Municipal Visconde de Taunay (EBMVT) foi a primeira escola a ser campo de pesquisa da RIEC em Blumenau e, pela riqueza e inovação de suas experiências, recebeu o Certificado de Escola Criativa, em maio/2103, por meio da pesquisa de autoria de Daiana Cardoso intitulada "Investigação sobre criatividade em uma escola da rede pública de Blumenau" (CARDOSO,2012); considerando o grau de desenvolvimento criativo da escola. A média mínima exigida é 6,0 e a EBMVT atingiu a média 8,5 em relação ao seu desenvolvimento criativo.

Por considerarmos imprescindível a socialização e valorização de práticas educativas que caminhem nesta perspectiva e as possíveis contribuições que os estudos e diálogos da RIEC podem oferecer à instituição para a consolidação de uma proposta pedagógica inovadora é que desenvolvemos a pesquisa nesta instituição, com o objetivo de investigar os pressupostos teórico-metodológicos que norteiam a proposta educativa de escola sustentável para os anos iniciais, baseados na seguinte questão problema:

Quais os pressupostos teórico-metodológicos que norteiam a proposta educativa de escola sustentável para os anos iniciais da E.B.M Visconde de Taunay?

Esta investigação caracterizou-se por um processo qualitativo de pesquisa, por tratar-se de um conjunto de práticas interpretativas. Como técnicas de coleta dos dados utilizamos um questionário com os professores dos anos iniciais para que pudessem expressar suas opiniões e concepções acerca do objeto de estudo. Os dados coletados foram analisados segundo as categorias de análises definidas, a *priori*: 1- Projeto educativo dos professores dos anos iniciais, considerando as dimensões da ecoformação nos aspectos, conceituais e de valores humanos, sociais e ambientais envolvidos no processo de ecoformação dos participantes; 2- Contribuições da escola no modo de vida, no aspecto social e ambiental dos participantes; 3- Necessidades e possíveis limitações que os participantes percebem para a melhoria da Proposta Pedagógica da Escola e consequentemente das ações desenvolvidas.

UMA VIVÊNCIA INOVADORA NUMA ESCOLA CRIATIVA

A modernidade caminhou para a fragmentação. Cada vez mais passou-se a estudar por partes, ordenadamente; e a vida passou a ser interpretada por uma organização mecânica e previsível. O que nos distanciou do conhecimento do todo e das relações entre as partes desse todo e o entorno.

Com os diversos avanços sociais, começou-se a sentir a necessidade de um pensamento mais abrangente que superasse a fragmentação do conhecimento, difundida, sobretudo por Descartes e Galileu. Surge então, por volta da metade do século XX, o conceito de Interdisciplinaridade, abrindo um diálogo entre as disciplinas. Contudo, somente o diálogo entre as disciplinas não atende as necessidades da sociedade atual. Para Freitas, Morin e Nicolescu (2013, p.23):

> [...] somente uma inteligência que leve em consideração a dimensão planetária dos conflitos atuais poderá enfrentar a complexidade do nosso mundo

> e o desafio contemporâneo de autodestruição material e espiritual da nossa espécie.

A Educação precisa despertar para a consciência planetária. Inovar de maneira a perceber cada um integralmente e fazê-los perceber também, porque pulsa uma mesma vida em tudo e em todos.

Nós, seres humanos, os elementos da natureza e tudo o que nos cerca, somos todos fenômenos. Existe uma relação entre um fenômeno e outro, "o universo é um sistema coerente com um alto grau de integração" (TORRE, 2008a, p.340). E a lógica transdisciplinar visa superar a forma de pensar que fragmenta o ser humano, e o seu olhar para o mundo, preponderante na sociedade atual. Na abordagem transdisciplinar, prevalece uma concepção de conhecimento para a cidadania planetária, como afirma Torre (2008b, p. 31):

> A transdisciplinaridade não é um mero movimento epistemológico, disciplinar ou cultural; é, antes de tudo, um novo olhar que tem sua projeção na vida e no âmbito social. Uma visão da realidade com repercussões no modo de conceber a cidadania, a identidade, a pertinência. Por isso a reflexão e as atitudes transdisciplinares levam a planejar um novo tipo de cidadania planetária, coerente com um saber relacionado.

Educar nesta direção compreende entender que somos continuidade do planeta, despertar o senso de inter-relação entre os seres humanos que estão estudando e a natureza estudada, percebendo a relação entre o sujeito, o objeto e o processo. Ir além de estudos mecanicistas e compartimentados, enriquecendo as percepções e os enfoques disciplinares.

Assim, ensinar não se limita à exposição ou transmissão de conhecimentos, mas à oportunidade de integração dos conhecimentos, pois:

> O olhar transdisciplinar nos abre caminhos até uma atitude integradora de saberes que não circunscrevem ao conhecimento demonstrativo disciplinar, mas ao conhecimento aberto a outras *aprendizagens que estão entre, através e além* do próprio conceito disciplinar e, sobretudo, dá a oportunidade aos pequenos e pequenas para uma atitude aberta e criativa […] (TORRE,2009, p.74).

Supera a cultura disciplinar possibilitando à criança se perceber a partir do que sabe, vive e imagina, fazer conexões com vivências anteriores, experiências fora do ambiente escolar e sentimentos, construindo assim uma aprendizagem significativa e integradora (TORRE, 2009).

Além de ser privilegiada por fazer parte de uma região onde predomina o verde das matas, lagoa natural vinda da nascente e animais silvestres, a E.B.M Visconde de Taunay "possui como marca uma gestão participativa, envolvendo pais, representantes legais da cidade e do bairro e seu coletivo nas decisões para a escola, sejam elas pedagógicas ou administrativas (PAULA; TOMIO; VIEIRA, 2014)". Esses espaços naturais e o envolvimento da comunidade escolar, conquistado por esta unidade escolar, são estimuladores e possibilitam diferentes e positivas interações.

A escola tem seu projeto pedagógico baseado numa perspectiva diferenciada da proposta de ensino tradicional e da lógica escolarizante dominante, como preconiza a RIEC. Nós vivemos um momento de constantes avanços científicos e tecnológicos e precisamos atender as necessidades deste início de século, considerando a integralidade do ser. Com o objetivo de adotar práticas de sustentabilidade na escola, adaptando seus espaços e tempos, para sensibilizar estudantes e famílias de que as mudanças no planeta começam em casa, na escola e na comunidade, a E.B.M Visconde de Taunay criou em 2011 o Projeto "Escola Sustentável" (PUKALL; ANDRADE e SILVA, 2014). Quando mudamos a situação, os espaços, criamos novas formas de estabelecer vínculos e promover a criatividade.

ASPECTOS DO PROJETO EDUCATIVO DA INSTITUIÇÃO DE ENSINO, CONSIDERANDO AS DIMENSÕES DA ECOFORMAÇÃO.

Ao pensarmos o Projeto Educativo da E.B.M Visconde de Taunay a partir dos dados coletados, percebemos que as ações desenvolvidas pela nstituição se alinham às três dimensões de valores da ecoformação; o valor humano, social, e o ambiental.

No PPP (Projeto Político Pedagógico), a EBMVT assume oficialmente o seu compromisso com o Planeta, a partir do momento que passou

a desenvolver e a registrar o "Projeto: Escola Sustentável". O conceito de projeto está relacionado com as seguintes ações: idealizar uma intenção, planejar antecipadamente, executar e avaliar (TORRE; ZWIEREWICZ, 2009). Alimentando o projeto "Escola Sustentável", que norteia as práticas pedagógicas da instituição, foram desenvolvidas várias ações sustentáveis, dentre elas: "Espiral de ervas, reciclagem de papel, horta mandala, aproveitamento de caixinhas de leite para a confecção de jogos e trabalhos, separação de lixo, separação de cíparas de lápis para a compostagem, incentivo e promoção de uma alimentação saudável em casa e na escola, cuidados no consumo de água e luz, plantio e cuidados de flores, respeito e cooperação no grupo, preocupação com o outro, os 3Rs (Reduzir/Reutilizar/Reciclar). Desta forma, percebemos que a escola tem suas ações pautadas em projetos planejados e executados com a intencionalidade de criar condições de desenvolver atividades com caráter de sustentabilidade, alinhadas com o PPP da escola.

Os aspectos teóricos metodológicos que embasam o projeto não ficaram evidentes nos dados coletados, demonstrando que ainda não há uma total compreensão dos conceitos envolvidos; contudo, percebemos que há mudanças de postura nas práticas pedagógicas, o que é muito importante. Conforme nos aproximamos de suas práticas escolares, se torna perceptível indícios do olhar transdisciplinar e da ecoformação.

As ações sustentáveis são desenvolvidas em cada turma e entre as turmas na escola pesquisada. Os temas de estudo que desencadeiam essas ações são definidos coletivamente a partir das necessidades percebidas no cotidiano dos estudantes. Com o tema definido, o professor tem o papel fundamental de pensar os conteúdos previstos, sem descartá-los, mas ressignificando-os; superando a sua postura de transmissor de conhecimento do sistema tradicional, preso à lista de conteúdos a ensinar; para vir a ser um orientador, mediador, estimulador, que dialoga com os conteúdos, que passam a ser instrumentos dos seus objetivos.

Para desenvolver tais ações percebemos que são utilizados diferentes espaços para além da sala de aula (pátio interno e externo, parque, bosque,

sala informatizada, biblioteca...), além de diversificados recursos e metodologias (vídeos, informática, palestras, aula-culinária, gincanas, confecção de diferentes tipos de hortas, etc.). A elaboração destes espaços alternativos promove o contato com a natureza, estimula a imaginação, os sentidos, os sentimentos e a criatividade, visando romper com a lógica que orienta a dinâmica social atual e tornar a escola um ambiente ecoformador sustentável, onde o estudante passa a ser um agente de transformação, não só do ambiente, mas das relações com o mundo (PUKALL; ROCHA; SIMÃO, 2014). Adotar tais práticas, adaptando espaços e tempos, sensibiliza os estudantes na direção de que as mudanças no planeta começam por cada um de nós, na escola, em casa. E, nessa relação com o meio, favorece o potencial criativo de cada estudante, que é ouvido e participa da construção desses espaços e momentos.

Sobre a socialização das ações desenvolvidas nos projetos é preciso reconhecer o alcançado, valorizando as pessoas e seus avanços, levando em consideração as aprendizagens e as atividades desenvolvidas e divulgar, fazendo com que sirva de exemplo para a construção de outros projetos na rede (TORRE; ZWIEREWICZ; 2009). Este caráter colaborativo e dialogante entre gestores, discentes e docentes se faz perceptível no dia a dia da escola e se estende à comunidade escolar. Diferentes momentos de socialização (mutirões, gincanas, exposições, jornais, apresentação mensal por turma, momento cívico, mostra cultural, revitalização do jardim, reuniões pedagógicas, feiras e workshops…) são implementados na escola. Além disso, alguns professores compartilham saberes, ampliam olhares e socializam suas práticas inovadoras, ao participarem dos encontros da RIEC - FURB e ao contribuírem com capítulos do livro "Novos Talentos – Processos Educativos em Ecoformação", que consiste na publicação sistematizada de atividades realizadas por licenciandos, mestrandos e docentes das Escolas e da Universidade, participantes do "Ciclo de Ecoformação e Biodiversidade". Esses momentos de socialização objetivam envolver a comunidade escolar na execução, assim como divulgar o resultado dos projetos e ações, fazendo com que as pessoas percebam os problemas ao seu redor e consigam criar

soluções, a partir do (re)conhecimento de suas potencialidades enquanto pessoas e enquanto comunidade.

CONTRIBUIÇÕES DA ESCOLA NO MODO DE VIDA, NO ASPECTO SOCIAL E AMBIENTAL DOS PARTICIPANTES DA COMUNIDADE PESQUISADA

A dimensão do desenvolvimento de valores humanos, sociais e ambientais, que transcendem os conteúdos são perceptíveis, revelando que a escola tem contribuído no modo de vida, no sentido de estimular a responsabilidade planetária, propiciando uma transformação sustentável, interativa, comprometida, consciente, social; premissas da ecoformação (TORRE, 2008b). Ela cria espaços e situações que incitam os estudantes a repensarem suas relações com o outro e com meio natural; explorando o sentir e o pensar, a criatividade e a capacidade de aprender, de criar soluções para problemas cotidianos e de cultivar a vida no planeta.

Segundo Torre e Zwierewicz (2009, p. 156), o papel outorgado a valores como a convivência, a cooperação, a solidariedade, o respeito aos outros e ao meio, a sustentabilidade, a vontade para persistir na tarefa iniciada, a responsabilidade, fazem parte da trama de todo Projeto Transdisciplinar Criativo.

Entendemos que esta escola está no caminho para a consolidação de um Projeto Transdisciplinar e Ecoformador pois retrata o aprimoramento constante dos aspectos humanos, na busca de autonomia, ao criar novas percepções; ambientais, ao proporcionar uma aproximação da natureza e, humanas e sociais, ao possibilitar a transformação da própria realidade e da realidade do entorno. (PUKALL; ROCHA; SIMÃO, 2014). A partir da mudança de situação, de espaços, criamos novas formas de estabelecer vínculos afetivos interativos e exploramos a capacidade que cada um tem de sentir e pensar, essencial ao ser criativo, reconhecendo que a criatividade é, sobretudo social. É uma fonte de energia, é movimento.

Identificamos também, que as ações desenvolvidas geram transformações positivas nas relações entre discentes e docentes, pais e filhos, família e escola, entre os estudantes, com o meio, entre os professores; a partir

de mudanças de costumes a atitudes, experimentadas no contexto escolar de acordo com as necessidades.

NECESSIDADES E POSSÍVEIS LIMITAÇÕES QUE OS PARTICIPANTES PERCEBEM PARA A MELHORIA DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA

As necessidades e limitações abordadas pelos participantes da pesquisa, evidenciam os reflexos iniciais das ações ecoformadoras que a escola vem desenvolvendo e nos fazem refletir sobre a importância de uma postura docente que, além de considerar as habilidades cognitivas de cada um, exercite uma escuta atenta e valorize as ideias das pessoas. Eis um papel importante do ambiente escolar. Quando mudamos os espaços e a situação; de maneira que os estudantes sejam ouvidos e protagonizem as ações; criamos novas formas de estabelecer vínculos e promover a criatividade; contribuindo para a formação de cidadãos conscientes, motivados e felizes.

Ao afirmarem que estão em crescimento, que tudo é novo e diferente; percebemos a compreensão da mudança como condição intrínseca de qualquer processo de formação e aprendizagem.

Identificamos as seguintes limitações: recursos financeiros, barreiras do currículo, rotatividade/troca de professor no meio do ano, a resistência de alguns profissionais.

Diante das demandas necessárias para superar tais limitações e alcançar melhorias, é preciso o uso de uma metodologia ativa, constantemente reflexiva e aberta ao diálogo com novos estudos, pesquisas e correntes pedagógicas; visto que:

> Não haverá educação transformadora se não se sente um desejo, uma possibilidade de mudança e uma profunda transformação socioeducativa. É urgente transformar o nosso estado mental e deixarmos de ser maquinas reativas. (BELLÓN, 2013, p. 45)

E, também, nos permitirmos sentipensar, promovendo um encontro entre a mente e o coração; ampliando nossa consciência pessoal, profissio-

nal, social, ambiental e espiritual. Reconhecemos que para além de mudanças estruturais, de modelo curricular, teorias, métodos, se faz necessário primeiramente transformações na nossa forma de viver relação educativa, o aprendizado, o crescimento pessoal, a sabedoria, o amor, a convivência. (BELLÓN,2013). Reconhecer é recriar, é o caminho transformação e para a consolidação de uma educação integral e integradora.

CONCLUSÃO

Os resultados da pesquisa possibilitaram-nos avaliar os aspectos do projeto educativo dos professores dos anos iniciais da E.BM Visconde de Taunay, considerando as dimensões da ecoformação nos aspectos, conceituais e de valores humanos, sociais e ambientais envolvidos no processo de ecoformação dos participantes; investigar as contribuições da escola no modo de vida, no aspecto social e ambiental dos participantes; diagnosticar as necessidades e possíveis limitações que os participantes percebem para a melhoria da Proposta Pedagógica da escola e, consequentemente, das ações desenvolvidas.

Constatamos que as ações desenvolvidas pela instituição, se alinham às dimensões essenciais a ecoformação e que a escola tem contribuído no modo de vida, no aspecto social e ambiental da comunidade escolar, no sentido de estimular a responsabilidade planetária. Criando espaços e situações que incitam os estudantes a repensarem suas relações com o outro e com meio natural; explorando o sentir e o pensar, a criatividade e a capacidade de aprender, de criar soluções para problemas cotidianos e de cultivar a vida no planeta.

Identificamos que alguns impasses do sistema educacional vigente e da formação docente ainda persistem; bem como a rotatividade de profissionais e a dificuldade de prover recursos financeiros como a efetivação de algumas ações. Contudo, reconhecemos que a criatividade é o ingrediente necessário para a transformação que almejamos.

Esta pesquisa gerou benefícios positivos. A escola investigada pode, a partir dos resultados obtidos nesta pesquisa, se perceber por um olhar externo e assim reconhecer suas potencialidades e limitações, na busca da constante transformação e construção da reflexão, na direção de projetos de sustentabilidade e criatividade. E, as pesquisadoras obtiveram um importante engrandecimento pessoal e profissional, pois, ao ler os dados coletados e as obras utilizadas para referencial teórico, além de ampliar os estudos do tema, puderam se perceber e se reavaliar enquanto ser humano, acadêmicas e como docentes.

Ao concluirmos, gostaríamos de finalizar com as palavras do Profº Saturnino de La Torre numa de suas falas em sua visita à FURB (12/08/2014): "*Todo sistema que trasnciende jamás volverá a ser el miesmo*". Pois, acreditamos que esta escola e seu coletivo seguem no caminho de religação dos saberes, de resgate do amor e de cuidado com o planeta. Certamente jamais voltará a ser a mesma. É e será inspiração para outras comunidades escolares.

Referências

BÉLLON, Francisco Menchén. A Escola Galática, a Escola Criativa Transformadora: Uma Nova Consciência. In: TORRE, Saturnino de la; PUJOL, Maria Antônia; SILVA, Vera Lúcia de Souza (Coords.). **Inovando na sala de aula – Instituições transformadoras**. Blumenau: Nova Letra, 2013.

CARDOSO, Daiana. *Investigação sobre a criatividade em uma escola da rede pública de Blumenau. 2012.* Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Fundação Universidade Estadual Regional de Blumenau, Blumenau, 2012 [Orientadora: Prof.ª. Drª Vera Lúcia Souza e Silva].

PAULA, Rafaela Hausmann; TOMIO, Daniela; VIEIRA, Kamila. (ECO)FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: aprendizagem da docência. In: **Novos Talentos: Processos Educativos em Ecoformação**. Blumenau: Editora Legere, 2014.

PUKALL, Jeane Pitz; ANDRADE, Roseli de; SILVA, Vera Lúcia Souza e. ESCOLA SUSTENTÁVEL E REDE DE ESCOLAS CRIATIVAS: parceria entre escola e uni-

versidade. In: **Novos Talentos: Processos Educativos em Ecoformação**. Blumenau: Editora Legere, 2014.

PUKALL, Jeane Pitz; ROCHA, Nando Matheus; SIMÃO, Vera Lúcia. ESPAÇOS QUE EDUCAM: Experiências que do PIBID Educação Ambiental numa escola criativa. In: **Novos Talentos: Processos Educativos em Ecoformação**. Blumenau: Editora Legere, 2014.

FREITAS, Lima; MORIN, Edgar; NICOLESCU, Basarab. Carta da Transdisciplinaridade (1994). In: **Documentos para Transformar a Educação – Um olhar complexo e transdisciplinar.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

SILVA, Vera Lúcia de Souza e. Contribuições do Programa Institucional Rede de Escolas Criativas da FURB para a formação docente. In: SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; DITTRICH, Maria Glória; MAURA, Maria Antônia Pujol (Organizadoras). **Resiliência, Criatividade e Inovação: potencialidades transdisciplinares na educação.** Goiânia: UEG Editora América, 2013.

TORRE, Saturnino de la. **Criatividade aplicada: recursos para uma formação criativa**. São Paulo: Madras, 2008 (a).

_____. **Transdisciplinaridade e ecoformação: um novo olhar sobre a educação**. São Paulo: TRIOM, 2008 (b).

TORRE, Saturnino de la; ZWIEREWICZ, Marlene. Projetos Criativos Ecoformadores. In: TORRE, Saturnino de la; ZWIEREWICZ, Marlene (Coords.). **Uma escola para o século XXI: Escolas criativas e resiliência na educação**. Florianópolis: Insular, 2009.

Gestão pedagógica na escola criativa e sustentável: uma experiência de articulação de saberes e pessoas

Jeane Pitz Pukall
Vera Lúcia de Souza e Silva

RESUMO

Na busca por uma educação inovadora e de qualidade, que atenda aos anseios dos estudantes e professores no processo de aprender e ensinar, percebemos que práticas que possibilitam a criatividade contribuem na construção da escola que todos desejam. Para que a escola criativa e sustentável seja pensada e concretizada é preciso que tenha uma gestão democrática, ativa e que valorize o trabalho coletivo. O objetivo deste artigo é relatar o trabalho de gestão participativa com atuação de uma professora articuladora no processo pedagógico de uma escola sustentável e criativa. O aporte teórico desse artigo está referenciado nos princípios da ecoformação e da criatividade, elaborados por Torre e Zwierewicz(2009). No trabalho de articulação foi possível perceber a parceria estabelecida entre os professores, estudantes e as famílias, pois todos são envolvidos nos processos de planejamento e execução dos projetos desenvolvidos na escola. A EBM Visconde de Taunay obteve muito avanço a partir do Projeto Escola Sustentável, reflexos da liderança compartilhada e do trabalho ativo de articulação no projeto.A reflexão e as mudanças de comportamento que ocorrem na vida diária da comunidade escolar (professores, estudantes e comunidade) foram visivelmente percebidas. Isso se relaciona ao comprometimento e ao trabalho em equipe de todos os envolvidos. Acredita-se que a escola seja um lugar privilegiado para a promoção de práticas pedagógicas inovadoras e criativas. Assim o trabalho de articulação a partir dos princípios da ecoformação e da sustentabilidade vem contribuindo para construir uma escola mais comprometida com o desenvolvimento de valores de cuidado com a sociedade e com o meio natural.

Palavras-chave: Gestão Participativa. Escola Criativa. Ecoformação.

INTRODUÇÃO

É fato que a escola tem um papel fundamental na formação de cidadãos criativos e comprometidos, que possam identificar problemas da sua realidade e solucioná-los por meio do que aprendem na escola. Numa sociedade em transformação e cada vez mais desenvolvida, necessitamos

de um sistema de ensino cada vez mais atento às necessidades na formação de estudantes para esta sociedade.

Discute-se constantemente que o currículo escolar está muito distante da realidade cotidiana dos estudantes e, que, consequentemente não há uma mobilização destes em direção ao saber. O que é ensinado na escola precisa fazer sentido fora dela, caso contrário não atende aos anseios da sociedade contemporânea. É inegável que o estudante, ao chegar à escola, traz um conhecimento prévio sobre os fenômenos da Vida que precisa ser ampliado e aprofundado. É função da escola ampliar os repertórios que trazem e introduzir os conceitos científicos para que os estudantes confrontem e construam saberes a partir de suas vivências escolares. Pois, muitas vezes, aprender implica em desaprender. E isso é válido também aos professores no seu processo de ensinar. Por isso é necessário priorizar a formação continuada dos professores, para inquietá-los e desafiá-los acerca de suas concepções sobre a relação entre o aprender e o ensinar. Pois são os professores que auxiliarão os estudantes a se (re)conhecerem como sujeitos e a se mobilizarem para a aprendizagem.

Cabe, portanto, aos professores ampliar seu conhecimento sobre os saberes pedagógicos e buscar meios capazes de contribuir na plena formação de seus estudantes. Estudantes e pais anseiam por uma escola inovadora, que propicie uma aprendizagem desafiadora e que se aproxime mais do seu cotidiano e de suas necessidades, na direção de cidadãos críticos e participativos de suas comunidades. Pois, como afirma Moraes (2011, p.31):

> Não podemos continuar oferecendo uma educação esquizofrênica, sem sentido e significado para o aluno, uma educação que passe uma dupla mensagem ao apresentar um belo plano pedagógico e uma prática que não tem nada a ver com as teorias que o fundamentam, uma prática desconectada da realidade e da vida do sujeito aprendente.

Sendo assim, não é mais possível pensar numa escola reprodutora do conhecimento, desvinculada de emoção, das relações e da vida. Na busca por uma educação inovadora e de qualidade, que atenda aos anseios dos estudantes e professores em todo esse processo de aprender e ensinar se

percebe que práticas que possibilitam a criatividade, contribuem na construção da escola que todos desejam. Pois como diz Moraes(1997, p.166):

> [...] precisamos repensar a escola, o currículo, as metodologias, os ambientes de aprendizagem, a necessária formação de professores nessa área, de forma a incluir estratégias que cultivem a imaginação, a atividade criadora na sala de aula e incentivem a espontaneidade, a iniciativa, o senso de humor, a curiosidade, o questionamento de si mesmo[...]Enfim, um espaço criativo em que a criança realmente se sinta mais feliz e alegre, em decorrência de sua participação em algo criativo, produtivo.

Para que a escola criativa seja pensada e concretizada, é preciso que tenha uma gestão democrática, ativa e que valorize o trabalho coletivo. Uma gestão que crie condições de que as decisões sejam discutidas com o grupo docente, discente e comunidade escolar, de modo participativo e flexível. Desse modo, todos podem se sentir participantes ativos do processo de construção e de tomada de decisões coletivas e assim assumem seu papel de protagonistas do processo de criação desta escola inovadora e criativa. Torre (2012, p.73) discute sobre a importância da liderança compartilhada:

> Diante da liderança individual, a cultura da colaboração e da utilização do potencial coletivo promove a liderança compartilhada. Trata-se de um tipo de direção ou influência que emana da pessoa, das qualidades da pessoa mais do que do cargo ou posição (*tradução nossa*).

A partir de uma gestão baseada na liderança compartilhada, a EBM Visconde de Taunay-EBMVT, localizada na Região Norte de Blumenau-SC, Brasil, tem conseguido desenvolver um trabalho de direção dos processos escolares baseado nos princípios da ecoformação e da criatividade.

Compreendemos um trabalho nos princípios da ecoformação como aquele que estabelece uma relação do indivíduo consigo mesmo, com o outro e com o meio em que vive. Pois como nos afirma Torre (2008) "entendemos a ecoformação como uma maneira sintética, integradora e sustentável de entender a ação formativa, sempre em relação ao sujeito, à sociedade e à natureza."

Trata-se de uma instituição que valoriza a participação de todos, que busca inovação e adequação ao tempo em que vive bem como procura estabelecer um clima harmonioso e de parcerias no dia-a-dia. Neste sentido a EBMVT caracteriza-se por ser uma escola criativa. Torre (2009) define as escolas criativas "como aquelas que vão além de onde partem que dão mais do que têm e ultrapassam o que delas se espera, que reconhecem o melhor de cada um, que crescem por dentro e por fora buscando a melhora permanente."

Em 2011, quando a EBMVT, iniciou a elaboração do projeto Escola Sustentável, um dos grandes desafios era o de articular a participação do grupo docente no projeto, que foi compartilhado e construído em parceria com a direção, professores, pais e parceiros da escola. Percebeu-se, então, a necessidade de um profissional que pudesse trabalhar exclusivamente na coordenação do projeto. Por isso a contratação de uma professora articuladora foi sugerida num café com ideias, momento que se efetivou para que as ações pudessem ser compartilhadas com toda a comunidade escolar.

Em 2012, a Secretaria Municipal de Educação autorizou a contratação de uma professora, com formação em Pedagogia, para assumir a função de Professora Articuladora do Projeto Escola Sustentável, cujo objetivo era articular as ações do projeto entre professores, alunos e comunidade. Com o trabalho de articulação foi possível mobilizar a comunidade escolar para ações sustentáveis que são atividades de melhoria dos espaços escolares. Começamos a envolver os estudantes, professores e pais na construção desses espaços em movimentos de mutirões que aconteciam sempre aos sábados. Desde então, todas essas ações que chamamos de ações sustentáveis da escola, passaram a ser amplamente divulgadas nos meios de comunicação, o que chamou a atenção de várias instituições, entre elas a Universidade Regional de Blumenau-FURB.

Em 2012 a EBMVT foi a primeira escola a ser campo de pesquisa, em Blumenau, da Rede Internacional de Escolas Criativas-RIEC da FURB pela riqueza e inovação de suas experiências recebeu o Certificado de Escola Criativa, em maio de 2013. A escola foi escolhida para uma pesquisa sobre

criatividade pela RIEC. A pesquisa resultou num Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, da acadêmica Daiana Cardoso, orientada pela professora Vera Lúcia de Souza e Silva. A pesquisa baseada em 100 critérios do Instrumento de Avaliação do Desenvolvimento de Instituições Criativas-VADECRIE (TORRE, 2012) identificou a EBMVT como Instituição Criativa. Depois disso foi enviado o relatório de pesquisa para a Universidade de Barcelona, para avaliação, com pedido oficial da RIEC FURB para reconhecimento como Escola Criativa. A avaliação foi feita pelo conselho gestor da RIEC (pertencente à Universidade de Barcelona-Espanha) e a diplomação aconteceu em maio de 2013 (ANDRADE;PUKALL;SILVA, 2014).

O objetivo deste artigo é apresentar o trabalho de gestão participativa com atuação de uma professora articuladora no processo pedagógico de uma escola sustentável e criativa.

A EXPERIÊNCIA: O MOVIMENTO DE ARTICULAÇÃO DE PESSOAS E SABERES

A EBM Visconde de Taunay teve sua origem como uma escola particular alemã em 1903. Está localizada na Região Norte do município de Blumenau-SC, área privilegiada onde ainda predominam espaços com muitas matas, córregos e animais silvestres. A escola conta com aproximadamente 900 alunos do pré-escolar ao nono ano do ensino fundamental. Desde 2011 desenvolve um projeto de sustentabilidade na escola e vários espaços como o Isolamento Térmico de uma sala de aula com caixas de leite, o Jardim Biodiverso, a construção da *Casamática* – casinha feita com garrafas pet, a Horta Mandala, o Parque de Pneus, a revitalização do pátio de britas com plantio de árvores frutíferas entre outros, foram reorganizados com a participação da comunidade escolar. Pois assim como Pujol(2008, p. 349), entendemos que: "o ambiente que devemos criar deve garantir que as crianças sejam capazes de aproveitar toda e cada uma das possibilidades que o entorno escolar oferece, tudo deve ser minuciosamente pensado".

Em 2012 a EBM Visconde de Taunay foi a primeira escola a ser campo de pesquisa da RIEC em Blumenau e pela riqueza e inovação de suas

experiências recebeu o Certificado de Escola Criativa, em maio de 2013. A certificação como Escola Criativa é o reconhecimento das ações pedagógicas inovadoras e criativas que a escola desenvolve com sua equipe de professores e gestores no campo da sustentabilidade(ANDRADE; PUKALL; SILVA, 2014).

A escola conta com um grupo de cinquenta e cinco professores, sendo a maioria deles graduados ou pós-graduados nas áreas de Pedagogia, Ciências Biológicas, Artes, Letras, Matemática, História/Geografia, Educação Física, Informática Educacional, Ensino Religioso, Professores de Apoio Pedagógico e da Sala Multifuncional. Há vinte e quatro professores contratados pela prefeitura em caráter temporário, trinta e um são efetivos e catorze trabalham na escola há mais de dez anos.

Desde 2012, os professores da EBMVT são incentivados a desenvolver projetos, promovendo a sensibilização nos estudantes e respectivas famílias que a mudança no planeta começa por cada um de nós, em casa, na escola e na comunidade, para que possamos modificar a realidade que está aí: a falta de cuidado com as pessoas e o planeta como um todo (ANDRADE; PUKALL; SILVA, 2014). Desta forma procura-se desenvolver um trabalho pautado em parcerias com a comunidade, com a FURB, com técnicos e colaboradores da escola.

O planejamento de cada professor é socializado com a professora articuladora que busca essas parcerias e meios para efetivar o trabalho planejado. Uma vez por ano há uma reunião de avaliação e socialização apresentada pelos professores,em que comunicam como planejam, implementam e avaliam subprojetos, num workshop que acontece durante uma reunião pedagógica na escola. Trata-se de um rico momento de trocas de experiências entre o grupo docente. A polinização - que é um dos organizadores conceituais dos Parâmetros Criativos Ecoformadores-PCE, sugerido por Marlene Zwierewicz (2009) e que é entendida por ela como a fecundação do projeto em outros entornos para a comunidade escolar, é realizada durante a Mostra Científica e Cultural, que acontece uma vez por ano nos espaços da escola, com a participação de toda a comunidade escolar (pais,

professores e estudantes). Uma das funções da professora articuladora é participar de congressos, seminários, feiras, workshops e exposições a fim de socializar o projeto da escola e disseminar as ações implementadas para a efetivação da Escola Sustentável. Dessa forma incentiva os professores a registrarem seus trabalhos e a construírem materiais para os eventos, valorizando assim cada projeto, seus autores e atores.

Na busca por uma educação baseada *na* vida e *para* a vida há a preocupação com a formação dos professores, pois esperamos que estes assumam de forma competente e responsável sua tarefa de ensinar nestes pressupostos. Assim nos faz refletir Zwierewicz(2009,p.12) quando nos diz que a escola criativa do século XXI é aquela "que prepare a partir da vida e para a vida."Não há como conceber uma escola comprometida com o saber sem uma mudança na própria escola, mas principalmente, em cada professor. Não haverá uma escola "nova" com cabeças "velhas". Torre(2013, p.30) realça a importância desse aspecto de transformação das pessoas para transformar a escola quando preconiza que: "temos que ter em mente que não são as reformas educativas que mudam a escola, mas sim o pensamento do professor que pensa reformas para avançar".

Ao almejar a construção de um projeto de escola sustentável para a EBM Visconde de Taunay, a gestora compartilhou com a equipe docente sua experiência em uma fazenda sustentável, durante um evento que participou em maio de 2011. A fazenda localiza-se em Pirenópolis, Goiás, no IPEC-Instituto de Permacultura e Ecovilas do Cerrado.

A partir dessa experiência relatada pela gestora, os professores decidiram conhecer o IPEC, em julho/2011. Ao retornarem à escola construíram coletivamente um projeto intitulado Escola Sustentável-ES. O projeto está fundamentado no Plano Político Pedagógico (PPP) da Escola e tem como objetivo "a construção de saberes que levem o aluno a refletir sobre o grupo, a comunidade e a sociedade na qual está inserido" (EBM VISCONDE DE TAUNAY, 2013, p.13). Pode-se perceber que a partir de uma gestão compartilhada, na qual foram divididas ações e responsabilidades, foi desenvolvido um projeto coletivo, em que cada professor e funcionário

da escola passou a ser coautor desse trabalho. A gestão foi decisiva no incentivo a mudanças de planejamento das ações pedagógicas da escola na direção de processos de ensino inovadores e com intenção de implementar espaços de sustentabilidade, isso está de acordo com o que defende Torre (2009, p. 62) ao declarar que "a liderança compartilhada é característica das escolas criativas nas quais o cargo e a comunicação não são instrumentos de poder e sim de melhora."

A fim de avançar e promover transformações na escola o projeto foi apresentado num café com ideias a pessoas relacionadas a empresas, universidade, secretaria de educação, órgãos ambientais, artistas plásticos, arquitetos, engenheiros, pais e professores representantes da comunidade. Dessa forma a gestão compartilhada buscou parceiros para fortalecer ainda mais o projeto de ES. A partir do empenho alcançado pelos participantes do primeiro encontro, que outros mais aconteceram. E foi num deles que a gestão escolar conseguiu o comprometimento do secretário de educação do município em contratar uma professora que articularia e coordenaria o projeto da ES.

Ao iniciar o trabalho como professora articuladora na escola em 2012, conversamos com cada professor a respeito do que planejariam em relação ao projeto Escola Sustentável. Suas respostas foram registradas em um cartaz, fixado na sala dos professores, num lugar de fácil visualização para que todos pudessem estabelecer parcerias e desta forma agir coletivamente. Os professores que não haviam manifestado interesse em participar do projeto incomodaram-se com a situação de seus nomes não estarem no cartaz, e logo sugeriram atividades relacionadas a seus componentes curriculares. Assim todos os professores, de alguma forma, envolveram-se no projeto.

Logo começaram a surgir projetos em salas de aula relacionados à sustentabilidade, muitos deles interdisciplinares, como a Horta Mandala que envolveu os professores de Matemática, Ciências, Português e Artes. A cada projeto executado percebíamos a mudança no comportamento dos estudantes com relação ao cuidado com a escola. Isso fica claro na fala de

um estudante do 7º ano "*A minha escola é um exemplo de sustentabilidade, tenho orgulho em ajudá-la e me sinto muito feliz em estudar aqui.*" Vivendo isso na escola os estudantes levaram essas experiências para casa e incentivaram seus pais a tomarem atitudes sustentáveis com relação ao destino do lixo ou à construção de uma horta. Isso é percebido na fala de uma mãe: "*a partir da iniciativa da escola, nossos filhos trazem bons exemplos e nos incentivam a sermos sustentáveis.*"

Percebemos que sendo uma Escola Sustentável, precisávamos de um respaldo teórico que explicasse nosso trabalho com o entorno escolar e o cuidado com as relações estabelecidas entre o indivíduo, a sociedade e a natureza. Assim percebemos que a ecoformação procura reunir a educação ambiental com o desenvolvimento sustentável.

Nos planejamentos de aulas os professores passaram a levar em consideração o espaço onde os estudantes estão inseridos, pois entendem a necessidade de relação entre homem e natureza, uma vez que vivemos numa era consumista, tecnológica e de pouco contato com a natureza. Dessa forma, novos espaços foram surgindo a partir de ideias criativas e sustentáveis, como a *Casamática* – espaço de leitura sustentável, que é uma casinha feita com garrafas pet e telhado de caixas de leite. Esse espaço surgiu de uma ideia dos alunos do segundo ano do ensino fundamental e foi concretizada com a colaboração dos estudantes do oitavo ano, já que exigia muitos cálculos matemáticos para a execução, foi aí que surgiu a ideia de chamá-la de *Casamática*. As duas turmas trabalharam em parceria na construção e execução do projeto que foi finalizado num sábado com a contribuição da comunidade escolar, num formato de mutirão.

Nesse trabalho de articulação percebemos a parceria estabelecida entre os professores, estudantes e as famílias, pois procuramos envolver a todos nos processos de planejamento e execução dos projetos. Assim, trouxemos todos os funcionários da escola para o projeto, pois cada um colabora com alguma informação ou auxílio nos trabalhos. É muito difícil ver alguém alheio ao movimento desencadeado na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos afirmar que a EBM Visconde de Taunay obteve muitos avanços a partir do Projeto Escola Sustentável, reflexos da liderança compartilhada e do trabalho ativo de articulação no projeto. Entre as ações que efetivaram esses avanços podemos destacar a redução dos resíduos no pátio escolar, o tema sustentabilidade presente no dia adia de todos na escola, o trabalho pedagógico interdisciplinar e transdisciplinar em todos os anos escolares, participação de todos os profissionais da escola no projeto, participação efetiva da comunidade nas tomadas de decisões, adaptação dos espaços escolares e a ecoformação como princípio norteador das ações pedagógicas no espaço escolar.

O diferencial da escola é desenvolver um projeto que envolve toda a comunidade escolar. O projeto está inserido no PPP da escola e nas diretrizes curriculares de cada professor. A reflexão e as mudanças de comportamento que ocorrem na vida diária da comunidade escolar (professores, estudantes e comunidade) é visivelmente percebida. Isso se relaciona ao comprometimento e ao trabalho em equipe de todos os envolvidos.

A escola recebe a visita de outras escolas e de cursos de licenciatura da Universidade como forma de socializar e ampliar suas ações. Em 2015mais uma escola da rede municipal de Blumenau passou a contar com o Projeto Escola Sustentável no seu Plano Político Pedagógico. Portanto, mais um objetivo alcançado pela EBM Visconde de Taunay: socializar e compartilhar experiências a fim de que outras escolas desenvolvam o projeto.

Muitos são os desafios para a continuidade do projeto e avanços são necessários para que ele seja ampliado e sistematizado pela comunidade escolar. O grande desafio atualmente é sistematizar e implementar uma formação continuada aos professores da escola, baseada nos princípios da ecoformação e da criatividade, a fim de aprimorar e ampliar práticas pedagógicas criativas e inovadoras. Isto está sendo planejado para ser implementado, no segundo semestre de 2015, como trabalho de pesquisa que resultará na dissertação de mestrado da articuladora do projeto, mestranda

do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática-PPGECIM da FURB.

Pretendemos que a escola seja um lugar privilegiado para a promoção de práticas pedagógicas inovadoras e criativas, tendo como base teórica os princípios da criatividade e da ecoformação. Dessa forma, a partir da gestão compartilhada e que promove a articulação de saberes e pessoas, estamos contribuindo para construir uma escola mais comprometida com o desenvolvimento de valores de cuidado com a sociedade e com o meio natural.

Referências

ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL VISCONDE DE TAUNAY. **Projeto Político Pedagógico.** Blumenau, 2014.

CARDOSO, Daiana; SILVA, Vera Lúcia de Souza e**. INVESTIGAÇÃO SOBRE CRIATIVIDADE EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DE BLUMENAU - SC.** 2014. Disponível em: <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1226/1082>. Acesso em: 06 jul.2015.

MAURA, Maria Antonia Pujol. A Transdisciplinaridade na Educação Infantil. In: TORRE, Saturnino de la. **Transdisciplinaridade e Ecoformação:** Um novo olhar sobre a educação. São Paulo: Triom, 2008. p. 335-352.

MORAES, Maria Cândida. Complexidade e Educação: em busca de novos fundamentos teóricos e metodológicos. In: TORRE, S. de la; WIEREWICZ,M.;FURLANETTO,E.C. **Formação Docente e Pesquisa Transdisciplinar**: criar e inovar com outra consciência. Blumenau: Nova Letra, 2011. p. 17-46.

MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

ANDRADE; PUKALL; SILVA, Escola Sustentável e Rede de Escolas Criativas: parceria entre escola e universidade. In: SCHROEDER,E.; SILVA,V.L.S. **Novos Talentos: processos educativos em ecoformação**. Blumenau: Editora Legere, 2014, p. 241-242.

TORRE,S. de la. Escolas Criativas: escolas que aprendem, criam e inovam. In:-ZWIEREWICZ, M.; TORRE,S. de la. **Uma escola para o século XXI**: escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009. p. 62-63.

TORRE, S. de la; PUJOL, M.A. A escola que queremos: escolas de desenvolvimento humano. In: TORRE, S. de la; PUJOL, M.A.; SILVA, V.L.S. **Inovando na Sala de Aula**: instituições transformadoras. Blumenau: Nova Letra, 2013. p. 13-30.

TORRE, Saturnino de la. **Instituciones Educativas Creativas**: instrumento para valorar El desarrollo creativo de las Instituciones Educativas (VADECRIE). Sevilla: Círculo Rojo, 2012.

ZWIEREWICZ, M.;TORRE,S. de la. **Uma escola para o século XXI**: escolas criativas e resiliência na educação. Florianópolis: Insular, 2009. p. 13.

NAPNE: as contribuições e os desafios frente à inclusão

Eneida Aparecida M. Monteiro[1]
Miriam Lúcia Reis Macedo Pereira[2]

RESUMO

O presente trabalho apresenta a contextualização histórica das políticas de educação inclusiva no contexto brasileiro aplicadas no IF Goiano e suas experiências de inclusão. O objeto da pesquisa são as ações e experiências realizadas com os alunos do Instituto, pelo Núcleo de Apoio Pedagógico para Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), responsável por implementar as políticas de inclusão e permanência na instituição. O NAPNE tem como objetivo principal criar na instituição a cultura da educação para a convivência e aceitação da diversidade. Busca promover ações e pesquisas, garantindo o acesso ao ensino e a permanência do aluno na Instituição. Analisa e identifica na realidade local, as necessidades específicas dos alunos como, a surdez, discalculia, dislexia, e outros transtornos, buscando promover ações eficientes para resolver as situações encontradas. A metodologia utilizada é a pesquisa-ação-participativa e ocorre inicialmente por um diagnóstico das dificuldades que posteriormente é compartilhando com uma equipe multiprofissional, buscando os meios mais eficientes para auxiliar o desenvolvimento efetivo dos educandos com necessidades específicas. Neste contexto, o NAPNE é fundamental, realizando a inclusão neste Instituto, dos alunos dos cursos de nível básico, técnico, tecnológico e graduação, articulando os diversos setores desta Instituição nas atividades relativas à inclusão, definindo as prioridades, meios e métodos, recursos humanos e material a ser utilizado.

Palavras-chave: Educação inclusiva. NAPNE. Experiências.

INTRODUÇÃO

A história da inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional começou com o Programa TECNEP. É uma ação coordenada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação que visa à inserção das Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – PNE – (deficientes, superdotados/altas habilidades e com

1. eneida.m.monteiro@gmail.com

2. miriamloren@hotmail.com

transtornos globais do desenvolvimento) em cursos de formação inicial e continuada, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em parceria com os sistemas estaduais e municipais de ensino.

O NAPNE é um setor da instituição que desenvolve ações de implantação e implementação do Programa TECNEP, que visa principalmente a quebra das barreiras arquitetônicas, educacionais e atitudinais. Neste sentido, a inclusão precisa ser uma prática presente e permanente na Instituição, possibilitando as oportunidades de acesso e permanência face aos princípios legais e diretrizes da educação inclusiva. Assim, o NAPNE cumpre o papel importante no repensar didático pedagógico e organizacional na proposta da inclusão, por isso vale considerar que:

> Lutamos para vencer a exclusão, a competição, o egocentrismo e o individualismo, em busca de uma nova fase de humanização social. Precisamos superar os males da contemporaneidade, ultrapassando barreiras físicas, psicológicas, espaciais, temporais, culturais e, acima de tudo, garantindo o acesso irrestrito de todos os bens e as riquezas de toda sorte, entre as quais o conhecimento (MANTOAN, 2008, p.60).

É preciso garantir a todos a oportunidade de uma educação eficiente e de qualidade, onde o jovem tenha o apoio para superar suas dificuldades e consequentemente ser incluído no processo de ensino, vencendo seus desafios. Portanto, este trabalho tem como objetivo apresentar a organização e desenvolvimento de um núcleo de apoio voltado para a inclusão escolar, onde suas ações promovem mudanças qualitativas de superação das dificuldades encontradas.

A metodologia utilizada nesse trabalho pontuou a pesquisa-ação -participativa que se apresenta a partir de um diálogo permanente com os participantes, articulando a produção de conhecimentos com a ação educativa. Essa modalidade de pesquisa qualitativa consiste em uma alternativa que traz um duplo desafio: o de pesquisar e o de participar, o de investigar e educar, realizando a articulação entre teoria e prática educativa (DEMO, 1992).

DESENVOLVIMENTO

A educação inclusiva tem como principio a inclusão de todos os alunos no ensino regular e a criação de mecanismos que garantam o respeito às necessidades diversas dos seus alunos. Para Freire (1996, p.17) "A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero, ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia".

Nas últimas duas décadas, sob pressão de vários setores da sociedade, o Brasil encontra-se diante de sensíveis avanços relacionados à implementação de políticas educacionais de inclusão, legitimadas por bases legais, iniciando pela nossa carta magna.

A Constituição Federal (BRASIL,1988) traz como um dos seus objetivos fundamentais "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (art.3). Define "a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho". Estabelece a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola" como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, "a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino" (art. 205, 206, 208).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9.394/96, no artigo 59, são apresentadas condições e referências aos "currículos, métodos, recursos educativos e a organizações específicas para o atendimento às necessidades educacionais específicas dos alunos" (BRASIL,1996).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelecido pela Lei 8.069/90, no seu artigo 55, reforça ao determinar que "os pais ou responsáveis tem a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino". (BRASIL, 1990).

Em 1990, a Conferencia Mundial de Educação para Todos, promovida pela Unesco, na Tailândia, contribuiu para a ampliação do conceito de aprendizagem para todas as crianças, jovens e adultos, incluindo as com necessidades educacionais especiais. Posteriormente, em 1994 representantes dos governos de alguns países, reuniram-se em Salamanca na Espanha,

e reafirmaram o compromisso com a inclusão no documento intitulado "Declaração de Salamanca" o qual considera também a existência de diferenças sob a diversidade sociocultural e da desigualdade econômica.

O Programa TECNEP iniciou seu funcionamento no Instituto Federal Goiano – Câmpus Ceres, a partir de 2005. Em 2006 foi criado o Projeto da Equoterapia, em parceria com a prefeitura de Ceres. Este projeto trabalha com um método terapêutico e educacional que utiliza o cavalo dentro de uma abordagem interdisciplinar, nas áreas de saúde, educação e equitação, buscando o desenvolvimento biopsicossocial de pessoas com deficiência e/ou com necessidades específicas.

O NAPNE juntamente com a Equoterapia vem realizando trabalhos de inclusão, buscando identificar nos alunos as necessidades especificas relacionadas ao processo de ensino, desenvolvendo algumas ações pedagógicas com o intuito de promover a inclusão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultados obtidos, destacam-se conhecimentos didáticos pedagógicos para o desenvolvimento de ações e práticas inclusivas, assim como o a possibilidade de uma reflexão sobre as ações realizadas.

Dentre as principais ações destacamos:

realização de estudos e pesquisas, sobre métodos, técnicas e recursos de inclusão;

- atendimentos clínicos específicos, por equipe multiprofissional formada por coordenadores, professores, médico, psicólogo, psicopedagogo interprete de Libras e assistência social;
- oferta de formação continuada, através de cursos e palestras com temas relativos à inclusão, aos docentes e comunidade escolar;
- realização de cadastro de dados dos estudantes com necessidades específicas, para acompanhamentos, encaminhamentos e estatísticas dos atendimentos;
- oferta de curso de extensão em Libras – Língua de Sinais - para toda a comunidade escolar;

- parceria com o setor de Equoterapia, método terapêutico educacional que utiliza o cavalo nos tratamentos; este setor é mantido pelo próprio câmpus, em parceria com o CEREST - Centro de reabilitação e com a Subsecretária do estado, ambos do munícipio de Ceres.

Realizamos algumas ações pedagógicas com três alunos, após serem diagnosticados algumas necessidades específicas como: aluno 1, do ensino de nível médio profissional - surdez profunda; aluno 2, do ensino técnico – com dislexia e o aluno 3, da graduação com discalculia. Alguns passos foram realizados, após a identificação das necessidades específicas de cada aluno. Foi realizado o diagnóstico, por meio de entrevistas e fichas de anamnese. Posteriormente acompanhamento com atividades pedagógicas e flexibilização curricular. No caso do aluno 3, foi trabalhado o conhecimento da matemática por meio da música para fixação dos conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio inscrito neste texto é também o desafio de muitas escolas brasileiras, diante do enfrentamento dessa realidade educacional, na busca da concretização do principio constitucional de que a educação é um direito de todos. Neste contexto é importante considerar que as bases legais na educação inclusiva, não garantem que as mudanças ocorram por si só, mas oferecem subsídios legais para uma ação coletiva e dialógica a partir da realidade local, contribuindo para que nenhum estudante tenha seu direito à educação negado.

Este é um trabalho que propiciou o compartilhamento de conhecimentos e experiências da realidade local. A equipe multiprofissional trabalhou em conjunto com a parte pedagógica formada pelos servidores do Instituto, como o médico, enfermeira, assistente social, psicóloga, psicopedagoga, pedagoga e professores. Foram realizados trabalhos de inclusão nas diferentes áreas do ensino, com os alunos, surdo, com discalculia, dislexia e outras dificuldades cognitivas.

As possibilidades de superação são infindáveis e podemos concluir que é possível, desde que seja encarada como um processo de trabalho continuo e profícuo em conjunto com a comunidade escolar e a família, a partir de frequentes interações, discussões na buscas de ações e atividades que tenham resultados, propiciando ao aluno a sua formação, para que consiga apropriar de técnicas e meios de ampliar seus conhecimentos com qualidade e produtividade, desenvolvendo potencialidades necessárias para sua vida profissional e pessoal.

Referências

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Constituição Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, de 23 de dezembro de 1996.

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia,1990.

_____. **Declaração de Salamanca**. Brasília: UNESCO, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

DEMO, P. **Metodologia Cientifica em Ciências Sociais**. 2ªedição.São Paulo: Atlas,1992.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. A hora da virada. Inclusão: as diferenças na escola. In: Maria Tereza Eglér (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

O cotidiano do Departamento de Educação Infantil do CEPAE/UFG: algumas reflexões sobre questões curriculares

Ana Rogéria de Aguiar
Bruna Lorrany da Silva
Camila Cerqueira dos Santos Silva
Ione Mendes Silva Ferreira
Lucilene Santana Gonçalves
Luana Brígida Carneiro Pelá
Lilliane Braga Arruda

RESUMO

Este artigo busca explicitar a organização curricular do Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás – CEPAE/UFG. Tal organização se dá sob a forma de áreas de experiência em torno das quais o cuidar e o educar se articulam, materializando as concepções e práticas compartilhadas entre os seus educadores. O Departamento surgiu com o objetivo de atender aos filhos da comunidade universitária com o foco em um atendimento voltado para uma política social de assistência da UFG. Desde sua inauguração em 1989 até o ano de 2013, a Creche/UFG constituiu-se como um dos programas assistenciais de reconhecida importância, após este ano ocorre uma nova organização e a creche se vincula ao CEPAE/DEI/UFG. Este se caracteriza como campo de pesquisa possibilitando a produção de conhecimentos sobre infância e Educação Infantil. Atua ainda no campo da extensão com desenvolvimento de projetos junto à comunidade externa, constituindo-se como centro de referência na área da educação infantil e da formação de professores para o trabalho nesta etapa da educação. Todos os fatores narrados contribuíram para a consolidação de sua identidade como espaço de formação, pautada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A organização curricular construída pelo Departamento de Educação Infantil do CEPAE se deu sob a forma de áreas de experiência em torno das quais o cuidar e o educar se articulam, materializando as concepções e práticas assumidas pelos seus educadores.

Palavras-chave: Educação Infantil. Infância. Currículo.

INTRODUÇÃO

O Departamento de Educação Infantil do CEPAE/UFG está localizado no Campus Samambaia (Campus II), na cidade de Goiânia, Goiás e foi inaugurado em 1989 com a denominação de Creche/UFG. Nasceu vinculado à PROCOM – Pró-Reitoria de Assuntos da Comunidade Universitária, fruto das reivindicações trabalhistas por um local adequado onde as mães trabalhadoras da Universidade pudessem deixar os seus filhos enquanto trabalhavam.

Durante os anos 2000, ocorreram intensos debates nacionais sobre a função das creches universitárias vinculadas às Universidades Federais. Tal movimento foi gestado no interior do movimento das creches universitárias do país, fomentado pela Associação Nacional Unidades Universitárias de Educação Infantil – ANUUFEI.

Esses debates intensificaram no ano de 2010 e 2011 com reuniões junto ao MEC e Reitorias das Universidades Federais do Brasil que tinham atendimento à Educação Infantil vinculada a várias instâncias. Neste período algumas instituições vincularam-se aos Colégios Aplicação e outras em Unidades de Educação Básica, Núcleo de Educação Infantil, Núcleo de Desenvolvimento Infantil, Centro Pedagógico ou Colégio Universitário.

Esse processo de discussões envolveu a quantidade de 17 Universidades Federais: Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal de Roraima (UFRR), Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Universidade Federal do Acre (UFAC). Nesse momento, foram deliberadas comissões de trabalho para a efetivação e a vinculação das creches em um local que pudessem passar a ser reconhecidas.

Na UFG também se estabeleceu uma ampla discussão nesse período que colocava em questão qual era de fato a função que a Creche/UFG deveria desempenhar no interior da UFG, haja vista sua reconhecida inserção na estrutura acadêmica da UFG, se colocando como campo efetivo de estágio curricular obrigatório desde o ano de 2006 e seu compromisso com a formação de professores e de outros profissionais por meio do estágio curricular não obrigatório desenvolvido na instituição desde o ano de 2001. A Instituição já se colocava naquele momento histórico e ainda se coloca como campo de estágio (obrigatório e não obrigatório) contribuindo com a formação de professores e de outros profissionais dos cursos de Pedagogia, Educação Física, Letras, Letras Libras, Educação Musical, Artes Cênicas e Artes Visuais, Nutrição, Comunicação Social e Psicologia.

Com a publicação em 10 de março de 2011 da resolução nº 01 do Conselho Nacional de Educação que fixou as normas de funcionamento das Unidades de Educação Infantil ligadas à administração Pública Federal direta, suas autarquias e fundações, e em conformidade com a Resolução CONSUNI 04/2013 que cria e integra ao Sistema Federal de Ensino a Unidade de Educação Infantil da UFG, e após intensos debates junto a Faculdade de Educação e o CEPAE, com a efetiva participação das famílias, o Conselho Diretor do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação (CEPAE) aprovou no dia 23 de maio de 2013 a integração da UEI à sua estrutura organizacional como órgão suplementar.

Essa nova condição trouxe mudanças significativas, dentre elas a forma de ingresso das crianças na recém-criada UEI/UFG. O acesso passou então a se organizar não mais pelo critério de pertencimento à comunidade universitária e sim por meio de sorteio público, como reconhecimento do direito subjetivo de todas as crianças a pleitear uma vaga na educação infantil, desde que as famílias assim o desejem.

Enquanto órgão suplementar e para exercício pleno de sua autonomia a Unidade ficou responsável por atualizar o Projeto Político Pedagógico considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 05/2009) e elaborar seu Regimento Interno, considerando as mudanças na estrutura administrativa.

Apesar do grande avanço alcançado pela antiga Creche/UFG a partir da vinculação ao CEPAE, a princípio, como um órgão suplementar, se tornando uma Unidade de Educação Infantil, alguns limites ao trabalho desenvolvido na instituição ainda permaneciam, como por exemplo, a impossibilidade de contratação de professores. Conforme o regimento da UFG um órgão complementar não pode lotar professores.

Em paralelo a todas essas transformações, novas discussões sobre a possibilidade da UEI/CEPAE/UFG vir a se tornar um departamento do CEPAE foi tomando consistência na medida em que a própria escola discutia seu novo regimento. As discussões sobre o regimento do CEPAE ocorridas ao longo de 2012 e 2013 e parte de 2014 previa, dentre outros aspectos, que a estrutura organizativa da escola passasse a ser por departamentos e não mais por áreas e subáreas.

Em agosto 20 de agosto de 2014 quando enfim o novo regimento do CEPAE foi aprovado a então Unidade de Educação Infantil, órgão suplementar do CEPAE, passou a se constituir enquanto Departamento de Educação Infantil do CEPAE - DEI/CEPAE/UFG - consolidando-se de vez como a primeira fase da educação básica do CEPAE.

Atualmente o Departamento de Educação Infantil do CEPAE/UFG atende a 80 crianças com idades entre quatro meses e quatro anos e onze meses. As crianças estão distribuídas em cinco agrupamentos assim definidos: Beija-flor (Berçário); Grupo Arara (Grupo I); Grupo Lobo Guará (Grupo II); Grupo Tatu Bola (Grupo III); Grupo Jacaré (Grupo IV). . O regime de atendimento se dá em período integral e parcial (matutino ou vespertino), conforme necessidade da família e a disponibilidade interna de vagas e de profissionais efetivos. O DEI/CEPAE/UFG funciona ininterruptamente das 7h30min às 17h30min, de segunda a sexta-feira, só fechando no período de férias coletivas dos funcionários que ocorre nos meses de julho e janeiro.

DESENVOLVIMENTO

A organização curricular da proposta pedagógica do Departamento de Educação Infantil do Centro de Pesquisa Aplicada a Educação da Universidade Federal de Goiás tem como base as discussões realizadas no coletivo de profissionais do respectivo departamento e de várias assessorias específicas e de referência da própria universidade.

Atualmente a instituição organiza suas atividades pedagógicas sob a forma de projetos de trabalho desenvolvidos semestralmente por professores que compõem o quadro do Departamento de Educação Infantil. Os princípios norteadores dessa organização têm como mote as necessidades de aprendizagem e de desenvolvimento da criança, seus interesses e singularidades, considerando a relação dialógica entre brincar, cuidar e educar.

As atividades pedagógicas, que objetivam promover a ampliação dos conhecimentos de forma coletiva, se destacam em cinco áreas de experiência, como: artes plásticas e visuais; brinquedos e brincadeiras; música, linguagem; e passeio. Essas atividades são planejadas e desenvolvidas por equipes específicas de área, responsável por promover o envolvimento das crianças de todos os agrupamentos do Departamento de Educação Infantil, como: Beija-flor (Berçário); Grupo Arara (Grupo I); Grupo Lobo Guará (Grupo II); Grupo Tatu Bola (Grupo III); Grupo Jacaré (Grupo IV).

Desta forma, com base nos princípios norteadores acima mencionados, o cotidiano pedagógico se distingue por três propostas de atividades, a saber:

- **Atividade por área de experiência (coletiva):** A cada semana as diferentes áreas oferecem uma atividade a ser realizada num dia específico da semana, baseada na temática e nos objetivos do projeto semestral. As atividades de experiências por área realizam, aproximadamente, no meio do turno de atendimento (matutino às 9h e30min e vespertino às 15h e 30min), envolvendo o coletivo de crianças de todos os grupos do respectivo turno.
- **Atividades do plano de ação pedagógica (por agrupamento)**: Consiste em promover atividades específicas em cada agrupa-

mento, voltadas ao projeto semestral/plano de ação do respectivo agrupamento ou podem contemplar especificidades observadas e consideradas necessárias pelos educadores do grupo. Essas atividades poderão contar ou não com a participação das crianças de outros grupos.

Compreendendo o Currículo como um conjunto de saberes e práticas que visam consolidar a constituição de conhecimento historicamente constituídos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) e ao mesmo tempo possibilitar, por meio de ações intencionalmente planejadas, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, o Departamento de Educação Infantil do CEPAE/UFG organiza sua proposta curricular a partir de Áreas de Experiências. Estas se materializam por meio de atividades promovendo a interação entre aprendizagem e desenvolvimento numa perspectiva *vigotskiana.* Nesse sentido, buscamos o significado nas atividades propostas concebendo a criança como sujeito do processo ensino e aprendizagem. De acordo com Vygotsky (1982) pensamento, sensibilidade, imaginação, intuição e cognição são funções psíquicas que constituem o desenvolvimento infantil e, integrados, promovem o desenvolvimento das habilidades criativas das crianças. Para exemplificar este processo, o presente relato traz a vivência de momentos da rotina de atividades, acima mencionados, para refletir acerca da perspectiva curricular do Departamento de Educação Infantil.

As áreas de experiência são coordenadas por dois ou três educadores, que assumem a responsabilidade de pesquisar, planejar e desenvolver as atividades coletivas relacionadas com a temática. A escolha da área feita pelo educador se dará de forma voluntária, geralmente justificada pela afinidade com a sua formação. Entretanto, torna-se significativo que os educadores também se disponibilizem para a oportunidade de se envolverem com todas as áreas de experiência propostas, considerando que essas atividades se desenvolvem de modo articulado e se organizam em torno de temáticas decididas nos planejamentos da equipe.

As áreas de experiência, fundamentadas na relação teórica e prática da Proposta Político Pedagógica do DEI-CEPAE-UFG, apresentam seus conteúdos necessários à formação das crianças e a observação sistemática de seus interesses e necessidades, desenvolvidos de forma integrada e interdisciplinar. Desta forma, para melhor compreensão do trabalho pedagógico proposto no Departamento de Educação Infantil realizado, destacam-se a seguir os fundamentos que orientam o planejamento das ações de duas áreas de experiência ressaltando suas contribuições no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

As atividades da Área de Música têm como princípio orientador o modelo triangular (BARBOSA, 1996) com vistas em ações como: contextualizar, apreciar e o fazer. Nesta perspectiva esta área compreende atividades que promovam: a escuta de músicas, aprendizagem de canções, brincadeiras de roda, realização de brincadeiras com música (brinquedos cantados), manuseio e construção de instrumentos sonoros. Estas atividades despertam, estimulam e desenvolvem o gosto musical e favorecem a expressão e a comunicação.

A criança é incentivada a aprender música brincando, através de jogos musicais, cantigas de roda, danças, interpretações musicais diversas, e o mais importante, através das brincadeiras com a música a criança poderá pesquisar novos sons e usá-los para fazer músicas, criar novos ritmos, melodias, formas diferentes de fazer música. A criança, por meio do brincar, irá experimentar criar, fazer de várias formas, descobrir novos caminhos, perguntar sobre o que está dado, enfim, ela será sujeito constitutivo do processo criativo. É preciso incentivar a pesquisa, para isto propomos atividades em que as crianças possam experimentar a música pesquisando diferentes sons para construir melodias e ritmos diversos, criar instrumentos musicais, tenham diferentes contatos com a música, conheçam vários repertórios, criem novas canções e formas de interpretações musicais.

Estudos realizados por Brito (2003) destacam que a presença da área de música na educação é importante por ser "[...] uma das formas de representação simbólica do mundo, a música, em sua diversidade e riqueza, per-

mite-nos conhecer melhor a nós mesmos e ao outro – próximo ou distante" (BRITO, 2003, p. 26). Na Educação Infantil constitui a possibilidade de trocas e criações sonoras e sua importância fundamenta-se na descoberta para as crianças do mundo de sons, dos ritmos, melodias, registros sonoros individuais e coletivos.

As crianças, desde bebês, interagem permanentemente com o ambiente sonoro que os envolve e – logo – com a música, já que ouvir cantar e dançar são atividades presentes na vida de quase todos os seres humanos, ainda que de diferentes maneiras. Podemos dizer que o processo de musicalização começa espontaneamente, de forma intuitiva, por meio do contato com todas as variedades de sons do cotidiano, incluindo aí a presença da música. Nesse sentido, as cantigas de ninar, as canções de rodas, as parlendas, e todo tipo de jogo musical têm grande importância, pois é por meio das interações que se estabelecem que os bebês desenvolvam um repertório que lhes permitirá comunicar-se pelos sons; os momentos de troca e comunicação sonoro-musicais favorecem o desenvolvimento afetivo e cognitivo, bem como a criação de vínculos fortes tanto com os adultos quanto com a música (BRITO 2003, p. 28)

Para contemplar a proposta de trabalho desta área de conhecimento, destacamos a contribuição da Música para o desenvolvimento afetivo e social da criança e neste sentido Nogueira (2004) apresenta elementos fundamentais para o professor de Educação Infantil. Segundo a autora, o trabalho com a música é tão importante quanto o de outras áreas de conhecimento sendo responsabilidade dos educadores em favorecer a formação de *bons ouvintes* e *bons apreciadores* além de contribuir para a ampliação do universo musical infantil.

A Área de Artes organiza as atividades pedagógicas segundo a perspectiva de Barbosa (1996), que propõe o modelo triangular para o trabalho pedagógico: contextualizar, apreciar e fazer. As atividades desenvolvidas por essa área são planejadas considerando as experiências socioculturais das crianças e de suas famílias que são contextualizadas, problematizadas e ampliadas pelos educadores.

A apreciação da produção artística pelas crianças do DEI/CEPAE/UFG é promovida pela realização de visitas a galerias de arte e ao teatro, a promoção das contações de histórias, dramatizações e brinquedos cantados, apresentações de dança e também a partir do contato com obras de arte e os diferentes materiais artísticos que são disponibilizados para as crianças.

A livre expressão das crianças é proporcionada por meio de desenhos, colagens, modelagens, pinturas, entre outras também se constitui como fator essencial no trabalho com a área de artes. Para Vygotsky (1982) o pensamento, a sensibilidade, a imaginação, a perspectiva, a intuição e a cognição devem ser trabalhados de modo integrado na promoção do desenvolvimento das habilidades criativas das crianças. A criatividade, assim como as habilidades para a criação não são inatas nem tampouco privilégio de alguns. Dentre outros aspectos, no desenvolvimento desta área, consideram-se as experiências das crianças e ainda suas referências históricas e culturais compartilhadas pelo seu grupo social.

Faz-se necessário também ampliar o repertório das imagens e objetos, abastecer as crianças de outros elementos produzidos em outros contextos e épocas, como, por exemplo, as imagens da história da arte, fotografias e vídeos, objetos artesanais produzidos por culturas diversas, brinquedos, adereços, vestimentas, utensílios domésticos, assim como aqueles elementos significativos que são representados por meio dos jogos simbólicos e teatrais, como também aguçar o nosso olhar para elementos da arte moderna que diz respeito às novas tecnologias como computação gráfica, dentre outros.

Neste contexto a arte nos convidará a desenvolver atividades que estimulem o desenvolvimento de um ser sensível e criativo, uma vez que o ambiente comunica valores e concepções, definido por uma estética e visualidade que contribuem decisivamente para a construção cultural do sujeito histórico e, portanto, da sensibilidade.

A Área de Brinquedos e Brincadeiras é uma área privilegiada, pois é responsável em propor atividades do eixo que permeia todo o trabalho na

Educação Infantil, pois Brincar "é um elemento fundamental no desenvolvimento infantil" (ROSSLER, 2006. p 50), brincar é uma forma de linguagem que a criança usa para compreender e interagir consigo, com o outro, com o mundo. Rossler afirma:

> [...] conforme se expande o mundo objeto humano, do qual a criança vai-se tornando consciente ao longo de seu desenvolvimento por conta da tomada da consciência da atitude humana, das ações humanas realizadas frente a esse mundo, e cujo domínio a desafia, mais ela recorrerá à atividade lúdica como forma de dominá-lo. (p. 55)

Na fase inicial do desenvolvimento infantil as crianças adentram nesse mundo por meio da ação física seja ao pegar, morder, cheirar, entre outras possibilidades, ao se desenvolver adquirem outras aptidões, como uma coordenação motora fina, a fala, incorporando outros aspectos do desenvolvimento que foi sendo adquiridos com uma ação simbólica maior, nos momentos de brincar, ora imitando, falando, recriando, explorando o faz de conta.

A estratégia central no desenvolvimento dessas atividades (jogos e brincadeiras) é o diálogo, no qual o parceiro mais experiente (adulto e/ou outra criança de diferentes idades) compartilha seus conhecimentos com os menos experientes. Wallon (1975) ressalta que o espaço educacional constitui um meio rico e diversificado, que possibilita a criança vivenciar com seus pares, outros lugares nas relações, sendo ora líder ora liderada, ora pai, ora filho, ora outra personagem, proporcionando a percepção da criança quanto às suas semelhanças e diferenças com o grupo, aprendendo a lidar com os conflitos.

À medida que a criança cresce surgem novas necessidades e desejos que nem sempre podem ser satisfeitos imediatamente. Entretanto, ela ainda apresenta característica de imediatismo, quando seus desejos e necessidades precisam ser satisfeitos rapidamente. A forma de resolver essa tensão é envolvendo-se com a brincadeira. Na vida real a criança não pode ser mãe, ou dirigir um carro, ou fazer compras, mas na brincadeira ela consegue satisfazer todas essas motivações por meio do faz-de-conta, desempenhando

ações e papéis que são superiores ao seu desenvolvimento real. Por meio dessa atividade, ela se apropria do mundo (VYGOTSKY, 1988).

Nesse sentido, o brincar faz parte da formação do ser humano. Ao brincar, a criança se expressa, se comunica, nos demonstra como ela percebe o meio em que vive. Brincando, as crianças reinventam o meio em que estão inseridas, elas se tornam autônomas das suas ações, elas são capazes de criar regras para que ocorram suas brincadeiras. Assim, a cultura se insere como aspecto essencial na prática da brincadeira. Dentro dessa perspectiva, Vygotsky compreende que o brincar é produzido pela criança a partir das relações com outras pessoas e com os "significados culturais do seu meio" (CORSINO, 2009). As brincadeiras partem do que é construído culturalmente e o que está presente na realidade, dessa forma, as crianças partem do que foi apresentado a elas, tornando possível a criação e transformação de novas formas de brincar.

CONCLUSÃO

Ressaltamos que o desenvolvimento das ações no cotidiano se revela com atividades planejadas semanalmente, visando garantir a escuta das falas das crianças assim como a ampliação dos conhecimentos. Percebe-se que é um trabalho significativo à medida que observamos o processo de interação das crianças de diferentes faixas etárias, assim como a vivência coletiva no espaço educativo. A proposta do Departamento se efetiva com a integração das áreas de conhecimento. Esta dinâmica favorece o processo de socialização assim como a constituição da identidade no contexto coletivo. Ao mesmo tempo, a organização do Currículo por áreas de conhecimento/experiências possibilita a compreensão dos diferentes eixos que perpassam a construção do conhecimento pela criança, sem priorizar nenhuma delas em função de outra. Acreditando que o conhecimento é um processo em movimento, em uma perspectiva histórico-dialética pautamos pela zona de desenvolvimento proximal, à medida que, observamos os diferentes níveis de desenvolvimento que as crianças de diferentes faixas etárias se encontram. Esta observação sensível só é possível, porque temos como foco a

criança no processo educativo, mas, não perdemos de vista a necessidade e importância da mediação pedagógica como elemento fundamental para nortear a intencionalidade nas práticas educativas na Educação infantil.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. Ed. Perspectiva, 1996.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na Educação Infantil**, RJ:*editora* São Paulo: Petrópolis, 2003.

CORSINO, Patrícia. **Educação Infantil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

GOIÂNIA, Universidade Federal de Goiás. Proposta Pedagógica do Departamento de ducação Infantil CEPAE/UFG. 2015

NOGUEIRA, Monique Andries. **Música, consumo e escola**: reflexões possíveis e Necessárias. In: PUCCI, Bruno et alii (orgs.). Teoria crítica, estética e educação. Campinas/Piracicaba: Autores Associados/UNIMEP, 2004.

_____. ROSSLER. J. H. **Sedução e alienação no discurso construtivista**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras Escolhidas:** problemas de psicologia geral. Gráficas Rogar. Fuenlabrada. Madrid, 1982.

WALLON, H. **Psicologia e Educação da Infância**. Lisboa: Estampa. 1975

O pensar complexo na educação: em busca de uma cidade e uma escola sustentável

Ana Carolina Fernandes da Costa[1]
Marilza Vanessa Rosa Suanno[2]

RESUMO

O presente artigo aborda aspectos Transdisciplinares e Interdisciplinares na Educação, tendo por tema: Cidades Sustentáveis, Inhumas Sustentável, Escola Sustentável e um Cidadão Sustentável. E, para ir de encontro a essa proposta de investigação foi elaborada a seguinte questão problema: Como as cidades, as escolas e as universidades estão agindo de forma interdisciplinar e transdisciplinar para um futuro sustentável e pra formação de cidadãos críticos e reflexivos? Assim o objetivo geral da pesquisa constitui-se em compreender o papel da universidade juntamente com escola e comunidade na formação de uma sociedade sustentável. Buscou por meio de uma pesquisa bibliográfica, analisar os relatos de estágio do quarto ano do curso de Pedagogia Campus - Inhumas no ano de 2014. O estagio é onde o acadêmico pode se experimentar como professor, de vivenciar a realidade, entender e compreender a função da escola, no qual o mesmo contribui pra construção da identidade docente. O estágio foi desenvolvido em uma escola estadual no período de cinco encontros semanais no período vespertino, os estudos feitos e os dados elencados por meio dos relatórios apontam para a possibilidade e a importância de formar professores transdisciplinares que saibam religar saberes conhecimentos partindo do todo para parte, mas também despertar em seus alunos o pensar complexo, partindo de três dimensões o local, o global e o individual. Para ir de encontro a essa tendência é necessário pensar complexo a fim de buscar um futuro sustentável em prol de atitudes que venham a contribuir para um futuro melhor para o planeta Terra.

Palavras-chave: Estágio. Sustentabilidade. Pensamento complexo.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por tema: "Cidades Sustentáveis, Inhumas Sustentável, Escola Sustentável", no qual foram analisados os relatos de estagio.

1. Pedagoga (UEG/2013). Aluna da Especialização em Transdisciplinaridade e Interdisciplinaridade na Educação, Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Inhumas. E-mail: anninha-fernandes@hotmail.com

2. Professora orientadora. Pedagoga (UFG/1994). Mestre em Educação (HU/Cuba-PUC Goiás, 2006). Doutoranda em Educação (UCB). Professora efetiva da Universidade Federal de Goiás – UFG e da Universidade Estadual de Goiás – UEG). E-mail: marilzasuanno@uol.com.br .

Para a realização deste trabalho partiu-se da seguinte problemática: como as cidades, escolas e universidades estão agindo de forma interdisciplinar e transdisciplinar para um futuro sustentável e para formação de cidadãos críticos e reflexivos? Para elucidar esse questionamento, objetivou-se compreender o papel da universidade juntamente com escola e comunidade na formação de uma sociedade sustentável.

Para a realização deste trabalho partiu-se inicialmente de uma revisão literária sobre o assunto, onde buscou fundamentação teórica em autores como: Morin (2000), Hernández (1998), Libâneo (1998), Moraes (2014), Pimenta (2005), Suanno (2013), dentre outros, e um dos mais importantes que ampliam e possibilitaram compreender acerca do estágio foram os relatos de estagio, vale ressaltar que o presente estágio supervisionado ocorreu em cinco aulas presenciais.

A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DO DOCENTE TRANSDISCIPLINAR

O estagio supervisionado dos acadêmicos do quarto ano acontece no ensino fundamental I, no qual tem a função de contribuir para formação dos futuros professores, é onde o acadêmico pode se experimentar como professor, de vivenciar a realidade, entender e compreender a função da escola, no qual o mesmo contribuindo para construção da identidade docente.

O projeto foi desenvolvido na Escola Estadual de Tempo Integral João Lobo Filho, o estágio supervisionado desenvolveu o Projeto transdisciplinar: *Cidades sustentáveis, Inhumas sustentável, Escola sustentável*. A escola já possui projetos reconhecidos. Esse projeto teve como metatema: cidades sustentáveis, após essas definições foi realizada uma reunião com todos os professores do quarto ano de Pedagogia para articular as diferentes disciplinas ligando os outros saberes. Antes do desenvolvimento do projeto foi realizada uma reunião na escola com a presença dos estagiários, dos pais dos alunos e com todos os funcionários da instituição.

Portanto por se tratar de um projeto transdisciplinar no planejamento do projeto foi realizado uma ligação entre Universidade e estagiários juntamente com a escola (professores + gestores).

> Esse projeto fruto de um esforço coletivo, se propôs a ser uma nova estratégia, um projeto de trabalho inter/transdisciplinar em busca das reflexões sobre sustentabilidade, cidades sustentáveis, escola sustentável, ações sustentáveis que iniciam na ampliação da consciência sujeito, no *ser* em sua convivência consigo mesmo, com o social e o ambiental (Suanno, et al. 2014, p. 204).

Tendo como parte integrante do projeto foi organizada o I Fórum Internacional sobre Cidades Sustentáveis e Tecnologias realizadas pela UEG na cidade Anápolis. Com apoio e empenho da reitoria e da pró-reitoria em parceria com a rede Internacional de Escolas Criativas RIEC, o Curso de Pedagogia da UEG/Campus Inhumas, de modo que fosse possível nortear e ampliar os conhecimentos do envolvidos no projeto, contando com a presença de um professor da Universidade Borãs /Suécia. No qual conhecemos a história da cidade de Borãs na Suécia. Borãs é uma cidade que reaproveita 99% dos resíduos sólidos. O projeto transdisciplinar busca romper com o paradigma tradicional em busca do paradigma emergente a fim de ligar os saberes, sempre pautada na Epistemologia da Complexidade em dar um novo sentido da vida.

> A metodologia transdisciplinar visa, por sua vez, possibilitar a reflexão por meio de metatemas na busca da construção de metaponto de vista sobre as relações homem, vida, natureza, cosmo, dentre outras questões fundamentais. Intenciona o desenvolvimento de uma forma de ver a vida, a ciência, a cultura e a natureza de maneira articulada, baseada na valorização da igualdade, liberdade, fraternidade, responsabilidade, sustentabilidade e ética. Enfim, propõe uma forma de ser e uma consciência ampliada frente o sentido da vida (SUANNO, 2013, p.23).

Portanto a metodologia transdisciplinar não se trata de uma religião mais de uma nova perspectiva de ensino. Para realizar o planejamento os alunos estudaram diversos autores com (PIMENTA, SUANNO) e na obra

de Edgar Morin e nos projetos de trabalho de Fernando Hernandez que são dois grandes pensadores da perspectiva transdisciplinar.

PROJETO INTEGRADOR TRANSDISCIPLINAR NO CURSO DE PEDAGOGIA

As aulas foram organizadas por meio de projetos de trabalho, no decorrer de e 5 aulas que iniciaram no dia 25 de setembro de 2014 até o dia 23 de Outubro de 2014, sendo todos os encontros no vespertino das 12h 40min às 16h 30min.

No primeiro encontro foi apresentado e construindo juntamente com os alunos o conceito de sustentabilidade e o que são cidades sustentáveis. No segundo encontro buscou-se refletir sobre as iniciativas que tornam as cidades mais sustentáveis, introduziu-se o conceito de planejamento urbano, a importância do projeto girassol na cidade de Inhumas e a construção de uma horta na escola.

Já no terceiro encontro foi trabalho a importância de reciclar e reduzir os resíduos sólidos, a fim de conscientizar sobre a diversidade de materiais que podem ser reciclados. No quarto encontro foi feito um levantamento sobre a questão da separação e reaproveitamento desses resíduos. No quinto e ultimo encontro foi realizada uma revisão sobre todas as abordagens já apresentadas, discutindo sobre cidades sustentáveis, resíduos sólidos, como descartar de forma consciente, e a importância da reutilização, com o intuito de revisão sobre todas as abordagens já apresentadas, discutindo cidades sustentáveis, resíduos sólidos, como descartar de forma consciente, e a importância da reutilização, com o objetivo de levar as crianças a compreender. O vídeo que foi mais utilizado nas aulas foi o vídeo: "O que é sustentabilidade?" [3]. Esse vídeo relata sobre o conceito da palavra sustentabilidade no qual carrega três conceitos o ecológico, o social e o econômico, ou seja, o equilíbrio entre o que a gente precisa da natureza entre o que a gente oferece em troca, o economizar os recursos utilizando melhor o que

3. Video: O que Sustentabilidade. https://www.youtube.com/watch?v=HAtJgPODRs4. Acesso em: 22/ 06/2015 ás 15:07 hrs.

consumimos como, por exemplo, a água e a energia, são necessárias reciclar e diminuir pensar aonde vai o que jogamos fora e de onde vem tudo o que consumimos. Enfim é tratar o meio ambiente com respeito que ele merece.

Outro vídeo[4] que foi baste passado para os alunos nas aulas foi uma reportagem sobre a cidade de Borãs que fica na Suécia, nessa cidade 99% do lixo é reaproveitado para que isso aconteça foi necessária a determinação do poder publico e dos 104 mil moradores. A conscientização começa em casa, pois a própria companhia que recolhe o lixo dá os sacos para as pessoas. Lá nada se perde: o lixo orgânico vira bio gás e o lixo inflamável vira termo elétrico, ou seja, eletricidade, no que reduz 50% na conta de luz e 20% no transporte público, os ônibus e os taxis são movidos pelo gás que é produzido. Apenas 1% do lixo não é reaproveitado e esse vai para o aterro sanitário.

Algumas crianças questionaram sobre essa questão contribuindo com as seguintes frases. "Tia, minha mãe lá em casa separa tudo, ela não mistura as coisas descartáveis com o resto da comida. Aí tem uma mulher que busca de vez em quando, pra vender as coisas que minha mãe separa." M. 8 anos. É possível compreender que as crianças compreenderam sobre os assuntos elencados e entendem os problemas.

O autor afirma a importância de religar as diferentes dimensões para reintrodução do sujeito no processo para poder compreender a complexidade do objeto. Vale ressaltar que as crianças compreendem acerca dos problemas que emergem na cidade, e que precisam ser cobrados e alguns deles são de responsabilidade dos cidadãos e dos governantes. "Existe um problema capital, sempre ignorado, que é o da necessidade de promover o conhecimento capaz de apreender problemas globais e fundamentais para neles inserir os conhecimentos e locais." (MORIN, 1921, p.12).

4.Vídeo: Cidade de Boras na Suécia reaproveita 99% do lixo produzido https://www.youtube.com/watch?v=Zy0aProp3r4 cidade de borás. Acesso em: 22/ 06/2015 ás 18: 23 hrs.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo se pautou em estudos teóricos, objetivando analisar compreender o papel da universidade juntamente com escola e comunidade na formação de uma sociedade sustentável. Sendo assim, ao desenvolver este estudo percebeu-se a importância de formar professores transdisciplinares que saibam religar saberes e despertar em seus alunos o pensar complexo.

Com base na sustentabilidade o trabalho docente busca ou tem que ter a preocupação com a formação humana e consciente para que o individuo possa transformar a realidade e o meio onde ele está inserido. Os estagiários buscaram sempre trabalhar um assunto ligando ao outro como produções de textos, a interpretação oral, localização geográfica, componentes da natureza, gráficos, números enfim.

Enfim diante dos relatos foi possível perceber que o estagio trans desde sua preparação e organização teve como foco religar os saberes e não tratá-los de forma isolada, assim é necessária uma formação de crianças com ações sustentáveis que possam agir de forma sustentável primeiramente em seus lares, na escola e na sua cidade.

Referências

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. **Outra Finalidade Para a Educação: emerge uma didática complexa e transdisciplinar**. In: ZWIEREWICZ, Marlene. Criatividade e inovação no ensino superior: experiências latino-americanas e européias em foco. Blumenau: Nova Letra, 2013.

Papel do coordenador e a formação continuada: caminhos para uma escola criativa

Emne Mourad Boufleur[1]
Maria de Fátima Viegas Josgrilbert[2]
João Henrique Suanno[3]

RESUMO

Este texto tem como objetivo apresentar experiência vivenciada pela equipe gestora da Escola Magsul, uma instituição privada, situada na região de fronteira, entendendo por coordenador pedagógico o profissional que trata das questões relacionadas às atividades escolares, cujos maiores desafios são a atuação, com competência, em relação aos aspectos: políticos, técnico- científicos e ético-humanos. Neste sentido, procurar-se-á destacar alguns dos aspectos citados, entre eles, o enfrentamento às constantes mudanças que ocorrem na escola e na educação, principalmente na preparação dos professores para assumirem papéis diante da diversidade, sendo uma das responsabilidades do coordenador, no exercício de suas funções, a de oferecer subsídios que permitam aos professores atualizarem-se e aperfeiçoarem-se continuamente por meio da formação em serviço, na qual tanto o professor como o coordenador vão se transformando em um profissional crítico-reflexivo. As mudanças suscitam que a escola seja um espaço que propicie a formação de profissionais com mais conhecimentos e melhor preparo técnico e que ao mesmo tempo tenham autonomia e criticidade, sendo polivalentes e flexíveis. A sociedade capitalista suscita uma escola que forme para as competências e habilidades necessárias para enfrentamento das transformações tanto políticas, como técnicas e ético-humanas. Deve-se destacar ainda a importância do uso das novas tecnologias na escola, o qual deve ser visto como positivo visando auxiliar tanto professor quanto aluno, desde que seja de forma crítica e interativa. Destaca-se que os resultados obtidos até então revelaram que a caminhada, embora árdua, rendeu frutos e o caminho entre os descaminhos aos poucos tomou forma e pôde-se perceber que embora não tenhamos as respostas prontas a todas as perguntas afrontadas, seguimos anelados, equipe gestora e professores da instituição de ensino, buscando a melhoria da qualidade de vida na região de fronteira.

---

1. Mestra em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Professora e Coordenadora do Curso de Pedagogia das Faculdades Magsul (FAMAG); Coordenadora do Ensino Fundamental da Escola Magsul. e-mail: mouradboufleur@bol.com.br

2. Pós-doutoranda em educação pela UEG, no Programa de Pós-Graduação do Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia, orientador Prof. Dr. João Henrique Suanno. Professora Titular das Faculdades Magsul. Bolsista do Programa PNPD da CAPES. e-mail: fatimagsul@terra.com.br

3. Pós-Doutor em Educação pela Universidade de Barcelona. Professor Titular da Universidade Estadual de Goiás (UEG), membro do Grupo de Pesquisa ECOTRANSD, membro da Rede Internacional de Escolas Criativas. e-mail: suanno@uol.com.br

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico. Formação Continuada. Tecnologias.

INTRODUÇÃO

Atualmente o coordenador pedagógico passa por muitos desafios. O mundo passa por transformações profundas tanto nas esferas da economia, da política, da cultura, da ciência. Do lado econômico conjugam-se os avanços científicos e tecnológicos na microeletrônica, bioenergia, informática e meios de comunicação, com a globalização da economia que é, na verdade, a mundialização do capitalismo.

Esse modo de transformações acabou propiciando mudanças drásticas nos processos de produção e transformação em todos os setores da atividade humana. Nesse sentido, a escola precisa acompanhar a demanda com uma participação ascendente, haja visto que a própria lei ampara, pode-se dizer, obrigando os responsáveis, para que todas as crianças estejam no âmbito escolar, aumentando a responsabilidade dos que nela trabalham em aprimorar seus objetivos pedagógicos e políticos, especialmente na luta contra as desigualdades e a marginalização social.

No ano de 2003, iniciamos na Escola Magsul, um projeto de trabalho em parceria entre a direção e a coordenação do Ensino Fundamental I, e professora no Ensino Superior. Nessa parceria de professora e de coordenadora, a nossa atuação teriam dois papeis primordiais a serem assumidos, primeiro, ser o elo de comunicação entre professores e a direção; segundo, o mais relevante, dar os subsídios pedagógicos aos professores. Foi um salto que, no início suscitou muitos pensares e reflexões. Na verdade entendíamos a coordenação como função de decidir todos os problemas e situações que aparecessem e pela atuação inicial de professora, o conhecimento sobre o que realmente enfrentaríamos, ainda era um tanto incipiente. No entanto, decidimos aceitar o desafio, acreditando que as mudanças embora assustadoras ocorrem todos os dias e se fazem necessárias, pois mudança significa transformação, alteração de uma situação, passagem de um estado a outro, é, em sentido lato, um estar na vida "vivos".

FUNÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: EXPERIÊNCIA FRENTE ÀS MUDANÇAS

Começamos a estudar sobre vários assuntos, entre eles, a mudança em todos os âmbitos. Buscamos autores que nos abriram horizontes diferentes sobre as temáticas necessárias ao fazer pedagógico, pois sabe-se que a sociedade tem vivido muitas mudanças econômicas, políticas e, principalmente, tecnológicas e elas têm gerado estresse, medo e insegurança diante do desconhecimento.

Segundo Libâneo é preciso refletir que:

> Na verdade, em toda a nossa vida passamos por mudanças, elas sempre estão acontecendo ao nosso redor – nossa própria vida muda a cada dia, mudam nossos filhos, nossos amigos, muda a sociedade, mudam os costumes... As escolas precisam organizar-se para promover a mudança na compreensão, atitudes, valores e práticas das pessoas. Precisamos, pois, ter uma atitude positiva frente à mudança, reconhecendo que ela faz parte da nossa vida e das instituições, que ela não é uma ameaça, mas uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e profissional (Libâneo, 2001, p. 26-27).

Para isso é necessário diálogo, reflexão, enfrentamentos, identificando os erros e falhas para redirecionarmos a ação, o caminho.

No processo de formação em serviço, o coordenador deve instigar e instalar mudanças, que provocarão diversos sentimentos em processo, uma vez que urge desconstruir para reconstruir melhor e diferente. Sentimentos negativos são gerados quando professores e coordenadores se defrontam com desafios que provoquem mudanças em suas práticas. Lidar com esses sentimentos de maneira sábia e ao mesmo tempo encorajadora à sua equipe é um dos desafios do coordenador, além de que, ele deve lidar com os sentimentos de alunos, de pais, de gestores e, principalmente, com os seus próprios sentimentos, uma vez que ele próprio, além de conduzir o processo, também se encontra em transformação.

Desta forma, a formação continuada se avultou como um dos papéis mais necessários e problemáticos, dentro desse caminho, podendo-se

destacar que paulatinamente se iniciou um processo de transformação em mim, enquanto coordenadora e na equipe de professores, da qual eu faço parte, gerando confiança à direção. Libâneo expressa o seguinte:

> Pensamos que, para enfrentar as mudanças, a ação e a reflexão atuam simultaneamente, porque elas estão sempre entrelaçadas. Podemos refletir sobre nossa ação, transformando nossa ação em pensamento. Ao mesmo tempo, podemos traduzir idéias em ações. Propõe-se, assim, uma formação profissional – tanto a inicial como a continuada – baseada na articulação entre a prática e a reflexão sobre a prática, de modo que o professor vá se transformando em um profissional crítico-reflexivo, isto é, um profissional que domina uma prática refletida (Libâneo, 2001, p. 189).

Começamos assim a nos aprofundarmos em estudos sobre a função do coordenador, pois na verdade quando assumimos essa responsabilidade fomos percebendo pouco a pouco que mais estudos seriam necessários. Esses momentos basilares de formação fizeram-nos compreender a função do coordenador pedagógico como o profissional que trata das questões relacionadas às atividades escolares, tendo, como um de seus maiores desafios, a atuação com competência, em relação aos seguintes aspectos: **Políticos:** - Perceber a relação entre escola, sociedade e sistema educacional como um todo, concebendo a dialética entre posições hegemônicas e contra-hegemônicas. - Compreender o modo de produção capitalista e as relações de produção. - Ter clareza do direcionamento da sua ação. - Discutir, no âmbito escolar e comunitário as políticas oriundas de órgãos oficiais. **Técnico-científico:** - Possuir conhecimentos aprofundados sobre os campos: currículo, planejamento, avaliação, teorias educacionais, teorias da aprendizagem, relação professor-aluno, fundamentos das ciências, paradigmas científicos, entre outras temáticas. - Domínio de métodos, técnicas e processos de organização do trabalho pedagógico (*reuniões pedagógicas, conselho de classe, trabalho com os pais, como funções afins*). - Habilidades de: comunicação e uso de novas tecnologias. - Ter concepção clara do que seja o Projeto Pedagógico. - Gerar sua própria formação contínua e dos professores - Ser estudioso permanente dos problemas educacionais. **Éti-**

co-humano: - Capacidade para trabalhar individual e coletivamente com todos os segmentos da escola como elemento articulador. - Capacidade de exigir e oferecer considerável grau de aceitação, empatia, respeito, consideração e atenção pelo outro, enquanto sujeito histórico-social. - Não mascarar os conflitos inerentes a qualquer ambiente escolar, mas tratá-los do ponto de vista teórico-científico. - Articular o trabalho em conjunto tendo como base o projeto político pedagógico da escola.

Ao me defrontar com tantos desafios percebi que um destes seria a formação continuada na própria escola. Na época, a diretora da instituição colocou que deveríamos implantar uma formação continuada, baseada na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, a qual aponta em seu Art. 67 que

> Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (BRASIL, 1996, p. 25-26).

Conversando com as professoras, decidimos que essas reuniões seriam as terças-feiras, após as aulas e que teria a duração de uma hora semanal. Iniciamos um trabalho em conjunto na escola, tendo a responsabilidade crucial, de coordenador pedagógico. Trabalhando como professora no Ensino Superior, no Curso de Pedagogia, abrimos, de forma tímida, um novo pensar na prática e no estudar. As reuniões eram planejadas por momentos, abarcando assuntos gerais e estudo. Mas, aos poucos, percebemos que em todas elas passamos a expor as nossas experiências, nossas dificuldades existentes tanto na área do conhecimento quanto na parte didática do ensinar, do como ensinar, bem como os anseios, compartilhando-os e contribuindo com reflexões sobre nossas ações diante das diversas situações, postas em discussão o que nos levavam ao diálogo, às trocas de experiências que encaminharam a mudanças em muitas de nossas atitudes, fazendo-nos aprender umas com as outras. Muitas foram as conversas, muitos dos assuntos eram variados e começamos a caminhar, ao mesmo

tempo, na mesma direção, o que nos faz dizer hoje que falamos a mesma linguagem.

Diante das experiências relatadas nos encontros pela equipe de professoras, entendemos que é a partir da formação continuada ou em serviço e, a partir dos estudos que são realizados, que cada professor, gradativamente, vai conquistando sua autonomia na construção de seu caminho, ciente de que no processo dessa conquista, todos e cada um precisarão lidar com os problemas e as contradições inerentes à prática. E é justamente nessa perspectiva dialética que o conhecimento se impõe, e se faz caminho, entre o saber e o não saber e também por meio do ainda não sei.

É assim que a equipe dessa gestão democrática sente-se corresponsável pela ação ajudando-se reciprocamente e unindo-se em prol de um fazer mais criativo.

É preciso ressaltar que ao ouvirmos depoimentos dos professores sobre o assunto, estes relatam que quando por algum motivo não podemos nos reunir, como ocorre pelo falecimento de pessoas afetas do grupo; ou assuntos de força maior, o que nos obriga ao cancelamento da reunião, as pessoas participantes dizem sentir falta dos encontros, porque são justamente nesses momentos que juntas reelaboram seus planejamentos e se sentem apoiadas umas pelas outras.

Hoje completamos 12 anos de intensa experiência. Percebemos que muitas coisas mudaram, principalmente a forma de ensinar e aprender, trabalhamos em parceria e, neste sentido, para facilitar o seu trabalho, o coordenador precisa conhecer o papel das emoções e dos sentimentos no ser humano, papel este que deve ser desenvolvido, desenvolvendo-se as habilidades e as competências do coordenador e de todos os profissionais da educação por meio de leituras, reflexões, buscando a compreensão de nosso papel na sociedade, agindo com sabedoria em todos os segmentos da escola, respeitando, aprendendo e aprimorando com erros e acertos um dos lados tão nos dias atuais: o lado ético-humano.

Nessa perspectiva ético-humana, podemos nos representar em Freire, que apresenta na Pedagogia do Oprimido (1987) e, depois reflete sobre

ela na Pedagogia da Esperança (1999), expondo uma proposta pedagógica, que se preocupa com as minorias, e demonstrando que a ética é o fio condutor de sua postura profissional, cujo estudo pode e deverá servir de reflexão para os profissionais da educação, para que desejassem e pudessem olhar para seus alunos como diferentes, no intuito de atendê-los nas suas dificuldades e não menosprezá-los, atentando que cada um é único. Freire assim se posiciona a esse respeito:

> A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por essa ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens, ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de lutar por ela é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles (FREIRE, 1996, p. 17).

A ética universal do ser humano, que é proposta por Freire, nos ensina com sua experiência de vida, a trabalhar, tendo em vista o lado ético -humano, pautado em uma ética comprometida com a vida humana, relacionada aos direitos das pessoas, à sua dignidade, à convivência com os outros, com a esperança. "é inseparável da prática cotidiana dos sujeitos, é o caminho que se propõe a auxiliar o oprimido na sua conscientização para superar sua própria condição de vida, tornando o processo educativo, uma prática para a liberdade" (JOSGRILBERT, 2000, p.7).

Essa prática ético-humana destaca-se no trabalho que a escola realiza por meio do Projeto "Túnel do Tempo", o qual é construído e reconstruído continuamente. Nessa reconstrução, os professores têm a oportunidade de atualizar os conteúdos, as temáticas, adaptando o projeto à realidade de seus alunos, trabalhando um currículo interdisciplinar. Ressalte-se ainda que este projeto foi apresentado em Vila Real, Portugal, num congresso em 2014, o que nos encheu de orgulho ao ver nosso trabalho divulgado para que outras escolas pudessem também se inspirar e replanejarem as suas propostas na busca da melhoria da qualidade na educação de forma

global, pois somente assim, cremos, poderemos ter uma consciência ética e filosófica de que vale a pena ser educador e semeador da esperança em prol da melhoria da qualidade de vida, por meio da educação; ressaltando-se nesses replanejamentos o papel do coordenador pedagógico e a formação em serviço.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO E A FORMAÇÃO EM SERVIÇO

A expressão "formação em serviço" pode apresentar variações de significado de um autor para outro. Alguns, ao abordarem o assunto, se expressam como "formação continuada". Libâneo, ao expor o seu entendimento, descreve que:

> O termo *formação continuada* vem sempre acompanhado de outro, a *formação inicial.* A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, freqüentemente completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho, e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (Libâneo, 2001, p. 189).

Assim subsidiados pelos dizeres de Libâneo sobre essa necessidade do prolongamento da formação inicial, que é a formação continuada, é preciso que os professores aprendam a buscar informação, a adquirir ferramentas conceituais para compreenderem a realidade, e poderem ampliar suas culturas gerais, a fim de aprenderem a lidar competentemente com as práticas de ensinar, questões das didáticas inerentes ao fazer do professor e isso precisa estar presente na formação inicial, nos cursos de graduação ou de formação, e na formação continuada, feita nas próprias escolas ou a partir dos problemas apontados nas escolas. Essa formação pode e deve ocorrer em vários momentos e espaços na vida do profissional podendo efetivar-se através de cursos, seminários, leitura de livros, congresso, palestras.

No entender de Geglio (2003) "Formação em serviço é formação continuada e que ocorre no ambiente de trabalho do professor. (...) Compreendo que a formação continuada é uma das etapas de preparação do

profissional da educação e, de acordo com a própria nomenclatura, ela é contínua" (114).

A formação do profissional em educação não é só de responsabilidade da Instituição, mas também dele, do profissional, pois este carrega dentro de si o conhecimento, que é o seu instrumento de trabalho. Nessa parceria, em prol da educação, o coordenador pedagógico tem uma de suas principais funções destacadas: a de contribuir na formação continuada do professor em serviço.

Em sua atuação, diante da formação continuada, o coordenador pedagógico se reúne com docentes da instituição escolar para debater sobre os problemas do cotidiano em sala de aula, relacionados à aprendizagem, ao comportamento dos alunos, às metodologias utilizadas, dando sugestões para melhorar o desempenho e a qualidade de ensino. Libâneo (2001) esclarece que "De acordo com estudos recentes sobre formação continuada de professores, o papel do coordenador pedagógico é de monitoração sistemática da prática pedagógica dos professores, sobretudo mediante procedimentos de reflexão e investigação" (183). Dessa forma, o coordenador age como mediador, interlocutor, orientador, propositor, e investigador do grupo e com o grupo, sendo um elo importante nesse rotundo escolar.

Ressalta-se que, contribuindo para a formação continuada do professor, o coordenador pedagógico também reflete sobre sua atuação e, consequentemente, realiza ao mesmo tempo uma autoformação continuada.

O COORDENADOR PEDAGÓGICO FRENTE ÀS NOVAS TECNOLOGIAS

As transformações da sociedade estampam-se dia a dia, pondo à mostra um mundo atual que vive em mudança constante, decorrente do avanço da tecnologia, a qual possibilita que estejamos informados sobre diversos assuntos de diferentes partes do mundo; é a globalização.

Como fica o coordenador escolar diante dessas mudanças? O coordenador pedagógico precisa acompanhá-las e quiçá, antecipar-se a elas, apropriando-se dos conhecimentos tecnológicos, e para isso necessita enfrentar as mudanças, incluir-se, pois as crianças e adolescentes cada dia

estão mais imersos nesse mundo repleto de informações tecnológicas e é necessário que ele se mostre aberto ao crescimento tanto profissional como pessoal.

As inovações tecnológicas incluem não apenas o computador com seus programas e a Internet, mas também a televisão, o videogame, o DVD e os celulares. Os aparelhos tecnológicos não devem ser vistos como vilões prejudiciais ou substitutos dos professores, entretanto eles devem ser utilizados como subsídios de práticas escolares tanto para os professores, quanto para os coordenadores pedagógicos, sendo imprescindíveis. E, diante de tantas modificações e informações, é preciso que esses aparelhos auxiliem realmente os alunos, mas para tanto é necessário que estes saibam analisar criticamente tudo isso, verificando o que é válido e o que deve ser deixado de lado, ao menos, enquanto espaço escolar.

A facilidade de acesso à informação, não desmerece a relevância do professor que continua sendo indispensável para auxiliar, muitas vezes, o uso correto da tecnologia, já que os recursos bastante válidos e seus usos, em sala de aula, possibilitam um ensino e uma aprendizagem mais criativos, autônomos e interativos.

No entanto, o professor encontra-se muitas vezes coagido, apreensivo, inseguro em usar as tecnologias em sala de aula, por não saber como usá-las adequadamente ou até algumas vezes por falta de apoio dos colegas ou da escola e ainda pelo medo de ser discriminado.

Perante essas dificuldades e outras que possam surgir, mais uma vez entra em cena o coordenador pedagógico. Sua função intrínseca é buscar novas técnicas, métodos que ampliem a visão e o conhecimento do aluno, auxiliando, constantemente, com sua ação, a ação do professor. Tanto um quanto outro devem caminhar, buscando apropriar-se do conhecimento oferecido pelas novas tecnologias para que os auxiliem a desenvolver um ensino e uma aprendizagem em que a criatividade e a interação sejam as principais características.

O coordenador pedagógico em relação ao uso adequado da tecnologia deve ser parceiro do professor para que possam juntos analisar criticamente, buscando sua melhor utilização. Embora se saiba que as crianças e

adolescentes, muitas vezes, apresentam um conhecimento mais adiantado de todas as ferramentas tecnológicas já existentes, é preciso levar em conta que esse conhecimento não será útil se ele não for utilizado de forma crítica. Perrenoud relata que:

> Formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso-crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação (Perrenoud, 2000, p. 128).

Conclui-se que o uso das novas tecnologias na educação e no âmbito escolar é algo que existe, que deve ocorrer, e em especial deve fazer parte das práticas educativas, entretanto, deve ser feito com cautela para que não se torne para o professor apenas uma maneira de "enfeitar" as suas aulas e para o aluno, uma fuga na construção do conhecimento, mas efetivamente, seu uso no espaço escolar seja utilizado para desenvolver habilidades e competências que serão úteis aos alunos em qualquer situação da vida e sendo este mais um dos desafios que o coordenador pedagógico tem a enfrentar, pois deverá apoiar professores e alunos no uso dessas tecnologias, que tantas mudanças têm provocado na sociedade, buscando que a escola seja cada vez mais criativa e participativa do mundo que ela ajuda a transformar.

Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 13.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à pratica educativa. 4.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 3.ed. São Paulo, Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação Como prática da Liberdade**. 23.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1999.

GEGLIO, Paulo César. **O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço**. 6ª Ed. São Paulo: Loyola, 2003.

JOSGRILBERT, Maria de Fátima Viegas. **Paulo Freire e a educação de Jovens e Adultos.** 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 3.ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, Para quê?.** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Pedagogo na Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1988.

PLACCO SOUZA, Vera Maria de; ALMEIDA Laurinda Ramalho de (Orgs). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola.** São Paulo, Ed. Loyola, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 14. Ed. São Paulo: Cortez, 1986.

SILA JR., Celestino Alves da; RANGEL, Mary (Orgs.) **Nove Olhares sobre a Supervisão.** 6. Ed. Campinas, SP: Papiros, 1997.

VIAN, Eni. **A História dos Especialistas de Educação:** contribuição ao estudo da coordenação pedagógica de Mato Grosso do sul. 2002. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFSCar, São Carlos.

Planejamento, registro e avaliação: instrumentos que ressignificam a prática docente na educação infantil

Rafaela de Morais Ramos - PPGEEB / CEPAE/UFG
Sônia Santana da Costa - PPGEEB / CEPAE/UFG

RESUMO

Este artigo trata sobre a pesquisa "Planejamento, registro e avaliação: instrumentos que ressignificam a prática docente na educação infantil". Esta dissertação está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação do curso de Mestrado em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação / CEPAE da Universidade Federal de Goiás. Têm por objeto a articulação entre o planejamento, registro e avaliação no Departamento de Educação Infantil do CEPAE/UFG. A questão que instiga a pesquisa é: o professor vincula criticamente o que planeja, registra e avalia de modo a utilizá-los como instrumentos de análise e reflexão do seu fazer pedagógico? Tem como objetivo geral compreender se o professor planeja, executa e faz os registros de forma articulada, crítica e se utiliza esses instrumentos pedagógicos com o objetivo de analisar e avaliar seu fazer pedagógico, e como objetivos específicos a) verificar de que forma estes três instrumentos são elaborados; b) identificar se os registros possibilitam a análise e avaliação do seu fazer pedagógico; c) verificar se o planejamento tem como base os registros e avaliações realizadas; d) fundamentar teoricamente os conhecimentos acerca de planejamento, registro e avaliação. Definimos o método materialista histórico dialético para embasar todo o percurso desta pesquisa, entendendo que este método se configura como uma base filosófica de análise e compreensão do mundo e da realidade a nossa volta. Como metodologia utilizaremos a pesquisa-ação (Severino, 2007), que favorecerá diversos tipos de interações para dinamizar o processo de apreensão da realidade, afim de modificá-la. No referencial teórico, serão utilizados os seguintes autores: Libâneo (1991), Ostetto (2000), Corsino (2009) dentre outros. O projeto se encontra em desenvolvimento, foi aprovado no Conselho de Ética da UFG, iniciamos a aproximação do campo de pesquisa, fizemos levantamento bibliográfico e iniciamos a escrita dos capítulos.

Palavras chave: Educação Infantil. Planejamento. Avaliação.

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um projeto de pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação do curso de Mestrado em Ensino na Edu-

cação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação / CEPAE da Universidade Federal de Goiás, na linha de pesquisa "Concepções teórico-metodológicas e práticas docentes" sob orientação da profª. Drª. Sônia Santana da Costa. O tema do projeto se deve à continuação da pesquisa realizada no curso de Especialização em Educação Infantil em 2013, pela Universidade Federal de Goiás, desenvolvida em três Centros Municipais de Educação Infantil com o título "Planejamento na Educação Infantil: a concepção em destaque". Como resultado da pesquisa conclui que o planejamento se articula com o registro e a avaliação nesta fase do ensino. A partir desta consideração surgiu este projeto de pesquisa, que tem por objeto a integração e a articulação entre o planejamento, registro e avaliação no Departamento de Educação Infantil do Centro de Educação e Pesquisa Aplicada a Educação da UFG.

A questão que tem instigado a pesquisa é: o professor vincula criticamente o que planeja, registra e avalia de modo a utilizá-los como instrumentos de análise e reflexão do seu fazer pedagógico? A pesquisa tem como objetivo geral compreender se o professor planeja, executa e faz os registros de forma articulada, crítica e se utiliza esses instrumentos pedagógicos com o objetivo de analisar e avaliar seu fazer pedagógico, e como objetivos específicos a) verificar de que forma os planejamentos, os registros e as avaliações são elaborados; b) identificar se os registros possibilitam a análise e avaliação do seu fazer pedagógico; c) verificar se o planejamento tem como base os registros e avaliações realizadas; d) fundamentar teoricamente os conhecimentos acerca de planejamento, registro e avaliação.

Na Educação Infantil ao falar sobre planejamento, consequentemente falaremos em registro, que poderão servir de roteiro para novos planejamentos, sendo este movimento uma avaliação do próprio trabalho. Entendemos que a partir dos registros diários conseguimos avaliar a nossa prática, bem como analisar e relatar as ações das crianças, como se deram as aprendizagens e de que forma as crianças aprendem a partir de nossas mediações.

DESENVOLVIMENTO

Ao considerarmos o planejamento, o registro e a avaliação como práticas inerentes à profissão docente, faz-se necessário entender que o caráter pedagógico e a intencionalidade presentes nestas práticas apresentam marcas históricas.

No movimento teórico que conceitua o que é planejar, é possível perceber um ponto em comum entre os teóricos, que apontam o planejamento representando a intencionalidade pedagógica do professor e que deve servir para reflexão da prática, pois ao ser flexível considera o grupo específico de crianças que está sendo trabalhado e suas singularidades, sendo então o planejamento um orientador da rotina.

Em relação ao registro, principalmente sobre os registros escritos que o professor elabora diariamente, entendemos que ele se constitui como memória. De acordo com Lopes (2010, p. 20) "a escrita emerge como instrumento para o pensar sistemático *sobre* a prática e a *partir* da prática". Envolvido em um movimento de auto formação, em que o professor se vê refletindo sobre suas ações e elaborando novos planejamentos a partir do registro.

Freire (1996) situa o registro como instrumento metodológico ao lado do planejamento, da observação e da avaliação. Estes instrumentos articulados fazem com que o professor se aproprie das teorias que embasam suas ações conduzindo-o a ressignificação da sua prática docente.

Outro ponto importante do registro é a definição do termo "documentação pedagógica", como afirma Machado (2011, p. 24):

> Quando falamos em documentação pedagógica, nos referimos tanto ao processo quanto ao importante conteúdo desse processo. A documentação pedagógica quanto conteúdo é o material que registra o que as crianças estão fazendo e o relacionamento do pedagogo com elas. Esse material torna o trabalho pedagógico concreto e visível. A documentação pedagógica como processo envolve o uso desse material para refletir sobre e desconstruir esse trabalho de forma rigorosa, metódica, dialógica e democrática.

Sendo assim, podemos perceber que os registros que compõem a documentação pedagógica nos permitem entender o significado de nossas práticas e também avaliamos as crianças enquanto sujeitos participantes do processo de aprendizagem.

A partir da perceptiva atual do sentido de avaliar, tem sua base no processo e não no resultado final, para tanto é preciso ter diálogo, observação acerca da participação, construindo assim uma responsabilidade coletiva de todos os envolvidos. Neste sentido, fica evidente que a prática da avaliação não deve ser distinta do processo de aprendizagem, por isso conseguimos vincular este processo com as práticas de planejar e registrar, pois:

> Entender e realizar uma prática avaliativa ao longo do processo é pautar o planejamento desta avaliação, bem como construir seus instrumentos, partindo das interações que vão se construindo no interior da sala de aula com os estudantes e suas possibilidades de entendimentos dos conteúdos que estão sendo trabalhados (FERNANDES, FREITAS, 2007. p. 21).

Diante de tais considerações, torna-se evidente a relação entre o planejamento, o registro e a avaliação, em que os instrumentos estão ligados formando uma tríade dialética. A dissertação pesquisa a articulação dessa tríade e a ressignificação da reflexão do trabalho docente a partir dessa dialeticidade entre os instrumentos que orientam o fazer pedagógico do professor da Educação Infantil

Para contextualizar a proposta da pesquisa com os objetivos e o problema, o método definido nesta pesquisa é o materialista histórico dialético que nos possibilita uma interpretação da realidade em sua essencialidade lógica dialética, considerando a história dos sujeitos e da instituição pesquisada, para entender as transformações em relação aos instrumentos pesquisados, percebendo os movimentos, as contradições e as mudanças ocorridas.

Partimos do princípio que este método se configura como uma base filosófica de análise e compreensão do mundo e da realidade a nossa volta. Esta escolha se justifica pelas concepções de sociedade, de homem, de

sujeito que acreditamos e pautamos nossas observações e análises. No decorrer de todo o processo pretendemos compreender os fenômenos a partir dos acontecimentos históricos. Neste sentido, os participantes da pesquisa são considerados sujeitos históricos e suas ações observadas e analisadas em uma perspectiva de compreensão da relação com o contexto de vida de cada um deles.

Em todos os momentos da pesquisa em campo estabelecemos diálogos com os sujeitos participantes com a finalidade de nos apropriarmos da dialeticidade presente no trabalho pedagógico. De acordo com Freitas (2003, p. 8) "os diálogos são marcados pela perspectiva da alteridade, do reconhecimento do outro como um não eu diferente e essencial ao acabamento do eu", sendo assim, os diálogos são essenciais em todos os momentos de nossa pesquisa em campo.

Entendemos que o processo dialético e dialógico nos possibilita a vivência de uma relação de troca com o contexto e com os sujeitos pesquisados, pois ao longo da observação tivemos a oportunidade de experimentar o que Severino (2007) explica: o campo permite que o pesquisador se modifique, ao mesmo tempo em que o ambiente é ressignificado com a sua presença.

A metodologia empregada foi a pesquisa-ação, conforme Severino (2007, p. 120),

> a pesquisa ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas.

Partindo desta compreensão acreditamos que a pesquisa-ação nos oferece condições para respondermos às problematizações apresentadas e os caminhos percorridos por esse tipo de pesquisa, que se iniciam com a aproximação das questões em estudo, a realização de entrevistas, além de diversos tipos de interações que dinamizará o processo de apreensão da realidade.

O campo da pesquisa é o Departamento de Educação Infantil do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE, da Universidade Federal de Goiás, situada no Campus Samambaia. A escolha desta instituição se justifica por ser uma referencia quanto ao atendimento das crianças da Educação Infantil. Estamos pesquisando os (as) professores (as) do Agrupamento III e IV, e acompanharemos a rotina destes professores que atendem as crianças de três, quatro a cinco anos de idade. A escolha destes profissionais se dá especialmente pela faixa etária das crianças, em que contém a linguagem oral elaborada, o que favoreceu a nossa percepção da participação das crianças nos planejamentos, os registros de suas falas, bem como a avaliação das atividades por parte de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

De acordo com o cronograma já foi realizada a pesquisa bibliográfica, seguido das entrevistas, e por fim a fase da pesquisa-ação com o período de observação e análise dos documentos (planejamento, registro e avaliação) que aconteceu em maio e junho do presente ano. Nestes últimos meses de julho e agosto estamos realizando as análises dos dados fundamentando na proposta pedagógica do DEI/CEPAE/UFG que fundamenta as práticas docentes em nos autores que tratam sobre o desenvolvimento e aprendizagem a luz da abordagem Histórico-cultural, que além de Vigotski tem como principais representantes autores como Wallon, Leontiev e Luria que concebem o desenvolvimento infantil como fenômeno histórico não determinado por leis naturais universais.

Para a análise dos dados partimos do pressuposto que os sujeitos da pesquisa compreendem que a aprendizagem e desenvolvimento infantil estão relacionados às condições objetivas da organização da sociedade, sendo importante considerar o lugar ocupado pela criança nas relações sociais e as condições históricas concretas vividas por ela no interior da sociedade.

CONCLUSÃO

Espera-se que o estudo possa proporcionar dados esclarecedores sobre a tríade dialética que envolve os instrumentos: planejamento, registro e avaliação. Para contribuir com as práticas de organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Como produto educacional, apresenta-se a proposta de um curso com o título “Formação sobre planejamento, registro e avaliação na Edu-

cação Infantil". Onde apresentaremos o plano de um curso para professores que atuam na Educação Infantil. Com embasamento teórico sobre os três instrumentos que articulados resinificam a prática docente, bem como orientações práticas sobre como planejar, registrar e avaliar, justificando teoricamente a articulação entre estas ações. Afim de que esclareça aos participantes os objetivos que norteiam a prática reflexiva.

Referencias

CORSINO, Patrícia (Org.) **Educação Infantil cotidianos e políticas**. Campinas SP. Autores Associados, 2012.

FREIRE, M. **Observação, registro e reflexão:** instrumentos metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREITAS, M. T. A. A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas. In: **ANAIS...** 26 Reunião Anual da Anped, 2003, Poços de Caldas. 26ª Reunião Anual da Anped. Novo Governo. Novas Políticas: CD-ROM, 2003. v. 1.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1991

LOPES, A. C. T. **Educação Infantil e registros de práticas**. São Paulo: Cortez, 2009.

LURIA, A. R.; VIGOTSKI, L. S.;LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Icone, 2012.

MACHADO, M. L.A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OSTETTO, E. L. **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágio. Campinas-SP: Papirus, 2000.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

FERNANDES, C. O.; FREITAS, L. C. **Indagações sobre currículo:** currículo e avaliação. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Práticas inovadoras, olhar sustentável

Lívia Ferreira da Silveira[1]
Meiriely Cristina da Silva[2]
Natacha Katiuscia dos Santos[3]
Rosália Santos de Oliveira[4]

RESUMO

O texto tem como proposta, apresentar e explicar um pouco das ações desenvolvidas no campo de estágio, Escola Estadual de Tempo Integral João Lobo Filho, tendo como tema de projeto transdisciplinar "Cidade Sustentável, Inhumas Sustentável, Escola Sustentável" no qual são envolvidas não somente alunos e estagiários, mas também toda comunidade e equipe escolar, visando uma maior consciência diante de nossas ações e o que se pode fazer para mudar a realidade em que vivemos, proporcionando um pensar complexo sobre as questões ambientais.

Palavras-chave: Sustentável. Estágio. Transdisciplinar.

INTRODUÇÃO

Este texto tem com fundamento relatar as praticas sustentáveis desenvolvidas na Escola estadual de tempo integral João lobo filho, nos anos de 2012, 2013 e 2014. No ano de 2012 a Escola E.T.I. João lobo Filho queria impulsionar sua feira de ciências com algo novo e criativo, que chamasse a atenção de todos, porem não tinham ideias do que se fazer. Um belo dia, após uma simples conversa, entre a professora Lindalva e a aluna Isadora, que na época cursava o 3º ano, onde falavam de uma feira que tinha sabão artesanal. A aluna se entusiasmou e disse que o Avô fazia este sabão e que se quisessem ele poderia contribuir para a realização deste. Ao se depararem

1. Acadêmica do 4 ano de pedagogia, da Universidade Estadual de Goias- Campus Inhumas. livyaferreira2008@hotmail.com

2. Acadêmica do 4 ano de pedagogia, da Universidade Estadual de Goias- Campus Inhumas. Bolsista Pro-Licenciatura UEF. Email meirielycristina10@gmail.com

3. Acadêmica do 4 ano de pedagogia, da Universidade Estadual de Goias- Campus Inhumas. Email: natykatiuscia@gmail.com

4. Acadêmica do 4 ano de pedagogia, da Universidade Estadual de Goias- Campus Inhumas.

com a disposição e alegria daquela criança começaram a investigar se esse tema se enquadraria na comunidade escolar.

PROJETOS E PRÁTICAS SUSTENTÁVEIS DESENVOLVIDAS NA ESCOLA ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL JOAO LOBO FILHO

No meio de duvidas foi levantada uma discussão nas salas onde problematizaram sobre o sabão caseiro, o que já sabiam e qual era o objetivo de se trabalhar esse tema. Durante essas conversas notaram que os alunos possuíam inúmeros relatos sobre essa questão, pois seus familiares faziam vários tipos diferentes e também relataram alguns perigos ao manusearem alguns ingredientes.

Notaram então que ao explorarem algumas das reações químicas as crianças ficaram super interessadas. A química Nayara falou sobre os ingredientes, as reações, a melhor forma de manuseio e também sobre a importância de se reaproveitar o óleo de cozinha na fabricação de sabão, pois assim pode se evitar os problemas causados pela contaminação desse ingrediente nas águas.

A partir daí surgiram alguns questionamentos sobre o porquê de se produzir sabão artesanal? Qual a intenção? Qual a importância de reutilizar o óleo de cozinha? Enfim várias perguntas surgiram, e a partir delas foi-se estruturando o projeto, pautado na seguinte problemática: (SANTOS e SUANNO) "Fabricação de sabão artesanal: a que pé anda esta questão em pleno século XXI, na cidade de Inhumas?".

Então resolveram levar um grupo de alunos em instituições que cuidam de idosos para que se investigasse se alguma delas possuía a pratica do sabão caseiro. Foi constatado, após a investigação, que todas as instituições fabricavam o sabão artesanal reutilizando o óleo da cozinha. Após a visita houve uma comoção para ajudar, de alguma forma, os idosos que são abandonados pelas famílias ou que de algum outro modo vão morar em um asilo.

Foi elaborado um questionário investigativo e encaminhado para as famílias, tendo como foco verificar quantas famílias produzia o sabão artesanal e o porquê produzia. Os alunos do 4º e 5º ano fizeram um folheto

informativo e um contendo nomes e endereços das instituições, que cuidavam de idosos, onde deveria ser destinado o óleo de cozinha para a fabricação de sabão. O 3º ano organizou uma oficina de sabão na própria escola e o avô da aluna Isadora foi fabricar este sabão com óleo arrecadado em uma campanha realizada juntamente com a comunidade.

A comunidade levou varias receitas para a escola de modo que julgavam mais fáceis, baratas e que tinham um rendimento melhor. A partir daí surgiu a ideia de criar um livrete de receitas para distribuir na feira. Os alunos do 3º ano juntamente com a professora Roberta resolveram criar uma logomarca que se intitulava como o "sabão da vovó". Nesse mesmo sentido as demais professoras proporão a elaboração de historia em quadrinhos, construção coletiva de poemas, questionários, desenhos, folders, etc.

Diante do impacto causado pelo projeto da feira de ciências, com a fabricação do sabão artesanal, a escola foi convidada a participar do *I Concurso de Escolas Sustentáveis na Caminhada Ecológica,* no qual o projeto do sabão abordou questões como: a reutilização do óleo de cozinha e a não poluição das águas e do meio ambiente. Tento como foco a sustentabilidade a escola ganhou em 3° lugar na caminha ecológica, e mais tarde a escola foi convidada a participar do VI Fórum Internacional INCREA de Barcelona, no qual, foi-se mostrado todo a trabalho desenvolvido pelos alunos e professores.

Segundo a UNESCO, o ano de 2013, foi o Ano Internacional de Cooperação pela água e sugere criar oportunidades de cooperação entre os países com o intuito da proteção e gestão da água; políticas e ações para proteger á água doce do planeta; divulgar informação e ter a participação dos cidadãos na proteção da água; Oportunizar reflexões em torno da Declaração Universal dos direitos da água (ONU, 1992).

Neste ano, orientados pela professora Marilza Vanessa Rosa Suanno, que busca a reflexão sobre a relação homem e natureza, em perspectiva transdisciplinar sustentável, democrático e cooperativo na proteção dos recursos hídricos, visando à participação da comunidade e a cooperação para uma melhor utilização dos recursos hídricos e na proteção das águas.

No ano de 2014, diante de estudos realizados com as crianças sobre cidades que criaram praticas sustentável e tecnologias que melhor atendem estas propostas, as crianças foram percebendo que e possível sim se criar uma Inhumas sustentável, este estudo fez com que elas problematizassem e percebessem as diferenças nos costumes e os desafios de se criar possibilidades e soluções para o problema ambiental diante da realidade de cada cidade.

O primeiro passo do projeto foi inserir na escola o conceito de cidades, urbano, sustentabilidade, praticas sustentáveis, para então se pensar e formular o conceito de cidades sustentáveis. Partindo destes conceitos, começou-se então a problematização em relação aos projetos e forma de vida na cidade de Inhumas, se ela seria ou não uma cidade sustentável. Partiu-se então para pesquisas com pais, professores, comunidade..., com intuito de se criar propostas para que nossa cidade se torne uma cidade sustentável, tendo como base as cidades estudadas e algumas sugestões criadas pelos próprios alunos da escola.

Diante do estudo da criação de uma cidade sustentável, percebeu-se que em Inhumas tem um projeto que visa à conscientização da comunidade em relação ao depósito de lixos em lotes baldios. Este projeto esta sendo desenvolvido a mais de 12 anos pela agente de saúde Mariza Garcia Martins, e tem como titulo Projeto Girassol: ação, realidade e humanização – valorizando a autônima e a força da comunidade.

Este projeto visa à limpeza de lotes baldios que servem de depósitos de lixos e acúmulos de insetos e animais peçonhentos alem do mau cheiro e a transmição de doenças, após a limpeza a agente de saúde que conta com a colaboração da comunidade realiza o plantio de hortas, lavouras e principalmente campos de girassóis que se tornou a flor simbólica do projeto.

Na semana do dia das crianças os estagiários e a professora orientadora desenvolveram atividades que visavam proporcionar aos alunos o prazer de se cuidar do ambiente escolar. Foi criado um jardim vertical, no qual foi utilizado, mas de 40 pneus, garrafas pets entre outros objetos. Os materias foram reaproveitados, decorados e serviram de vasos para cultivo

de flores, no qual as crianças deveriam cuidar diariamente, o ambiente ficou todo decorado, agradável e mais alegre.

O projeto sustentabilidade também abrange uma alimentação saudável. Diante disto foi se trabalhado a ampliação da horta existente na escola, em parceria com os professores, estagiários, orientadora de estagio, equipe escolar e principalmente da comunidade, os alunos tiveram também a orientação da Marilza Fundadora do Projeto Girassol, foi realizado a ampliação da horta e o plantio de canteiros com todas as turmas da escola.

Foi implantado também na escola o Projeto da Coleta seletiva, visando o cuidado com a cidade, com a escola e com as casas de cada criança. Neste projeto a comunidade e os pais tiveram participação fundamental, pois ficaram responsáveis por auxiliarem as crianças na separação dos lixos recicláveis para que fossem levados para a escola e vendidos, de forma a arrecadar verbas para a realização de atividades definidas pela comunidade e pela a escola para as crianças.

Todas as ações realizadas na Escola Estadual de Tempo Integral João Lobo Filho, foram publicadas em uma pagina do facebook chamada "Inhumas Sustentável" *https://www.facebook.com/profile.* php?id=100005440579234. Para que o projeto tivesse a participação dos pais, foi realizada uma reunião no qual foram esclarecidas todas as ações e as propostas do projeto, foi enviado aos pais um questionário sobre as ações que os pais desenvolviam em casa e a disponibilidades dos mesmos para a participação na realização do projeto na escola.

Os resultados do projeto são divulgados na Mostra Cultural da Escola, e na publicação de uma carta aberta ao publico da cidade, divulgada pela câmera Municipal

de Inhumas. Tem-se como intuito a divulgação do trabalho realizado e conscientização da comunidade em prol de uma cidade sustentável mobilizando a comunidade e o poder político.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos a importância do estagio na escola e na comunidade que a forma, assim como também é de estrema importância para a formação de nos estagiários. Ao trabalharmos em equipe com as escolas podemos ampliar nossas praticas e nossos saberes buscando cada vez, mas novas ações e novos meios de fazer com que as crianças pensem complexo em relação ao mundo e os cuidados que devemos ter para com o meio ambiente.

Referências

BARBOSA, Maria Carmem Silveira e HORN, Maria da Graça Souza. Projetos pedagógicos na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 118.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa, MELO, Kênia Abbadia, et al. Cidades Sustentáveis e Escolas Sustentáveis: projeto coletivo inter/transdisciplinar. Desafios: Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantis – v. 1. jul/dez. 2014. p. 186 – 206

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Estágio curricular e transdisciplinaridade na formação de professores. VI Congresso Internacional sobre transdisciplinaridade, Complejidad y Ecoformación. I Congresso Internacional del Pensamiento Complejo y Ciências de la Complejidad. Vías para la transformación de la educación. www. Citceperu 2014.org. Lima/Peru, 2014.

SANTOS, Lindalva Pessoni. SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Essa é uma história de uma feira de ciências...VI Forum Internacional INCREA. Universidade de Barcelona, 2014.p.153 -166.

Voluntários na escola: expectativas e necessidades

Ana Carla Chaves Fernandes (UFG-FE)
Marinara Guimarães dos Santos (UFG-FE)
Maria de Fátima Teixeira Barreto (UFG-FE)

RESUMO

A presença do voluntário na escola é defendida pela proposta de Comunidades de Aprendizagem. Existem diversas indicações de ações do voluntário em várias atividades da escola e na sala de aula. Em sua maioria, em sala de aula e na biblioteca da escola, aonde realizam as atividades proposta pelos professores da instituição com o auxílio dos voluntários. O desempenho dos voluntários junto aos alunos, com a orientação do professor nas atividades na sala de aula, podem diversificar as interações entre os sujeitos e potencializar momentos para colaboração e aprendizagem dos alunos. Este trabalho tem como objetivo investigar como se dá a atuação de voluntários no projeto "Comunidades de Aprendizagem: a formação docente em um modelo comunitário de escola", a partir do projeto vivido em uma escola pública municipal em Goiânia - GO, campo de ação do PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Nesta vivência, observamos que as atuações dos voluntários, em atividades de êxito (AE), que se fundam em sete princípios da aprendizagem dialógica. Este estudo indica que a necessidade de momentos sistemáticos de formação de voluntário, pois é preciso que tenham clareza dos princípios da aprendizagem dialógica e compartilhem modos de atuação junto aos grupos visando uma melhoria na aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Voluntários. Comunidades de aprendizagem. Aprendizagem dialógica.

INTRODUÇÃO

Este trabalho se insere no contexto das discussões sobre a presença de voluntários na escola, em uma proposta de Comunidades de Aprendizagem. Esta proposta se desenvolveu inicialmente na Espanha a partir de 1990, considerando os estudos realizados pelo Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades (CREA), da Universidade de Barcelona. No Brasil, o Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), da Universidade Federal de São Carlos, em cooperação com este centro, tornou-se o principal incentivador desta proposta.

Recentemente, a Faculdade de Educação-UFG, apoiada por integrantes do NIASE, propôs um projeto ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID, intitulado "Comunidades de Aprendizagem: a formação docente em um modelo comunitário de escola", que traz como propósito pensar a formação docente a partir da implantação de comunidades de aprendizagem em escolas de educação básica da rede pública de ensino. A proposta de Comunidades de Aprendizagem se baseia em sete princípios da aprendizagem dialógica, que resumimos a seguir (COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM, 2015):

- Diálogo igualitário – todos devem ter a mesma oportunidade de falar e escutar. O que importa é o argumento apresentado e não o status de quem o produz.
- Inteligência Cultural – todos podem ensinar algo que lhe é próprio, de suas características pessoais relacionadas ao seu convívio cultural.
- Transformação – as interações e os conhecimentos adquiridos favorecem as transformações pessoais e da realidade.
- Dimensão Instrumental – habilidades e conhecimentos servem como instrumentos para a reflexão e transformação social, portanto, devemos aprender sempre.
- Criação de sentido – quando a experiência ou conhecimento se aproxima da nossa realidade, valorizando e respeitando as individualidades possibilita a criação de sentido.
- Solidariedade – todos devem aprender mais, por isso devem se ajudar e se apoiar.
- Igualdade de diferenças – para que todos possam se envolver e interagir devem respeitar igualmente as diferenças existentes.

Conforme nos coloca Aubert *et al* (2008, p. 167):

A Aprendizagem Dialógica acontece nos diálogos que são igualitários, em interações em que se reconhece a inteligência cultural de todas as pessoas, e está orientada para a transformação do grau inicial de conhecimento e do contexto sociocultural, como meio de alcançar o êxito de todos.

> A Aprendizagem Dialógica acontece em interações que aumentam a aprendizagem instrumental, favorecendo a criação de sentido pessoal e social, e que são guiadas pelo sentimento de solidariedade, em que a igualdade e a diferença são valores compatíveis e mutuamente enriquecedores (AUBERT, *et al*, 2008, 167, *apud* APRENDIZAGEM DIALÓGICA).

Os princípios da aprendizagem dialógica se fundamentam no pensamento de Habermas (1989), para quem o conhecimento se dá no diálogo, na possibilidade de troca do que o outro compreendeu por meio da sua vivência no mundo. O pensamento de Paulo Freire (2003) também sustenta esses princípios. Para ele, o diálogo só se estabelece quando a palavra vem acompanhada de ação e reflexão. Assim, o indivíduo pode desenvolver a crítica, e perceber-se agente transformador do contexto social.

O projeto de pesquisa europeu desenvolvido pelo CREA, denominado *Includ-ed* (INCLUD-ED, 2012), identificou nos estudos realizados, atuações que apresentaram como resultado uma melhoria na aprendizagem dos alunos e convivência nas escolas: grupos interativos, tertúlias dialógicas, biblioteca tutorada, formação de familiares, participação educativa da comunidade, modelo dialógico de prevenção e resolução de conflitos e formação pedagógica dialógica.

Quando a escola se propõe a ser uma Comunidade de Aprendizagem, persegue os princípios da aprendizagem dialógica e desenvolve as atuações de êxito indicadas no relatório Includ-ed. Isto implica abrir as portas para a participação da comunidade com o intuito de ampliar as interações e as oportunidades de aprendizagem, visto que há um sentimento de corresponsabilização entre escola e comunidade, pela aprendizagem e educação dos alunos, sendo os voluntários fundamentais para a garantia, fortalecimento e ampliação das interações nas atuações da escola (FORMAÇÃO DE VOLUNTARIOS, p. 4).

De acordo com o Guia do Voluntário (p.2), qualquer pessoa pode ser voluntária na escola, mesmo que não tenha experiência acadêmica, pois o que mais importa é a diversidade de interações, que possibilitam maior oportunidade de aprendizagem. O que é solicitado ao voluntário é o com-

promisso e o entusiasmo para participar do projeto cuja formação é realizada pela própria escola que o recebe.

Os voluntários são convidados a atuar nas várias atividades desenvolvidas pela escola. Na escola, em que este estudo foi realizado, a atuação do voluntário restringiu-se às atividades realizadas na sala de aula com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, organizados em grupos interativos (GI) e tertúlias literárias (TL).

Os grupos interativos são momentos para revisão de conteúdos com os alunos reunidos em grupos, resolvendo questões propostas pelo professor da disciplina. Esses grupos ocorrem em sala de aula, no turno de estudo do aluno, por um período de 1 hora e 30 minutos, com a participação do voluntário sob a supervisão do professor da turma, tendo por objetivos reforçar e acelerar a aprendizagem (MELLO, BRAGA, GABASSA, 2012).

A Tertúlia Literária Dialógica (GABASSA, 2012) é uma atividade de leitura de livros da literatura clássica universal. Deve acontecer semanalmente, em encontros com duração de uma a duas horas por dia, em horário e local definidos. Na tertúlia literária, a obra a ser trabalhada com a turma é apresentada pelo grupo de voluntários da sala ou pelo professor presente. Ao ser lida para todos, é aberto um espaço de conversa na sala, aonde os alunos e todos os voluntários podem interpretar aquilo que o autor escreveu, além de expor compreensões que estivessem de acordo com as suas experiências e visões de mundo (MELLO, BRAGA, GABASSA, 2012).

Em ambas as atividades os voluntários são envolvidos, mas "[...] não substituem professores ou outras pessoas responsáveis por diferentes áreas; são elementos que agregam qualidade ao fornecer mais ajuda e potencializar as diversas interações, com o objetivo de melhorar o processo de ensino e aprendizagem" (GUIA DO VOLUNTÁRIO, p. 2). A idéia é que eles promovam o diálogo e que encaminhem soluções para os conflitos que, porventura, surjam para minimizar desigualdades.

A vivência como bolsistas de PIBID, em uma escola Municipal de Goiânia, nos impulsionou a investigar como se dá o trabalho do voluntário. Trata-se de uma escola que se propõe a vivenciar atividades em Comunida-

de de Aprendizagem (CA), considerando as seguintes questões: quem são? quais as suas expectativas e que expectativas lhe são depositadas? Como são as atuações desses voluntários e quais as contribuições e entraves para o atendimento a tais expectativas?

Embora os voluntários estivessem atuando em grupos interativos e em tertúlias literárias, para este estudo nos limitamos ao acompanhamento das atividades somente em grupos interativos nas aulas de matemática, conforme descreveremos a seguir.

DA CHEGADA DOS VOLUNTÁRIOS À CONSTITUIÇÃO DOS DADOS PARA A INVESTIGAÇÃO

Para a realização deste estudo, de natureza qualitativa, foram acompanhadas atividades em vivências de Grupos Interativos com a presença de voluntários integrantes da comunidade em geral, entre os meses de março a julho de 2015, em uma escola Municipal de Goiânia.

A organização da escola para a atuação dos voluntários se iniciou em março de 2015, com um convite público feito por meio de cartaz afixado em espaços comerciais do bairro e por meio de convite realizado em carro de som nas imediações da escola. O convite estabelecia horário e dia para que os interessados em contribuir com as atividades da escola comparecessem para conhecer a proposta.

A reunião contou com a presença de quarenta candidatos voluntários, que assistiram a uma palestra sobre a proposta de Comunidades de Aprendizagem, e sobre o papel dos voluntários junto à proposta. Foi entregue uma ficha de inscrição e um termo de compromisso para os voluntários e marcada uma segunda reunião para formação para sobre as atuações em Grupos Interativos e Tertúlias Literárias. No dia agendado, compareceram trinta voluntários orientados e distribuídos nos grupos de trabalhos e nas várias turmas da escola. A partir desta orientação, os voluntários receberam crachás de identificação que os autorizavam a entrar na escola nos dias em que ocorreriam as atividades determinadas. A participação ocorreu uma vez por semana por um período de duas horas, dentro da proposta de atua-

ção de Comunidades de Aprendizagem, quando assinaram a frequência diária, com fins a emissão de certificados de participação e horas de trabalho.

Dos trinta voluntários, 10 atuaram em grupos interativos nas aulas de matemática, em oito turmas. Nestas ações, com expectativas de potencializar a aprendizagem dos alunos, o professor responsável pela turma e com o auxilio dos bolsistas de PIBID-FE-UFG, organizaram o trabalho da sala de modo que cada voluntário acompanhasse a atividade junto aos grupos de 4 a 6 alunos, correspondendo às atividades de revisão de conteúdos trabalhados nas respectivas turmas.

Os grupos interativos para o estudo da matemática foram divididos em dois tipos de atividades alternadas quinzenalmente: problemas matemáticos (problemoteca) e jogos matemáticos com situações problemas a eles relacionados (jogoteca). Na problemoteca, cada voluntário acompanhou a solução de um problema com todos os grupos da sala. Os alunos deveriam ler, interpretar e buscar soluções para o problema proposto, e somente mudariam de problema se fossem acompanhados por outro voluntário, quando todos do grupo tivessem solucionado o problema. Almejava-se o compromisso entre os alunos para se auxiliarem no cumprimento das tarefas e, com este procedimento, esperava-se que resolvessem 5 a 6 problemas por encontro.

A jogoteca consiste em uma aula baseada em jogos matemáticos, com o propósito de colocar os alunos em atividade matemática a partir da ação, reflexão compartilhada e registro. Por quinze minutos os alunos realizavam o proposto pelo jogo e, em seguida, resolviam problemas elaborados a partir do vivido na ação de jogar, num tempo de aproximadamente quinze minutos, seguindo uma rotina semelhante ao descrito na problemoteca. Após estas atividades, o grupo mudava de jogo, repetindo todo o processo.

Em cada vivência, foram realizadas anotações em diário de campo pelas bolsistas do PIBID e, ao final de cada momento, eram realizadas entrevistas com voluntários que desejassem dar seu depoimento, buscando sua avaliação do vivido. Ao final do trabalho do primeiro semestre de 2015, foi realizada uma reunião com todos os voluntários para que eles avaliassem o vivido. Esta avaliação foi conduzida pelas seguintes questões: o que

você aprendeu ao trabalhar como voluntário? Qual a principal dificuldade que você encontrou sendo voluntário? Haveria como minimizar tal dificuldade? Como você se sentiu ao realizar o trabalho como voluntário? O que você acha da proposta de grupos interativos? Você acha que os alunos aprendem? Como você vê o trabalho com voluntariado na escola?

As anotações diárias, as entrevistas e a avaliação final constituíram-se em dados para análise na busca de respostas para a questão posta nesta investigação. As anotações foram lidas na busca de unidades significativas para a questão inquiridora e interpretadas. A reflexão obtida nesta análise será apresentados a seguir.

SOBRE OS VOLUNTÁRIOS, SUAS EXPECTATIVAS E MOTIVAÇÕES

Os voluntários que atuaram na problemoteca e jogoteca, atividades organizadas e realizadas nos grupos interativos para o estudo da matemática, são alunos do turno matutino, entre 12 e 15 anos de idade, cursam o ensino fundamental II e compareceram à formação de voluntários convidados pela professora de matemática da escola.

Alguns princípios da aprendizagem dialógica, durante essas atividades, além da facilidade em lidar com a matemática, motivaram os alunos a serem voluntários. De acordo com os depoimentos, o que os motivou ao trabalho foi a oportunidade de ajudar e de aprender com o outro, relembrando o que já estudaram e ainda para aprender a trabalhar em grupo, sem que a competitividade fosse valorizada.

> *Bom, porque eu gosto muito, porque além de ajudar as pessoas, você aprende mais e interage com o grupo também.*" (depoimento voluntário 2)

O princípio da solidariedade, de algum modo, mobiliza a ação dos voluntários ao sentirem-se valorizados mediante a responsabilidade de ajudar o outro, de se reconhecerem como alguém que pode aprender e relembrar conteúdos já estudados.

SOBRE AS ATUAÇÕES DOS VOLUNTÁRIOS: EXPECTATIVAS E NECESSIDADES

De acordo com os estudos realizados, o trabalho do voluntário em uma comunidade de aprendizagem consiste em:

> [...] garantir a interação e a realização da atividade no grupo de sua responsabilidade, dinamizando a ajuda mútua e o respeito entre as crianças, jovens e/ou adultos. Também devem indicar ao professor ou professora da turma os avanços e dificuldades dos estudantes, algo que lhes tenha incomodado ou causado preocupação na sala (MELLO, BRAGA, GABASSA, 2012, p. 127).

A atividade em grupo deve se dar orientada pelos princípios da aprendizagem dialógica. Entretanto, estes não são comuns em nossa sociedade, acostumada com domínio e poder. Para que eles fossem compreendidos, precisam ser vividos, lembrados e solicitados. Ter um adulto/jovem em sala, além do professor, contribui para a diversidade de interações e trocas de experiências. Como não é uma prática comum na escola, nem sempre os alunos acolhem o voluntário de modo a reconhecer a sua importância, na perspectiva do discurso igualitário conforme depoimento: *"Eu estava tentando explicar e as crianças ficaram zombando de mim por ter apenas 13 anos e ser aluno da escola. Mas não perdi o controle do grupo"* (voluntário E). Entendemos que o reconhecimento da possibilidade de se vivenciar uma atividade orientada pelos princípios pode não ser imediato, devendo ser retomado constantemente pelos professores, voluntários e estudantes, para que momentos como estes vividos pelo voluntário "E" não ocorram.

Ao voluntário "C" foi depositada a expectativa de garantir a interação e a realização da atividade. Diante disto, ele mostra-se preocupado com a empatia:

> *É bom brincar com os meninos enquanto ensina porque se for rígida demais o aluno vai falar: "já não gostei dela, não estou com interesse de aprender", pelo menos é assim comigo* (voluntário C).

Existe por parte do voluntário "C" a preocupação em tornar o convívio com o aluno agradável. A voluntária "A", diz de sua experiência "se não

gosto dela (referindo-se à professora), não tenho interesse em aprender". Com isto, a aluna diz como é importante a empatia do voluntário e indica a necessidade da formação do voluntario para conversar sobre modos de encaminhar a discussão para que o aluno participe sem rigidez e sem perder de vista o objetivo da atividade. Os voluntários atuam de acordo com as suas experiências e afirmaram agir com as crianças como gostariam que os professores do turno matutino agissem com eles, a saber: com interações que os envolvem ao conteúdo estudado e que expliquem, utilizando uma linguagem mais clara e próxima numa relação positiva de empatia.

> *Pois é, isso que fiquei observando a professora, a cara dela porque do jeito que você explica para a criança independente se você for rude ou boazinha com ela, ela vai entender se eu explicar bem, ou outras aprendem brincando. Outras não. Se eu ver que a criança aceitou aquilo, eu sei como ela vai aprender. Como ela não entende pelo lado bom, eu sou mais séria. Por que você brinca com essa e com a outra você é séria? Também acho que deve ser criação* (voluntário A)

Aqui, há uma descoberta por parte do voluntário "A" que na interação com o aluno pode dar pistas de como proceder, ora mais sério ou mais brincalhão. Na interação decorrente do movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre como fazer, o voluntário identificou a maneira como a criança entende e aprende por meio de um diálogo igualitário, sem posições autoritárias, indicando que os professores também tem o que aprender: "Tem coisas que você fala séria e brincando e elas obedecem, e os professores não aceitam e continuam fazendo a mesma coisa" (Voluntário I). Ao ressaltar o valor da proposta de trabalho com jogos matemáticos, a voluntária "E", avalia que os professores são metódicos e apenas explicam e ensinam a matéria de forma convencional e tradicional. Essa última voluntário gostou da ideia do jogo para ensinar e achou que aproximou mais da linguagem da criança porque conseguiu aprender e se , fazendo algo que lhe é comum através da brincadeira com jogos.

Os voluntários trouxeram para a sua ação a responsabilidade de ensinar e se preocupavam com suas próprias dificuldades: "no primeiro dia eu

tive dificuldade porque eu não lembrava, era um jogo de lógica" (Voluntário G). O voluntário também aprende com a intervenção da professora no grupo: "Eu não sabia o que era sistema monetário (...). Eu perguntei para a professora" (Voluntário D). O professor, que não assume nenhum dos grupos deve, então, ficar atento para fazer intervenções necessárias, esclarecer dúvidas que não são resolvidas pelo grupo, ou complexificando-as. Assim, mais que ensinar o conteúdo, é papel dos voluntários identificar momentos em que o professor deve ser chamado para esclarecer o grupo. Para que o voluntário tenha uma ação mais efetiva é preciso que receba primeiramente as questões a serem trabalhadas, para que tenha sobre elas alguma compreensão.

Entretanto, o voluntário é mediador nas relações entre o grupo, mas não é um professor. A expectativa depositada no voluntário é prioritariamente o favorecimento de uma aprendizagem dialógica junto ao grupo, valorizando a diversidade existente nas diferentes culturas que constituem os sujeitos. A empatia, desejada pelo voluntário, pode vir aos poucos após maior convivência no grupo, como nos coloca o voluntário em um de seus depoimentos: "A gente não conhecer a turma interfere muito" (Voluntário C). Constitui papel do professor favorecer esta aproximação. Sendo assim, quando algo estranho às suas expectativas ocorrer, deve fazer uma abordagem amigável, e esclarecedora. É preciso que o professor seja receptivo aos voluntários, respeitando suas características e dificuldades. Os voluntários agem de acordo com suas concepções, e se o professor não compartilhar das concepções do voluntário há a necessidade de se falar sobre elas em momentos de formação. Um desencontro de concepções pode ser percebida nos depoimentos que se seguem:

> *Algumas pessoas podem não gostar, a gente brincando com a menina e a professora não gostou muito. A criança é estimulada, né? Se eu estou fazendo isso aqui ela vai fazer a mesma coisa que eu. Não é verdade? Eu estava vendo pelo fato da brincadeira também ajudar a criança, porque a gente brincando elas aprendem também e eu e minha irmã a gente ajuda muito pela brincadeira " faz isso não, mais cuidado ta bom? (Voluntário G)*

> *[...] outra coisa também, foi na hora que a gente 'bagunçou', aí a professora não gostou muito. Aí a bibliotecária falou que faz parte do jogo. Aí a professora disse que não, com essa bagunça toda... e as crianças ficam perdidas?"* (Voluntário D)

Pode-se observar, então, a necessidade de momentos sistemáticos para orientação de voluntários, auxiliando-os nas eventuais dificuldades que possam ter durante o trabalho na escola, sejam elas com relação ao conteúdo das atividades e aos modos de lidar com a diversidade do grupo. Sua atuação se dá segundo o conhecimento e estratégias que possuem conforme suas vivências. É fundamental que o professor, atendendo a um dos princípios da aprendizagem dialógica, perceba o voluntário como uma pessoa em formação tem saberes e necessidades de aprender. Assim como nos grupos interativos diversificados as relações interpessoais positivas contribuem para o aprendizado, na relação entre professor e voluntário a aprendizagem de ambos deve ocorrer continuamente.

CONCLUSÃO

O chamado, junto à comunidade, para o trabalho voluntário, teve boa aceitação, atraindo participantes de diferentes idades, com predominância de estudantes da própria escola. Desde a primeira reunião os voluntários se mostraram desejosos para contribuir com a escola, ainda que demonstrando apreensão diante do novo. Tiveram uma atuação responsável, sem faltas ou atrasos, preocuparam-se em fazer o melhor trabalho, cuidaram da relação interpessoal entre os alunos e preocuparam-se em aprender o conteúdo para melhor atuar.

Os princípios da aprendizagem dialógica foram conhecidos, mas pouco vivenciados durante as atividades. Entendemos que sua vivência ocorrerá em processo, pois há de se quebrar velhas concepções para que eles ganhem espaço. Isto confirma a necessidade de um trabalho de esclarecimento, tanto com os voluntários quanto com alunos e professores. Inicialmente a idade dos voluntários interferiu na dinâmica dos grupos, pois os

estudantes tiveram dificuldade em aceitar a sua orientação. Entende-se que o princípio do diálogo igualitário ainda não tinha sido bem compreendido.

De acordo com a proposta de Comunidade de Aprendizagem, para ser um voluntário é necessário disposição e tempo para estar nas atividades a ele destinadas. O estudo do vivido denota a necessidade de qualificação, pois quando o voluntário compreende bem a atividade que está acompanhando e tem habilidade para o tratamento com os alunos, seu trabalho tem melhores resultados. Para minimizar desencontros entre as expectativas dos voluntários, os professores, os estudantes e os próprios voluntários devem atuar com objetivos de mediar o dialogo entre todos. Torna-se também necessário a habilidade na resolução de conflitos, na valorização das qualidades e no respeito às diferenças, pois a qualidade da interação do grupo recebe a influência do modo como o voluntário se põe nesse mesmo grupo.

As habilidades acima indicadas podem ser aprendidas, afinal somos capazes de aprender, por isto, indicamos momentos sistemáticos para a avaliação do trabalho do voluntário e sua formação na escola em que se poderá buscar novas metodologias para melhor realizar o trabalho em sala de aula.

Referências

AUBERT, A., FLECHA, A., GARCÍA, C., FLECHA, R., & RACIONERO, S. (2008). Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información . Barcelona: Hipati

APRENDIZAGEM DIALÓGICA. In **Comunidade de Aprendizagem**. Disponível em http://wefithomologa.s3.amazonaws.com/wp-content/uploads/2015/07/aprendizagem-dial%C3%B3gica.pdf, acesso em 10-07-2015.

FORMAÇÃO DE VOLUNTÁRIOS. In **Comunidade de Aprendizagem**. Disponível emhttp://www.comunidadedeaprendizagem.com/uploads/materials/237/b5ce4a2ffa874a72bc095d6287f621e5.pdf, acesso em 10-07-2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 35ª edição, 2003.

GUIA DO VOLUNTARIO. In **Comunidade de Aprendizagem.** Disponível em http://www.comunidadedeaprendizagem.com/uploads/materials/33/bbe-4ba6416e04519ba4c0a7619365e41.pdf, acesso em 10-07-2015.

INCLUD-ED. **RELATÓRIO INCLUD-ED FINAL** Estratégias para a inclusão e coesão social na Europa a partir da educação. Universidade de Barcelona, 2012. Disponível em: http://wefithomologa.s3.amazonaws.com/wp-content/uploads/2014/04/INCLUD-ED-Report-AF-RBooth.pdf, acesso em 05-06-2015

MELLO, R.R. de; BRAGA, F.M; GABASSA, V. **Comunidades de Aprendizagem**: outra escola é possível. São Carlos: EdUFSCAR, 2012.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. São Paulo: Brasiliense, 1989.