

# Cadernos para o Professor



Ano XX - nº 26 - ago/dez - 2013

Secretaria de Educação

Prefeitura de Juiz de Fora



# Cadernos para o Professor

Ano XX - nº 26 - agosto/dezembro - 2013

Prefeitura de Juiz de Fora  
Secretaria de Educação

ISSN - 16785304

# EXPEDIENTE

**Prefeito de Juiz de Fora**

Bruno Siqueira

**Secretário de Educação**

Weverton Vilas Boas

**Subsecretária de Políticas Educacionais**

Juliana Neves de Souza

**Chefes de Departamento**

Aline Rinco Dutra Salgado

Departamento de Ações Pedagógicas

Iêda Maria Loureiro de Carvalho

Departamento de Políticas de Formação

Juliana Nogueira Salume

Departamento de Gestão da Informação

Edson Rodolfo Visentim Ramos de Araújo

Departamento de Apoio ao Estudante

Luis Carlos de Souza

Departamento de Execução Instrumental

Renata Rodrigues Rainho

Departamento de Educação Infantil

**Editora Responsável**

Juliana Neves de Souza

**Conselho Editorial**

Andreia Rezende Garcia Reis - FAGED/UFJF

Andreia Alvim Bellotti Feital - C.A. JOÃO XXIII

Iêda Maria Loureiro de Carvalho - SE/JF

Gláucia Fabri Carneiro Marques - SE/JF

Josiane Cristina dos Santos - CEAD/UFJF

Queila Adriana de Alcântara - SE/JF

Terezinha Toledo Melquíades - SE/JF

**Colaboradores**

Ana Lúcia Adriana Costa e Lopes

Rafael Marques Gonçalves

**Revisão**

Rafael Costa Marques

**Coordenação de Arte Gráfica**

Sebastião Gomes de Almeida Júnior

(Tito Junior)

**Design Gráfico e Capa**

Tito Júnior

**Editoração gráfica**

João Carlos Matos de Medeiros

**FICHA CATALOGRÁFICA**

Revista Cadernos para o Professor

Ano XX, n. 26 (ago-dez. 2013). Juiz de Fora: Secretaria de Educação-PJF, 2013

Periodicidade semestral (1993 - 2013)

ISSN 1678-5304

1. Secretaria de Educação - Juiz de Fora - Periódicos 2. Educação - Ensino - Pesquisa.

CDD: 370

CDU: 37 (083)



# *MENSAGEM AO LEITOR*

Prezado(a) leitor(a),

A Secretaria de Educação compreende que a formação continuada de seus profissionais é um dos eixos norteadores da qualidade do trabalho educativo. Nessa perspectiva, a revista **Cadernos para o Professor** é entendida como um importante meio de reflexão sobre as bases teóricas e práticas que envolvem o fazer escolar.

Vários elementos são apontados como limitadores na garantia ao direito à educação para todos. Na busca para superar estes entraves, a formação continuada aparece como questão preponderante, pois, possibilita o descortinar de diversas nuances que envolvem a pesquisa e a ação pedagógica.

Além da dimensão formativa, outro importante aspecto que a publicação da revista **Cadernos para o Professor** traz para a Rede Municipal de Ensino é a possibilidade de divulgar as ações desenvolvidas na escola. Muitos trabalhos de excelência são realizados nos espaços escolares e muitos se perdem diante do tempo e da ausência de registros. A revista pode, nesse sentido, contribuir para incentivar o protagonismo dos profissionais da rede e possibilitar a avaliação qualitativa do trabalho desenvolvido por meio de múltiplos olhares.

Espera-se, dessa forma, que a presente publicação possa cooperar com as discussões educacionais e auxiliar a construção de uma educação de qualidade em nosso município.

Boa leitura!

Weverton Vilas Boas  
Secretário de Educação  
Prefeitura de Juiz de Fora

## Caro(a) leitor(a),

A formação continuada assume, na atualidade, um caráter determinante, não como uma atividade meramente técnica, destituída de sentido, mas como uma experiência existencial capaz de mudar o rumo dos acontecimentos de forma positiva. Nesse contexto, a presente edição da revista **Cadernos para o Professor** traz contribuições importantes para todos que, de alguma forma, estão envolvidos com a educação básica.

É importante salientar que a formação continuada deve estar inserida nas discussões que emergem do espaço escolar, contemplando os processos de reflexão dos docentes sobre sua prática. A partir dessa perspectiva, reunimos nesta edição, alguns artigos que contribuem com esse processo.

A primeira seção é iniciada à luz de uma discussão sobre o lúdico no trabalho com a educação matemática na Educação Infantil. As reflexões apresentadas foram realizadas a partir de uma experiência didático-pedagógica financiada com recursos do Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica (FAPEB). São exemplificadas, de forma ilustrativa, diversas atividades que utilizam jogos e brincadeiras na construção do conhecimento matemático.

Dando continuidade às reflexões sobre a Educação Infantil, apresentamos o relato da investigação que se propôs a compreender as práticas de avaliação neste segmento. Este artigo objetiva ampliar o debate sobre o registro e a avaliação, como instrumentos para a formação dos educadores no exercício de sua profissão.

O artigo apresentado na sequência, busca debater as práticas educativas em saúde. A partir de um resgate histórico da questão, os autores problematizam a função social da escola, tendo como eixo central as transformações que ocorreram na relação entre os campos da educação e da saúde.

Analisar a brincadeira de Faz de Conta no contexto da Educação Infantil é o objetivo de outro texto que integra a primeira seção da revista. A partir do estudo de autores da psicologia histórico-cultural, da análise das políticas públicas atuais e de observações no cotidiano escolar, o artigo busca debater o significado da brincadeira como meio de desenvolvimento infantil.

Fechando a primeira seção da revista, apresentamos um artigo que discute o papel dos Laboratórios de Aprendizagem no Ensino Fundamental, por meio da análise documental dos portfólios produzidos em três escolas municipais. Os processos vivenciados nos Laboratórios de Aprendizagem são questionados pela ótica da inclusão/exclusão, com o objetivo de auxiliar na construção de um espaço que promova a aprendizagem dos estudantes.

A segunda seção da revista é composta por um relato de trabalho desenvolvido em conjunto pelos profissionais e alunos da Escola Municipal Amélia Pires. A experiência foi desenvolvida com a utilização de mídias, como o blog e o jornal, para promover atividades relacionadas aos 50 anos de história da referida escola.

Todas as temáticas discutidas na presente publicação versam sobre elementos presentes no cotidiano escolar. A divulgação dessa produção visa valorizar o profissional da educação e fomentar discussões que contribuam com a formação continuada na rede municipal.

Boa leitura a todos!

Juliana Neves de Souza  
Subsecretária de Políticas Educacionais





# *SUMÁRIO*

## *ARTIGOS*

O lúdico no trabalho de educação matemática  
com crianças da Educação Infantil

Ednéia Castilho Ribeiro

9

Registros e documentação na Educação Infantil:  
Instrumentos para avaliar, formar e transformar

Maria Cristina Fontes Amaral

23

Educação popular e a escola como promotora de saúde

Maria de Lourdes dos Reis, Robson Soares Ferreira

35

A brincadeira de faz de conta na Educação Infantil:  
relato de experiência de um projeto desenvolvido com  
o Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica (FAPEB)

Víviam Carvalho de Araújo

49

Laboratórios de aprendizagem:  
superação de barreiras no processo de aprendizagem?

Mylene Cristina Santiago

63

## *RELATO DE EXPERIÊNCIA*

Jornal “Amélia Pires Informa”:  
um marco em quase 50 anos de história da  
Escola Municipal Amélia Pires

Riza Amaral Lemos, Ana Carolina Guedes Mattos, Danielle Vianna Gonçalves

79



# ARTIGOS





# O lúdico no trabalho de educação matemática com crianças da Educação Infantil

Edinéia Castilho Ribeiro<sup>1</sup>

## RESUMO

O fio condutor deste trabalho – fruto de um projeto realizado com recursos do Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica (FAPEB) – é o conjunto formado pela criança mais a constituição do número por meio da brincadeira e das atividades lúdicas. A questão central proposta como objeto de investigação é como as crianças de 4 e 5 anos da Educação Infantil – a partir da mediação do professor e do grupo de crianças, e da utilização de materiais concretos, brincadeiras e jogos – constituem o significado de número. Partimos do pressuposto de que os jogos e as brincadeiras, mediadas pela professora, são estratégias que favorecem e viabilizam o ensino e a aprendizagem da matemática na Educação Infantil. Os aportes teóricos da psicologia histórico-cultural de Lev Vygotsky e a teoria piagetiana sobre aprendizagem analisada por Kamii (1994, 2005) – na perspectiva das relações da criança com o número – são as referências nas quais se baseiam as análises apresentadas neste texto. Os resultados indicam, ainda, que os sujeitos não se formam pelo acúmulo de informações, mas sim num intercâmbio de experiências, a partir da mediação do professor e do grupo de crianças, e da utilização de materiais concretos, brincadeiras e jogos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Infantil • Jogo • Brincadeira

## INTRODUÇÃO

Este trabalho – de um modo geral de natureza prática, mostra situações favoráveis a uma aprendizagem mediada pelo professor, por meio de brincadeiras, jogos e interações entre as crianças – tem como objetivo investigar a constituição do número com crianças da Educação Infantil, compreendendo que não é possível conceber uma prática adequada sem uma boa fundamentação teórica.

Para realizar este trabalho, no campo da educação matemática, sobre a construção numérica através do jogo, brincadeira e interação com os colegas, mediadas pelo professor, baseei-me na teoria, nascida dos trabalhos realizados por Jean Piaget, sobre aprendizagem, e analisada por Kamii (1994) na perspectiva das relações da criança com o número.

Além do trabalho da autora supracitada, também utilizei Kamii (2005) e Smole (2000,

<sup>1</sup>Professora da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. [edineiacastilho@yahoo.com.br](mailto:edineiacastilho@yahoo.com.br)

2003), por suas contribuições na organização de atividades lúdicas para a Educação Infantil. Tais brincadeiras incentivam a exploração de uma grande variedade de ideias matemáticas, não apenas numéricas, mas também aquelas próprias à geometria, medidas e noções de estatística, por meio da brincadeira e do jogo.

Contei, também, com o apoio teórico de Vygotsky (1991) que em seus estudos enfatiza a importância da história e da cultura. Em seu entendimento, o processo histórico no qual a criança está inserida desde o nascimento constitui uma substância indispensável ao seu desenvolvimento. A linguagem, os hábitos, os valores, os costumes de seu contexto familiar ou comunidade são os meios pelos quais a criança se apropria dos dados do mundo e aos poucos ela vai construindo sua visão sobre essa realidade. Nesta perspectiva, a brincadeira é vista como meio principal de desenvolvimento cultural da criança.

A contagem, as relações quantitativas e espaciais, além de outras noções matemáticas, são constituídas pela criança a partir das experiências proporcionadas pela mediação com o meio, pela troca com outras pessoas que têm interesses, conhecimentos e necessidades que possam ser compartilhados.

Para contemplar meus objetivos neste trabalho, optei por uma abordagem qualitativa, em que o procedimento metodológico utilizado foi a pesquisa-ação. A fonte para construção de dados foram observações, interações/mediações e vídeo-gravações. A escolha da instituição se deu por ser a escola onde trabalho e por estar, enquanto educadora desta escola, buscando alternativas para a utilização de todos os espaços dispostos como ricos ambientes para o desenvolvimento infantil.

Com o intuito de utilizar o jogo e a brincadeira na construção do conhecimento lógico matemático é que, no período de fevereiro a dezembro de 2010, desenvolvi atividades lúdicas com as crianças. A seguir, relatarei aquelas que foram mais significativas.

## **Construindo a lógica com os blocos lógicos**

Com o intuito de trabalhar conceitos matemáticos tais como tamanho, espessura e forma e, ainda, o conceito de cor, desenvolvi com as crianças atividades lúdicas com o material Blocos lógicos<sup>2</sup>. Entre as brincadeiras desenvolvidas com o referido jogo, destaco a “Cobra colorida”. Iniciei a brincadeira pedindo que as crianças formassem uma “rodinha”. Em seguida informei que iríamos montar uma cobra e que eu escolheria uma peça para ser

<sup>2</sup>O material consiste em 48 peças de madeira cada uma com quatro atributos: Forma (quadrado, retângulo, círculo, triângulo), Cores (vermelho, amarelo, azul), Tamanho (grande, pequeno) e Espessura (grosso fino). Com ele podemos trabalhar conceitos e raciocínio

a cabeça e mais duas para começar o corpo. Daí para frente as crianças completariam a cobra, respeitando a sequência.

As crianças foram colocadas diante do problema: completar o corpo da cobra seguindo determinada sequência. Pela disposição inicial das peças, a sequência de formas geométricas, também poderia ser observada. Mas, nessa atividade, as crianças notaram a sequência de duas cores: primeiro o vermelho e depois o azul.



Foto 1- Brincadeira cobra colorida

Pude notar durante a realização dessa atividade que o lúdico é fundamental na viabilização do ensino da matemática na Educação Infantil, pois é através de atividades lúdicas, que envolvem o jogo, a brincadeira e a interação entre alunos e professor que emergem momentos favoráveis de trocas de informações. Desse modo, criam-se situações que favorecem o desenvolvimento do raciocínio-lógico que, de acordo com Kamii (2005), tem sua fonte no interior de cada criança e é elaborado por meio de ações mentais individuais. É o que se pode perceber durante o desenvolvimento dessa brincadeira.

Na vez de *M.*<sup>3</sup> continuar a sequência de cores, ela pega uma peça azul, em vez da vermelha, e a coloca no corpo da Cobra colorida. Nesse momento *G.*<sup>3</sup> diz:

- *Não é essa. É a outra.*

As outras crianças concordam com ele.

- *Tá errado.*

<sup>3</sup>M. e G. são alunos da escola onde as atividades foram desenvolvidas.

No entendimento da autora supracitada, as ideias e opiniões de outras crianças são importantes, pois são nesses momentos que emergem possibilidades para que a criança pense criticamente sobre suas próprias ideias em relação à ideia dos outros. Assim, quando a criança percebe que o ponto de vista do outro faz mais sentido que o seu, ela muda de ideia e corrige a si própria.

Diante da intervenção das outras crianças, *M.* decide trocar a peça azul pela vermelha, após refletir sobre o ponto de vista dos colegas que a corrigiram quando colocou a peça azul, que não completava a sequência de cores.

Outra atividade, bastante significativa, realizada com os Blocos Lógicos foi o “Saco surpresa”. Pedi que as crianças se assentassem formando um círculo. Enquanto elas se organizavam, coloquei dentro de um saco um jogo de blocos lógicos. Expliquei que, enquanto a música estivesse tocando, o saco surpresa deveria passar de um para o outro, sem pular ninguém, e que a criança que estivesse com o saco na mão no momento em que a música parasse, deveria pegar uma das peças e falar para os colegas os atributos dela.

As crianças não tiveram dificuldade em identificar os atributos *cor* e *forma*, contudo, para identificar o atributo *grosso* e *fino* elas tiveram que comparar as peças, ou seja, a partir das relações estabelecidas entre os objetos é que puderam definir que um era *grosso* e o outro era *fino*. De acordo com Piaget (apud KAMII 1994, p. 13), “... o número é construído por cada criança a partir de todos os tipos de relações que ela cria entre objetos...”. Essa situação pode ser exemplificada quando o aluno exhibe as duas peças e conclui, erguendo uma e depois a outra, que uma é fina e a outra é grossa.



Foto 2 – Brincadeira saco surpresa

## Explorando gráfico com as crianças

Como a organização e a interpretação de dados é uma necessidade no processamento de informações que aparecem em jornais, revistas e pesquisas, aproveitei a oportunidade que ocorre na escola, todo final de mês, de incentivo ao consumo de uma alimentação saudável para construir, junto com as crianças, um gráfico da fruta preferida pela turma.

Assim, as crianças escolheram suas frutas preferidas e, uma de cada vez, montaram o gráfico. Essa foi uma oportunidade de trabalhar com o que lhes era familiar como base para a ampliação de novos conhecimentos.

Após o gráfico ficar pronto, algumas questões foram propostas:

- Que título podemos dar para o nosso gráfico?
- Quantos alunos votaram na maçã?
- Qual fruta é a preferida pela maioria da turma?
- Quantos votos a banana recebeu a mais que a laranja?
- Como podemos ver isso no gráfico?



Para Smole (2003), durante a realização do trabalho com gráficos, diferentes habilidades são desenvolvidas, entre elas, a exploração, a investigação, a conjectura e a comunicação. Além disso, essa atividade também é uma maneira de trabalhar com transferências de linguagens, otimizando, dessa forma, a relação matemática/língua.

## Boliche

O trabalho com o boliche também foi uma brincadeira bastante significativa. Por isso, nos detivemos um período maior nela. No desenvolvimento dessa brincadeira com as crianças foi possível observar, além da contagem, comparação de quantidades e de cores, resolução de situação-problema e registro de quantidades, por meio de desenhos e peças. Durante a realização dessa atividade, as crianças tiveram a oportunidade de ponderar os vários tipos de registro dos pontos marcados ou pinos derrubados e refletir sobre eles.

Primeiramente pedi aos alunos que viessem para a rodinha e perguntei o que já conheciam sobre o jogo. A maioria respondeu que já havia brincado com o boliche e deram dicas de como jogar. Após conversamos sobre as regras de como jogar, organizei as crianças em dois grupos e a brincadeira foi iniciada.



Foto 5 - Jogo de boliche



Foto 6 - jogo de boliche

Num primeiro momento, não houve nenhum tipo de registro. As crianças iam falando o nome do jogador e a quantidade de pinos derrubados. Inicialmente, não tiveram dificuldade em memorizar os pontos do primeiro grupo de cinco crianças, mas quando o segundo grupo começou a jogar, já não conseguiam mais se lembrar da pontuação de cada um. Então, perguntei:

- Como vamos lembrar, ao final do jogo, quantos pinos cada um derrubou?
- Tem que marcar os pontos. (J. V.)
- Como podemos fazer isso?
- Escrevendo. (G.)
- Mas onde podemos marcar os pontos?
- No quadro. (G.)



Assim, para cada pino derrubado as crianças marcavam um tracinho no quadro. No dia seguinte, as crianças notaram que os pontos marcados já não estavam mais onde haviam registrado, pois a professora do outro turno precisou usar a lousa. Na conversa durante a rodinha, as crianças chegaram à conclusão de que com aquela estratégia não seria possível dar sequência à brincadeira no dia seguinte.

Após a conversa, foi proposto às crianças que pegassem uma peça para cada pino derrubado e colocassem ao lado do nome. Assim, saberíamos a quantidade de pinos que cada um derrubaria.



Foto 7 - Registro dos pontos do jogo de boliche



Foto 8 - Registro dos pontos do jogo de boliche

Durante o jogo de boliche sugeri uma série de problemas:

- Quem derrubou mais garrafas?
- Quantas garrafas a M. derrubou?
- Quem derrubou mais que ela?
- O que aconteceria se o K. derrubasse mais três garrafas?

Durante a realização da atividade supracitada foi possível observar que - apesar da habilidade das crianças em recitar a sequência numérica (1, 2, 3, 4, 5,...), apontando os objetos, enquanto contavam oralmente os pinos derrubados - nem sempre faziam a correspondência entre o número falado e o pino derrubado. De acordo com Kamii (1994), as crianças não usam a estratégia de contagem como uma ferramenta confiável. Isso ocorre somente quando elas constroem a estrutura mental do número e assimilam as palavras a esta estrutura. É quando a contagem torna-se um instrumento confiável. Portanto, a contagem oral não é a garantia de que a criança construiu a estrutura mental e que percebeu a lógica de tal procedimento. Embora a contagem seja uma das primeiras formas que a criança tem de entrar em contato com o sentido de número, somente ela não é suficiente e nem se põe como condição para que isso aconteça.



Durante a brincadeira com o boliche pude perceber que as crianças utilizavam a percepção numérica quando derrubavam de um até quatro pinos. Mais do que essas quantidades, elas empregavam a contagem um a um. Isso porque, de acordo com Ifrah (1989):

Distinguimos sem erro, no primeiro golpe de vista, um, dois, três e quatro elementos. Mas aí se detém nosso poder de identificação dos números. Porque além de quatro tudo se confunde em nosso espírito, e nossa visão global não serve para mais nada. [...] (IFRAH, 1989, p. 21).

Ao término da brincadeira, foi proposto que as crianças registrassem por meio do desenho o jogo de boliche. Para Smole (2003), o desenho é pensamento visual, podendo adaptar-se à natureza do conhecimento. Nesse sentido, o desenho é linguagem tanto para Arte quanto para Matemática.

Nessa perspectiva, o desenho para a criança é um instrumento pelo qual ela se expressa. E é através dessa competência pictórica que a criança encontra um importante recurso para a comunicação e expressão de sentimentos e vontades. Em outras palavras, no desenho está sempre presente a intenção de dizer algo.

Nos desenhos realizados pelas crianças ficou clara a intenção de registrar elementos do jogo de boliche, como a disposição dos jogadores, que formavam um semicírculo, o jogador, a bola e as quantidades de pinos.

Nesse sentido, para Smole (2003), o registro por meio do desenho, das propostas de trabalho em matemática, permite uma maior reflexão da criança sobre o que realizou. Além de nos dar pistas de como a criança percebeu o que fez, o registro por meio de desenho pode, também, apontar que interferências poderemos fazer em outras situações para ampliar o conhecimento matemático.

O trabalho realizado com essa brincadeira foi bastante significativo, pois, além das estratégias e noções matemáticas observadas durante minha regência, outras habilidades do campo motor puderam também ser observadas na realização da brincadeira nas aulas de Educação Física. As habilidades de controle gradual do movimento, ajuste das habilidades motoras nos lançamentos da bola, exploração da força e da velocidade ressaltadas durante as aulas de Educação Física são objetivadas, do mesmo modo, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998).

Depois de estarem bastante familiarizadas com o boliche, foi possível perceber um enriquecimento nas formas utilizadas pelas crianças para registrar o jogo. Elementos que antes não eram contemplados em seus desenhos, como, por exemplo, a disposição das crianças em volta da pista e a arrumação dos pinos do boliche na extremidade da pista, agora aparecem depois que o jogo foi repetido algumas vezes. Para Smole (2003):

O desenho como expressão do pensamento tende a conquistar novas formas com o crescimento da criança e, como a linguagem, precisa conquistar um vocabulário cada vez mais amplo, sem perder a intensidade e a certeza de seu traço. Nesse sentido, a criança que tem muitas oportunidades para desenhar certamente irá explorar uma maior quantidade de tipos variados de grafismos (Smole, 2003, p. 90).

Após jogarem várias vezes, as crianças sentiram a necessidade de registrar de outra forma os pontos obtidos. Perceberam que, o jogo anterior – em que o registro consistia na colocação de uma peça<sup>4</sup> próxima do nome escrito em uma ficha para cada pino derrubado – não favorecia a continuação da brincadeira no dia seguinte, já que as peças eram guardadas, e elas não se lembravam mais dos pontos feitos no dia anterior.

Com a proposição de uma nova forma de registro dos pontos, foi possível continuar o jogo em outro dia, já que para cada pino derrubado um traço era marcado em uma ficha individual com o nome das crianças.



Foto 9 - Registro dos pontos do jogo de boliche



Foto 10 - Registro dos pontos do jogo de boliche

## Amarelinha

Outra atividade realizada foi a “amarelinha” que, segundo Kamii 1991 (apud Smole et al, 2000), favorece o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático das crianças, pois é um jogo que além de estimular a comparação constante entre as ações dos jogadores, também apresenta comparações que podem estimular anotações gráficas do desempenho de cada um, além de colaborar para o desenvolvimento e memorização da sequência numérica.

<sup>4</sup>As peças utilizadas pelas crianças são de um jogo pedagógico de montar.

Antes de iniciar o jogo, conversei com as crianças, na rodinha, para identificar o que elas já sabiam sobre a brincadeira e suas regras já que, de acordo com as proposições de Vygostsky (1991), as relações que a criança estabelece com o mundo a sua volta, as interações com os outros sujeitos e com o meio, são fundamentais no seu desenvolvimento. Além disso, para o referido autor, as relações sociais que a criança estabelece, o contexto histórico, social e cultural têm papel relevante em seu desenvolvimento. Desta forma, foi possível, a partir de elementos sociais e culturais trazidos pelas crianças, iniciar o trabalho com “amarelinha”.

Depois da “rodinha”, dividi os alunos em grupos de seis, dispostos em um semicírculo, para que todos pudessem observar as jogadas dos colegas.

Durante o desenvolvimento da brincadeira, conceitos matemáticos e relações matemáticas foram observados. *R.*, ao observar que *M.* não acertava o limite do diagrama, diz:

- *Ela jogou muito alto.*

As brincadeiras infantis no entendimento de Smole (2000) trazem uma linguagem oral bastante presente, além, do desenvolvimento da linguagem corporal. A combinação dessas linguagens ajuda na percepção do pensar matemático. Nesse sentido, o corpo e a relação com as outras crianças favorecem a aprendizagem de conceitos geométricos, números e medidas.

As relações espaciais estiveram presentes nessa brincadeira, pois, enquanto as crianças brincavam de amarelinha, desenvolviam noções de localização espacial como, por exemplo, perto/longe, depois de/antes de.

Sempre depois da brincadeira, as crianças eram reunidas para conversar sobre como foi o jogo, o que acharam mais difícil, o que foi mais fácil e o que poderia ser feito para que a brincadeira fosse melhor da próxima vez que jogássemos. Assim, falando sobre a brincadeira, elas ganharam consciência de relações que não perceberam durante o brincar.

Além disso, através da oralidade, as crianças se apropriam de termos relativos à geometria (quadrado, retângulo, círculo), ordem (1º, 2º, 3º, 4º), quantidade (pontos a mais, pontos a menos).

No primeiro registro por meio de desenho realizado pelas crianças, ficou nítida a relação estabelecida, pela maioria delas, entre a brincadeira amarelinha e a cor amarela, tendo em vista a grande ocorrência dessa cor nos desenhos das crianças.

A brincadeira amarelinha foi repetida algumas vezes ao longo do semestre e a solicitação do registro foi a mesma. É possível perceber que as formas de representação, daquilo que elas foram vivenciando durante os momentos de brincadeira, modificaram-se no segundo registro por meio de desenho. Elementos que antes não foram considerados, agora podiam ser observados, como símbolos gráficos representando os números e outras cores além da cor amarela. Para Smole (2003):

(...) uma *evolução* surge no amadurecimento da própria criança, que passa a ser capaz de estabelecer um compromisso com o real, o que permite não apenas a manipulação de símbolos que representem o ambiente, mas também uma busca crescente de que o objeto desenhado se assemelhe ao objeto representado (SMOLE, 2003. p, 93).

## Caminhos da simetria

Para introduzir o conceito de simetria, com crianças da Educação Infantil, sugeri a brincadeira “Caminhos do rei”. Além do caráter lúdico, a construção do conceito de simetria e o estudo de suas propriedades geométricas possibilitam ao aluno a obtenção gradativa de ideias geométricas importantes para o desenvolvimento da própria geometria, ou seja, a simetria permite e exige uma imensa variedade de concretizações e, com isso, surgem muitas representações que através do processo de comparação levam ao objetivo da geometria que é a generalização e abstração.

Inicialmente dividi a sala em dois grupos e com uma fita adesiva traçamos duas linhas paralelas no chão, como se fosse uma rua. Pedi que cada grupo se posicionasse em um dos lados da rua e de frente um para o outro. Em seguida iniciei a história:

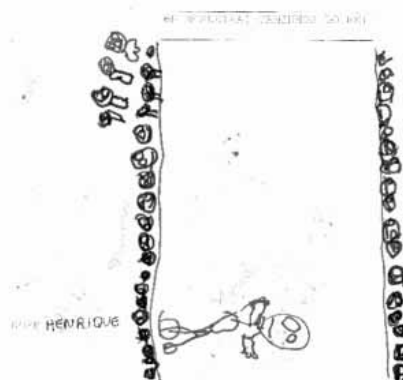
*“Era uma vez um rei que ia visitar uma cidade; ele ia passar por uma rua da cidade (entre os riscos do chão). Como era muito exigente, desejava que os dois lados da rua estivessem arrumados do mesmo modo, ou seja, tudo o que tivesse de um lado da rua deveria ter do outro lado.”*

Nesse momento questionei como as pessoas da cidade poderiam resolver aquela situação. Após a discussão de como fariam a arrumação, apresentei um novo desafio:

*“O exigente rei não ficou satisfeito, resolveu que tudo o que estivesse de um lado deveria estar do outro, mas como se um lado fosse a imagem no espelho do outro.”* Perguntamos às crianças como elas poderiam ajudar para que o desejo do rei fosse atendido. Além das próprias crianças, introduzi à cena outros elementos como blocos de construção, caixas e outros materiais para promover a discussão.



Foto 11- Brincadeira caminhos do rei



Desenho 1 – Representação Brincadeira caminhos do rei

Após conversa sobre como ter certeza que o desejo do rei foi atendido, pedi às crianças que registrassem, por meio de desenho, a brincadeira.

Vygotsky (1991) em seus estudos e observações sobre a evolução do desenho em crianças, afirma que o desenvolvimento do grafismo não é um processo mecânico ou uma construção apenas do indivíduo. Ao analisar as funções cerebrais humanas como fala e pensamento, destacou o papel mediador dos signos culturalmente construídos e socialmente compartilhados. Em outras palavras, as crianças aprendem a desenhar na interação com outras pessoas e com as coisas do lugar onde vivem, internalizando de modo particular essa habilidade.

Nos desenhos realizados pelas crianças apareceram nitidamente quais aspectos da brincadeira foram mais relevantes para cada uma. Em algum deles ficou clara a intenção de registrar a mesma quantidade de crianças, tanto de um lado quanto do outro.

Essa atividade, que inicialmente teve como objetivo trabalhar a simetria, através da brincadeira “Caminhos do Rei”, ganhou outros contornos, após seu término. Aproveitando a coroa e a capa do rei, as crianças promoveram um desfile, utilizando também as roupas e acessórios do baú de fantasias que mantemos na sala de atividades. Assim, a rua por onde o rei passava se transformou em uma passarela para o desfile das “princesas”, dos “príncipes” e de outros personagens criados naquele momento pelas crianças.

O lúdico na Educação Infantil, segundo Giardinetto (2007) é essencial, já que é no mundo da fantasia da criança que o adulto deve desenvolver práticas positivas para sua aprendizagem, pois a fantasia é o campo no qual a criança se coloca com maior plenitude dentro de seus próprios limites.

Corroboro as proposições de Araújo (2010) em sua obra, intitulada “Infância e brincadeira: o que nos dizem as crianças?”, onde destaca que:

O valor da brincadeira está na possibilidade da experimentação, uma vez que a criança constrói significados, reelabora situações, internaliza conhecimentos. O valor da aprendizagem na brincadeira não está somente no que é transmitido pelas professoras, mas na oportunidade de a criança experimentar e reelaborar situações (ARAÚJO, 2010, p. 82).

Posteriormente à brincadeira supracitada, ainda com a intenção de trabalhar simetria, ofereci às crianças o jogo “mosaico geométrico” que é constituído por várias formas geométricas coloridas. Primeiramente, as crianças brincaram livremente com as peças. Em seguida, direcionei a brincadeira de maneira que usassem o espelho para fazer a sequência simétrica de peças. Depois, sem o espelho, pedi que elas dispusessem as peças de maneira que as sequências ficassem simétricas.

Ao contrário das minhas expectativas em relação a essa brincadeira, as crianças não tiveram dificuldade para montar as sequência simétricas. Elas perceberam rapidamente o que foi sugerido.

## Considerações Finais

Esta proposta de trabalho com a matemática na Educação Infantil, além de abordar ideias numéricas, geométricas, estatísticas, entre outras, proporcionou o resgate da experiência e da linguagem próprias das crianças, favorecendo a compreensão do que elas pensam, possibilitando expressar gradativamente suas noções de número e quantidade.

Nas experiências relatadas, as ações planejadas desenvolveram noções e conceitos matemáticos, focalizaram, também, a preocupação com a percepção do indivíduo por inteiro, ou seja, a criança foi vista como sujeito que tem ideias próprias, sentimentos e desejos, e que está inserida numa cultura.

Neste sentido, percebo que o jogo e a brincadeira foram um modo de viabilizar essas ações no ambiente escolar. O primeiro demandou determinadas habilidades, entre elas, o respeito às regras, a atenção e o desenvolvimento de estratégias. Assim, a criança além de recriar a cultura lúdica, enriqueceu-se com ela. Já a brincadeira, proporcionou um trabalho de pesquisa e investigação da realidade social das crianças, à medida que foram desafiadas a trazer exemplos de brincadeiras que fazem parte dos costumes de seus familiares e adultos com os quais convivem. Esse foi um exemplo vivenciado, no caso da amarelinha, que é uma brincadeira bastante difundida no contexto cultural de nossas crianças.

Neste sentido, o jogo e a brincadeira são instrumentos culturais através dos quais advêm aprendizagem e desenvolvimento, já que durante a atividade lúdica pude articular os conhecimentos prévios das crianças com aqueles que pretendíamos trabalhar.

A importância da história e cultura familiar na formação de valores na construção do conhecimento é enfatizada por Vygotsky (1991), pois o processo histórico no qual as crianças estão inseridas desde o nascimento constitui-se em uma substância indispensável ao seu desenvolvimento.

As situações-problema, a contagem e o desenvolvimento das relações sociais devem perpassar as brincadeiras e os jogos que objetivam experiência com a matemática, pois esse conhecimento é uma produção cultural e os signos ou representações simbólicas são uma convenção social. Então, a aprendizagem de procedimentos lógicos e a aquisição dessa linguagem deve estar vinculada ao contexto cultural do aluno.

Nós, enquanto professores mediadores, devemos adotar metodologias que deem sentido e significado matemático à escrita numérica, criando possibilidades de as crianças usarem seus conhecimentos na resolução de problemas. Os trabalhos com conceitos, tais como o princípio da correspondência, a quantificação, a comparação entre grandezas, a sequência numérica, a ordenação, entre outros, podem ser efetivados a partir da consideração dos conhecimentos que as crianças já têm ao chegar à escola, da mediação do professor



e das demais crianças, assim como a partir da utilização de brincadeiras e a vivência de situações concretas e significativas.

Enfim, vale ressaltar que o registro por meio de desenhos e combinações de signos na resolução de situações-problema foi apropriado, uma vez que essa potencialidade da criança é um elemento fundamental na formação do pensamento matemático e da constituição do número.

Espero que as sugestões apresentadas neste trabalho auxiliem na compreensão de como as crianças de quatro e cinco anos da Educação Infantil, a partir da mediação do professor e do grupo de crianças, e da utilização de materiais concretos, brincadeiras e jogos constituem o significado de número. Este trabalho não tem a pretensão de oferecer respostas seguras e definitivas acerca da apropriação da quantidade, contagem e constituição do número pelas crianças, mas acredito que ele seja um disparador das reflexões acerca do trabalho com matemática na Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Víviam Carvalho de. **Infância e brincadeira**: o que nos dizem as crianças? Juiz de Fora: UFJF, 2010.

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

GIARDINETTO, José R.; MARIANI, Janeti M. **O lúdico no ensino da matemática na perspectiva Vigotskiana do desenvolvimento infantil**. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia. (orgs.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar**. Campinas: Alínea, 2007.

IFRAH, Georges. **Os números**: a história de uma grande invenção 3. ed. São Paulo: Globo, 1989.

KAMII, Constance. **A criança e o número**. Campinas: Papirus, 1994.

\_\_\_\_\_, Constance; JOSEPH, Linda L. **Crianças pequenas continuam reinventando a aritmética (séries iniciais): implicações da Teoria de Piaget**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. **A matemática na educação infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

\_\_\_\_\_, Kátia Cristina Stocco; DINIZ, Maria Ignez; CÂNDIDO, Patrícia. **Brincadeiras infantis nas aulas de matemática**. Porto Alegre Editora Artmed, 2000.

VYGOTSKY, L S. **A Formação social da mente**. S. Paulo: Martins Fontes, 1991





# Registros e documentação na Educação Infantil: instrumentos para avaliar, formar e transformar

Maria Cristina Fontes Amaral<sup>1</sup>

## RESUMO

Este trabalho evidencia reflexões com foco nas práticas de avaliação presentes nas instituições de Educação Infantil, fruto dos estudos que tenho empreendido em uma pesquisa de mestrado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Juiz de Fora. A investigação tem por objetivo compreender os significados que adultos (familiares e professores) e crianças atribuem às práticas de avaliação e registros e, caracteriza-se como um estudo de caso de abordagem qualitativa, sendo realizada em uma instituição pública municipal de educação infantil da cidade de Juiz de Fora. Nesse texto, apresento um recorte dessa pesquisa com o objetivo de ampliar o debate acerca do papel das práticas de avaliação e registro para a formação do professor reflexivo e investigador de seu fazer cotidiano. Isso porque, muitas vezes, a avaliação é concebida como uma tarefa burocrática e unilateral que desconsidera a participação das crianças e de suas famílias, bem como, sua dimensão formativa. Os registros produzidos por professores e crianças são aqui concebidos como artefatos culturais que condensam significados e sentidos uma vez que favorecem a tomada de consciência dos sujeitos, ou seja, o pensar/refletir sobre suas ações. Ressalta-se nesse trabalho a importância do processo avaliativo na Educação Infantil para a efetivação de uma pedagogia reflexiva, comunicativa e, sobretudo, ética.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Infantil • Avaliação • Registro

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos a Educação Infantil, devido à sua crescente expansão, vem adquirindo uma identidade própria no cenário educacional brasileiro ocupando as pautas das políticas e das pesquisas que, de um modo geral, evidenciam uma maior preocupação com a educação das crianças pequenas.

Ao retomarmos a trajetória histórica de constituição da Educação Infantil veremos que inicialmente, as primeiras instituições, destinavam-se prioritariamente ao cuidado e à

<sup>1</sup>Professora efetiva da rede municipal e mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG - Brasil. Bolsista CAPES e integrante do grupo de pesquisa Linguagem, Formação de Professores e Infância - LEFoPI. E-mail: mcris.jf@gmail.com

higiene das crianças das camadas sociais mais pobres. Somente a partir da Constituição Federal de 1988, fruto das lutas pela democratização do ensino, é que o atendimento às crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas passou a ser considerado como um direito da criança e dever do Estado (art.7, inciso XXV). Anos depois, com a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, a educação infantil tornou-se parte do sistema de ensino brasileiro, sendo regulamentada como primeira etapa da educação básica.

Assim, as instituições de Educação Infantil incorporaram uma perspectiva educativa em detrimento do caráter exclusivamente assistencial que vigorava. Na busca de sua identidade, a Educação Infantil vem se constituindo como um espaço de ampliação das experiências infantis com intencionalidade educativa, fato que exige de seus profissionais um olhar atento e sensível às necessidades e especificidades das crianças e suas infâncias.

Partindo desse pressuposto, torna-se oportuno refletir sobre a efetivação da ação docente nas instituições de Educação Infantil, em especial, sobre as práticas de avaliação e registros que os professores têm desenvolvido em sua atuação com as crianças. Isso porque, se existe uma intencionalidade educativa, deve haver também uma contínua avaliação dos avanços e retrocessos em relação a ela, com vistas a propor melhorias na qualidade da educação oferecida.

Neste texto, procuro ampliar o debate acerca das práticas de avaliação e registro na Educação Infantil, refletindo sobre a dimensão formativa dessas práticas, ou seja, como essas ações podem contribuir para a reflexão e investigação do professor sobre o seu fazer cotidiano. Para isso, algumas questões apresentam-se relevantes: O registro pedagógico está presente nas práticas dos professores? Os registros se constituem como instrumentos de avaliação que permitem uma análise crítica e um redimensionamento do trabalho docente?

Na organização do presente texto, inicialmente, procuro tratar da avaliação na educação infantil a fim de evidenciar sua função e justificar sua relevância nessa etapa da escolarização. A seguir, busco refletir sobre a importância dos registros para a reflexão e (re)significação do fazer cotidiano na ação docente, considerando esses instrumentos fundamentais na efetivação de uma cultura da avaliação nas instituições de Educação Infantil.

## **Da avaliação ao acompanhamento: de lá pra cá, o que mudou?**

Falar de avaliação na Educação Infantil não é tarefa fácil pois, em muitas instituições destinadas à educação e cuidado das crianças pequenas, o termo “avaliação” ainda encontra-se fortemente vinculado à ideia de exame, mensuração, comparação, sucessos e fracas-

sos, êxitos e defasagens, e ainda, aos sentimentos de angústia que essa prática pode gerar nos adultos e crianças.

Isso porque ao longo da história de constituição da Educação Infantil, as práticas avaliativas estiveram fortemente atreladas à psicologia do desenvolvimento, configurando-se como práticas classificatórias que valorizavam as estigmatizações e discriminações entre os sujeitos. De acordo com Bock (2009, p.28), “a psicologia sistematizou o desenvolvimento observado nas crianças e tomou-o como natural.” Esse fato contribuiu para que as crianças fossem classificadas como aptas, saudáveis, competentes, ou não, a partir de um padrão de normalidade estabelecido socialmente. Soares (1989) destaca que a psicologia, partindo de um modelo ideal de comportamento que prevalecia na classe dominante, avaliou e analisou “cientificamente” o problema das dificuldades de aprendizagem e do fracasso na escola das crianças pobres, detectando suas carências e deficiências.

Naquele contexto, as instituições de Educação Infantil eram as responsáveis pela superação das diferenças sociais existentes, tendo como modelo a criança pertencente à classe social dominante. No Brasil, é nesse cenário, por volta de 1970, que surge a concepção de educação compensatória como uma política para a pré-escola (KRAMER, 2003). O próprio termo “pré-escola” é elucidativo do objetivo almejado nessa primeira etapa da escolarização das crianças: prepará-las para a escola, ou seja, compensá-las de suas carências sociais e culturais, prevenindo futuros problemas de aprendizagem e adaptação, submetendo-as, sobretudo, à atividades de socialização.

Sobre esse modelo de educação compensatória, Hoffmann (1996) nos esclarece que a avaliação se configurava pelo preenchimento de uma ficha moldada em uma visão moralista e disciplinadora, que continha uma listagem de comportamentos padronizados, nos quais as crianças deveriam se “enquadrar”. Avaliar significava, portanto, comparar e classificar a partir de um modelo ideal de criança, conforme ilustra a Charge 01, de Tonnuci (2008, p.168):



Em seus estudos, Hoffmann (1996) considera ainda que a avaliação na Educação Infantil sofreu grande influência do modelo seletivo do Ensino Fundamental. A autora aponta que em suas pesquisas pode constatar inúmeros casos de crianças “reprovadas” na pré-escola, a partir dos resultados de testes que verificavam se elas estavam ou não preparadas para cursarem a primeira série. Este preparo consistia no reconhecimento de letras e números, escrita do nome, exercícios de habilidades motoras, entre outros.

Evidencia-se uma prática avaliativa que tem por base uma noção de prontidão decorrente de uma concepção de Educação Infantil como etapa preparatória para o Ensino Fundamental. Muitas crianças eram reprovadas por não estarem prontas para serem inseridas nessa etapa posterior da educação.

Se tomarmos ainda hoje esses parâmetros como referência para proceder à avaliação das crianças pequenas, sem dúvidas, podemos ser contrários a essa prática. Entretanto, à medida que a Educação Infantil, historicamente, assumiu uma perspectiva educativa, sendo incluída no cenário educacional brasileiro, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, também as práticas avaliativas passaram a ser repensadas.

Distanciando-se de um modelo baseado nos instrumentos classificatórios que se reduzem a informar se a criança estava ou não apta para ingressar no Ensino Fundamental, chega-se ao acompanhamento do processo vivido pela criança na própria Educação Infantil, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, Seção II, artigo 31: “...a avaliação far-se-á mediante o acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental.” Tal determinação é reafirmada por dois outros documentos: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999, 2009).

No primeiro, são valorizados os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, concebendo a avaliação como prática formativa a ser efetivada através da observação e do registro. Colasanto (2011, p.47), ao realizar uma síntese das orientações sobre a avaliação presente no referido documento, destaca o caráter sistemático, contínuo e formativo dessa prática afirmando que sua função é “avaliar e redirecionar o planejamento das atividades, a escolha do conteúdo”, bem como, “acompanhar a aprendizagem dos alunos, suas conquistas, dificuldades e progressos.”

Considerando que os processos de ensino-aprendizagem não se efetivam linearmente e nem de forma homogênea entre as crianças, o Referencial aponta os critérios de avaliação como elementos que devem servir de subsídios à prática pedagógica possibilitando análises e avanços desses processos.

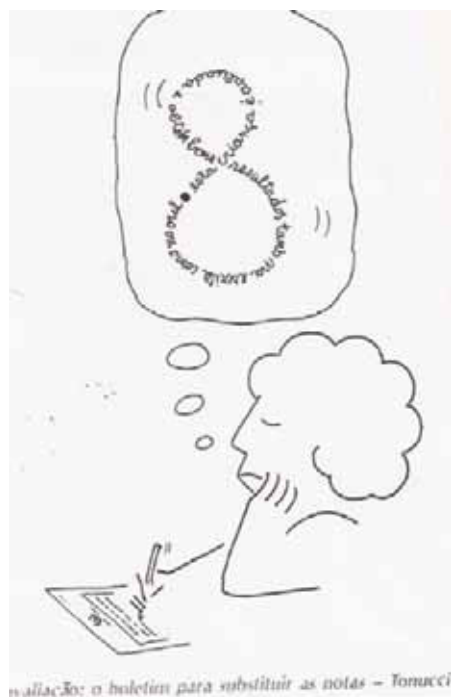
Do mesmo modo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999), em seu artigo 3º, reforçam o caráter de acompanhamento que a avaliação deve adquirir no contexto da Educação Infantil, destacando que essa prática não visa à promoção para o Ensino Fundamental.

Reformuladas em 2009, as Diretrizes, se comparadas ao Referencial e à sua primeira publicação no ano de 1999, avançaram no que diz respeito aos processos de avaliação nas instituições de Educação Infantil, uma vez que apresentaram orientações de caráter mais prático. Destaca-se a valorização da observação não apenas das atividades como também das brincadeiras e interações entre as crianças; a importância da multiplicidade de registros realizados por adultos e crianças, sendo possível dessa forma, refletir e modificar a prática pedagógica, acompanhar e dar maior visibilidade ao processo de aprendizagem e desenvolvimento, bem como apresentar para as famílias o trabalho da instituição. Além disso, as “novas” Diretrizes incorporam ainda o papel da avaliação nos diferentes momentos de transição vividos pelas crianças, dentre eles a transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental.

O documento demarca as especificidades da avaliação na Educação Infantil e revela a importância desse processo em relação ao Ensino Fundamental, tendo em vista que a avaliação cumpre o importante papel de garantir as continuidades entre uma etapa e outra.

Entre o Referencial (1998) e as Diretrizes (1999, 2009) podemos perceber convergências que reforçam as especificidades das práticas avaliativas na Educação Infantil, ressaltando uma concepção contrária àquelas que apontam para a promoção das crianças às etapas posteriores da escolarização. Observa-se que o foco da avaliação recai sobre os processos de acompanhamento e reflexão acerca do trabalho pedagógico, afastando-se de concepções que se limitam a avaliar o desempenho da criança. Nesse sentido, é função das instituições de Educação Infantil selecionar procedimentos de avaliação adequados que permitam articular os modos de avaliar à qualidade da educação para a infância.

Considerando esses pressupostos legais, podemos afirmar que a avaliação na Educação Infantil pode se constituir, desde que seja bem feita, como um importante mecanismo que os professores dispõem para desempenharem seu trabalho. Entretanto, embora os referidos documentos tenham evidenciado a função da avaliação na Educação Infantil, ainda nos deparamos com situações nas quais essa prática se configura como um meio de aferir se uma meta foi ou não atingida, ganhando proporções de julgamentos e sentenças finais, sem que haja alguma contribuição para o aprimoramento e desenvolvimento das crianças ou ofereça subsídios para repensar as práticas pedagógicas, como mostra a Charge 02, de Tonnuci (2003, p.39):



Muitas vezes o professor atribui à avaliação uma função burocrática, exigida pelo sistema e pelas famílias ou impostas pela escola, com a qual ele atua como mero executor e, em alguns casos, sem saber ao menos o significado dessas determinações. Seu comprometimento com a avaliação da criança em sua integralidade se desvincula de seu compromisso com a educação das mesmas, uma vez que ele não percebe um sentido dessa avaliação para o seu planejamento e para sua formação.

Nesses casos, o que se observa são práticas avaliativas comportamentalistas e classificatórias que se desenvolvem apartadas de reflexões acerca de concepções de sociedade, de educação, de criança, de trabalho docente, de desenvolvimento infantil.

Diante do exposto, podemos concordar que torna-se “urgente analisar o significado da avaliação no contexto próprio da educação infantil, resgatando os seus pressupostos básicos.” (HOFFMANN, 1996, p.13). Trata-se de refletirmos sobre como a avaliação pode favorecer a “busca pelo entendimento do processo de desenvolvimento infantil e de embasamento à ação educativa através de um fazer reflexivo”(p.15). Esse deveria ser o significado primeiro da avaliação.

Nas palavras de Zabalza (2006, p.6) “a avaliação é um componente particularmente sensível do edifício curricular e exige uma competência especial dos profissionais da educação. [...] É preciso avaliar, mas é preciso fazê-lo bem.” Para este autor, a cultura da avaliação implica em uma intensa revisão de ideias e práticas, oportunizando aos professores uma maior conscientização acerca dos aspectos positivos e negativos de sua atuação docente. Tal revisão efetiva-se mediante uma análise periódica dos registros que devem servir de base para a proposição de melhorias nas ações futuras.

Até aqui falamos sobre a importância da avaliação na Educação Infantil buscando evidenciar sua função e justificar sua relevância nessa etapa da escolarização. No próximo item, procuro tratar dos registros como elementos fundamentais na efetivação de uma cultura da avaliação nas instituições de Educação Infantil.

## **Registros e documentação no processo de constituição profissional docente**

No contexto brasileiro, os trabalhos de pesquisa relacionados à avaliação na Educação Infantil começam a surgir a partir do ano 2000, quatro anos após a publicação da LDB nº 9394/96. Assim, o termo “registros pedagógicos” foi ganhando destaque no contexto acadêmico e nas práticas pedagógicas no campo da Educação Infantil. Isso porque, como vimos anteriormente, desde a promulgação da referida lei, os registros passaram a se constituir como parte integrante do processo de avaliação do desenvolvimento infantil, fundamentais para o acompanhamento dos processos vividos por adultos e crianças nas instituições e não apenas pelo produto das aprendizagens infantis.

Para Madalena Freire (1996), os registros pedagógicos podem ser caracterizados como instrumento metodológico docente que possibilita a reflexão sobre a prática, bem como a apropriação da ação. Podemos acrescentar que os registros favorecem o fortalecimento da identidade dos professores, uma vez que ao narrarem e refletirem sobre os próprios saberes e fazeres, tem a possibilidade de confrontarem teoria e prática, assumindo os avanços e retrocessos de sua atuação com vistas a ressignificá-la.

Entendemos que os registros enquanto instrumentos da prática docente, sobretudo na Educação Infantil, ao assumirem um caráter de documento, configuram-se como elementos de acompanhamento dos processos vividos pelos sujeitos, capazes de auxiliar os educadores na tomada de decisões, e no (re)planejamento das intervenções e atitudes a serem tomadas junto ao grupo. Através dos registros “construímos nossa memória pessoal e coletiva.” (FREIRE, 2008).

Entretanto, para além dessa dimensão de memória dos registros, consideramos destacar sua dimensão formativa, visto que sua importância como documento abrange também perspectivas de reflexão e avaliação acerca dos processos de ensino-aprendizagem. Assim, através dos registros, podemos recuperar o vivido, questionar e tomar consciência de nossas ações para que reavaliando-as, possamos propor transformações. Sobre esse aspecto, Freire (2008, p. 56) afirma que “o aprendizado do registro é o mais poderoso instrumento



na construção da consciência pedagógica e política do educador”.

Nessa mesma direção, Ostetto (2008, p.13) destaca que

Por meio do registro travamos um diálogo com nossa prática, entremeando perguntas, percebendo idas e vindas, buscando respostas que vão sendo elaboradas no encadeamento da escrita, na medida em que o vivido vai se tornando explícito, traduzido e, portanto, passível de reflexão.

O exercício do registro favorece o afastamento do educador de suas ações imediatas no seu fazer cotidiano, permitindo-lhe olhar “de fora”, analisar e refletir sobre suas falas e suas ações. Esse exercício de extraposição do olhar, denominado por Bakhtin de olhar exotópico, possibilita ao educador uma maior compreensão das situações vivenciadas, tornando mais evidentes as tensões e contradições presentes nos contextos nos quais atuam.

Para Warschauer (1993), os registros podem se tornar valiosos instrumentos para os professores, embasando suas reflexões sobre o trabalho que desenvolve, visto que “o retrato do vivido proporciona condições especiais para o ato de refletir” (WARSCHAUER, 1993, p. 61)

Desse modo, o registro pode ser considerado uma forma de articular o agir permanente dos educadores e a sua sistematização, possibilitando a interlocução entre aquilo que se registra e o que é de fato efetivado.

Os registros, produzidos a partir de teorizações sobre a prática pedagógica, se tornam fonte de autorreferência e instrumentos de autonomia intelectual dos educadores, pois neles estão presentes duas dimensões que se complementam num processo de formação: a singularidade do “eu”, do sujeito, do único, em confronto com a pluralidade do grupo, condição básica para a percepção do outro, do coletivo.

As idas e vindas aos registros possibilitam aos educadores tomarem certo distanciamento do que foi realizado para avaliar os interesses e as faltas do grupo no qual atua, a fim de propor projetos de trabalho que estejam de acordo com os desejos e as especificidades individuais e coletivas. Assim, as consultas periódicas aos registros favorecem a continuidade dos processos de ensino-aprendizagem e propiciam o desenvolvimento de uma cultura de documentação, uma vez que possibilitam a reflexão e socialização das histórias individuais e dos grupos.

Marques e Almeida (2012), refletindo sobre o sentido e significado da documentação educativa no contexto italiano, a partir de uma incursão na produção bibliográfica de autores italianos, nos esclarece que o termo “documentação pedagógica” pode ser conceituado em linhas gerais como “sistematização do trabalho pedagógico, produção de memória sobre uma experiência, ação que implica a seleção e a organização de diferentes registros coletados durante o processo” (MARQUES e ALMEIDA, 2012, p. 445).

A documentação pode ser considerada *práxis reflexiva* sobre o projeto e sobre a vivência, processo ligado à programação e à avaliação, à experiência, mas dotado de especificidades: a documentação como *elaboração da experiência* que faz emergir *o sentido* do vivido, o conhecimento do processo e a identificação do referencial teórico-metodológico da ação. Documentar não apenas como narração, mas como explicitação de conceitos-chave, escolhas metodológicas, em síntese, um processo de formação (MARQUES e ALMEIDA, 2012, p. 446).

No Brasil, em consonância com as concepções italianas, “a expressão documentação pedagógica tem sido utilizada para registrar e problematizar essa forma de acompanhar e potencializar o desenvolvimento de um trabalho pedagógico e as aprendizagens das crianças pequenas” (BARBOSA & HORN, 2008, p. 94).

A documentação pedagógica vai se constituindo a partir de uma coleção de registros da memória, da recuperação de episódios e de acontecimentos que emergem no contexto das instituições de Educação Infantil. Nesse processo de documentar pedagogicamente as práticas, a historicidade do grupo vai sendo tecida por adultos e crianças através das vivências individuais e coletivas.

Por meio da documentação podemos compreender o que ocorre no trabalho pedagógico e o modo como nos constituímos como professores, uma vez que ao documentar, tornamos visíveis nossas concepções acerca das crianças e de suas produções, além de criarmos, ao mesmo tempo, um espaço de diálogo com as famílias e com as próprias crianças sobre suas aprendizagens e desenvolvimento.

A documentação torna-se elemento fundamental nos processos de avaliação não apenas individuais, mas sobretudo coletivos, uma vez que essa prática se constrói a partir da observação, dos registros e das interpretações acerca dos eventos que ocorrem diariamente. Podemos acrescentar que a prática de documentação conjunta entre professores e crianças favorece o desenvolvimento da consciência e a revisão das consequências de seus atos, além de auxiliar na construção de significados compartilhados acerca das situações de aprendizagem em questão.

Por outro lado, a prática de documentação implica em uma tomada de decisão acerca do que documentar, por que, para quem, como fazer, assumindo uma dimensão reflexiva e democrática que amplia a autorreflexividade, pois “trata-se de uma ação planejada e intencional que pode ocorrer de diferentes maneiras, com diferentes conteúdos, produtores e destinatários” (PARODI, 2001, p. 8 *apud* MARQUES e ALMEIDA, 2012, p. 447).

Por isso, para construirmos uma documentação pedagógica qualificada, torna-se fundamental selecionar instrumentos capazes de nos fornecer dados e subsídios não apenas para acompanharmos o processo de aprendizagem das crianças, como também para redimensionarmos nossas ações frente aos seus sucessos e dificuldades. Nesse sentido,

podemos afirmar que esse momento de construção é também um momento de crescimento profissional.

Os registros, quando organizados e bem elaborados, se configuram como documentos que conferem visibilidade ao projeto educativo possibilitando a produção da memória, a elaboração da cultura da instituição, a definição de sua identidade e a avaliação.

Para que os registros se constituam como instrumentos eficazes no processo de avaliação e acompanhamento das aprendizagens, é fundamental que eles revelem para além de uma descrição das ações realizadas, as relações tecidas entre essas ações e o contexto no qual se desenvolvem.

Quanto a esse aspecto, Marques e Almeida (2012, p.448), nos alerta que a documentação pedagógica, não se trata de simples organização dos materiais arquivados, mas sobretudo da realização de um percurso de autoavaliação “percebendo os aspectos significativos da atividade desenvolvida, a tomada de consciência de elementos não compreendidos, o confronto, o aprofundamento de dimensões da profissionalidade docente antes ignorados.”

É preciso levar em consideração, sobretudo, quem são as crianças com as quais trabalhamos. Portanto, não basta descrever as ações dos sujeitos de modo isolado dos contextos nos quais essas ações se dão, pois, toda ação, só faz sentido num contexto mais amplo, em determinada situação. De acordo com Bakthin, para compreender o outro, é preciso cotejarmos texto e contexto.

Assim, a compreensão coloca em jogo aquilo que somos como sujeitos, exige posicionamento, relaciona-se às nossas experiências de mundo, aos nossos valores. Partindo desse pressuposto, podemos afirmar que ao avaliar o outro, estamos também nos avaliando, ainda que essa autoavaliação não se objetive nos registros de nossas ações.

## Algumas Considerações

Ao longo desse texto buscamos evidenciar os desafios e possibilidades que as práticas de avaliação na Educação Infantil remetem à formação do professor reflexivo. Vimos que esses desafios passaram a ocupar as pautas das preocupações de pesquisadores e dos profissionais que atuam nessa etapa da educação básica a partir da promulgação da LDB (1996) que do ponto de vista legal, abriu espaços para a criação de novos caminhos destinados a pensar a avaliação na educação das crianças pequenas.

A partir desse marco legal, os registros tornaram-se instrumentos fundamentais para o acompanhamento dos processos vividos por adultos e crianças nas instituições, devendo valorizar para além dos resultados, todo o percurso construído pelo grupo e pelo sujeito em seu processo de aprendizagem. Isso porque os registros possibilitam a vivência contínua da contradição entre a reflexão, a opção, a tomada de decisão, o planejamento da ação e a avaliação que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem.

Diante do desafio de elaborar uma avaliação apropriada, significativa e dinâmica, com ênfase não apenas na criança, mas sobretudo, nas situações de aprendizagem propostas, na intencionalidade da ação educativa, redimensiona-se a ética e a responsabilidade dos educadores não apenas com a formação das crianças, como também com sua própria constituição como profissional.

Ao refletir sobre suas ações, os educadores têm a possibilidade de aprimorar sua prática diariamente. Nesse exercício cotidiano, sistematizando nos registros seu pensar, ele vai se conscientizando da importância do que faz e, desse modo, vai desenvolvendo seu pensar crítico. Segundo Freire (2008), o registro reflexivo desse pensar, concretiza o rever, avaliar, replanejar as ações. O registro articulado à própria prática, como parte do agir permanente, possibilita sistematizar as ações constituindo a interação entre o que se registra e o que se faz.

Desse modo, consideramos que o registro é um instrumento imprescindível para a organização do trabalho docente, bem como para a formação crítica dos educadores, embora, em alguns casos, eles adquiram apenas uma conotação burocrática, minimizando sua dimensão formativa e reflexiva.

Podemos afirmar que os registros favorecem a constituição de uma sequência infindável de reflexões, decisões, ações e avaliações fundamentais à atuação competente do professor e à memória do grupo, podendo caracterizar-se essencialmente como um espaço de documentação pedagógica e (auto)formação de educadores no exercício de sua profissão.

## REFERÊNCIAS

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

BOCK, Ana Mercês B. A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK, Ana Mercês B.; GONÇALVES, Maria Graça M.; FURTADO, Odair (orgs.). *Psicologia sócio- histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 15-36.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, Distrito Federal, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, vols. I,II,III, 1998.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 01, de 07 de abril de 1999. Fixa as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília. Distrito Federal, 1999.

COLASANTO, Cristina Aparecida. *O relatório de avaliação na educação infantil*. 2.ed. São Paulo: All Print, 2011.

FREIRE, Madalena. *Observação, registro e reflexão: instrumentos metodológicos I*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

\_\_\_\_\_. *Educador: educa a dor*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2003a.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. *A documentação pedagógica na abordagem italiana: apontamentos a partir de pesquisa bibliográfica*. Revista Diálogo Educacional, v.12, n. 36, 2012, p. 441-458.

OSTETTO, Luciana. *Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências*. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Educação infantil: saberes e fazeres da formação de professores*. Campinas: Papirus, 2008, p. 13-32.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 7.ed. São Paulo: Ática, 1989.  
WARSCHAUER, Cecília. *A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

TONNUCI, Francesco. *Frato: 40 anos com olhos de criança*. Porto Alegre: Artmed, 2008, p.168.

\_\_\_\_\_. Quando as crianças dizem: agora chega. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 39.

ZABALZA, Miguel Ángel. *Os diferentes âmbitos da avaliação*. Pátio Educação Infantil, Ano IV, n. 10, 2006. p. 6-8.



# Educação popular e a escola como promotora de saúde

Maria de Lourdes dos Reis<sup>1</sup>

Robson Soares Ferreira<sup>2</sup>

## RESUMO

Este artigo apresenta uma breve reflexão teórica resultante da revisão bibliográfica acerca da prática educativa em saúde, pautada nos princípios da Educação Popular. Destaca a importância da escola, enquanto espaço articulador de conhecimentos que podem contribuir no processo educativo em saúde. Inicia com a apresentação da discussão conceitual ancorada na compreensão de que a educação na saúde faz parte do conjunto de ações que envolvem diferentes abordagens sinalizadas por dois modelos principais: tradicional e crítico. Finaliza com o destaque de propostas elaboradas pelo Ministério da Saúde, acerca da participação da comunidade escolar na educação em saúde.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Popular · Saúde · Escola

## INTRODUÇÃO

A reflexão de partida deste artigo é a contribuição da Educação Popular para o processo educativo em saúde. A discussão teórica pauta-se na análise de diferentes autores que reforçam a discussão de que a Educação Popular representa não só a valorização do conhecimento popular no âmbito da saúde, mas também as novas práticas educativas. Práticas e técnicas que extrapolam o caráter normatizador do modelo tradicional e avançam no sentido da transposição de paradigmas porque “ao invés de difundir conceitos e comportamentos considerados corretos, procuram problematizar, em uma discussão aberta, o que está incomodando e oprimindo” (VASCONCELOS, 2004, p. 71).

Esta pedagogia, portanto, reforça a tese de que o diálogo entre educador e educando contribui para reflexão crítica do indivíduo sobre sua realidade e cria o espaço apropriado para o fortalecimento da resistência contra a desigualdade social. A ideia de interação en-

<sup>1</sup>Professora do curso de Serviço Social da UGB-FERP; Mestre em Serviço Social pela FSS-UFJF; Especialista em Saúde da Família pela UFJF.

<sup>2</sup>Professor da rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora; Mestre em Literatura Brasileira pelo CES/JF-PUC Minas; Especialista em Gestão Ambiental pela FIJ. E-mail: robsonfhistoria@yahoo.com.br

tre o saber popular e o saber técnico que norteia a Educação Popular em Saúde favorece a luta da população por melhores condições de vida, bem como, traz a compreensão de que fatores culturais, ambientais, socioeconômicos e políticos interferem no processo de saúde e adoecimento das pessoas.

Compreende-se, portanto, que para a efetiva ação educativa em saúde é importante o envolvimento de vários atores sociais, entre eles a escola, que se configura como espaço privilegiado. As possíveis interações dos profissionais com a população, ou seja, de toda a comunidade escolar, aumentam as chances de encontrar soluções para diferentes problemas. À medida que a escola se torna um espaço de produção de saúde, muitas atividades podem ser desenvolvidas de formas interdisciplinares, na abordagem de temáticas como: cidadania, saúde, Sistema Único de Saúde (SUS), alimentações saudáveis e participação popular.

No intuito de envolver a escola e outros atores sociais no processo educativo em saúde, o Ministério da Saúde vem produzindo diferentes materiais, que podem apoiar e fortalecer as iniciativas que buscam na Educação Popular o modo de transformação no fazer educativo. Parte deste material, sob o título “Educação que Produz Saúde”, foi analisado e ora é apresentado ao leitor.

## **Educação em Saúde: traços conceituais e históricos das perspectivas tradicional e crítica**

A educação em saúde está presente na atuação dos profissionais nos diferentes campos de intervenção e, ao longo da história vem se articulando aos modelos de assistência à saúde caracterizada por diferentes abordagens e concepções. Faz parte do conjunto de ações de saúde e requer para sua realização planejamento e investimentos. Hoje as práticas educativas que privilegiam aspectos sociais para além dos biológicos têm significado um instrumento favorável na luta por melhores condições de vida e saúde da população.

As mudanças no âmbito da Atenção Primária à Saúde trouxeram para o cotidiano dos serviços um apelo maior à prática educativa. Consequentemente, estudiosos e trabalhadores engajados com o caráter crítico da educação em saúde analisam a repercussão ideopolítica desta prática na vida da população. São inúmeras as elaborações que, percorrendo o caminho histórico, discutem o fazer educativo em saúde, expressando o movimento da sociedade, seus anseios e as respostas às necessidades da população. O empenho dos críti-



cos do modelo tradicional volta-se para a constituição de práticas educativas transformadoras e estratégias de superação da realidade.

O esforço é, fundamentalmente, para a consolidação de práticas educativas que resgatem o usuário como sujeito participante e ativo, não mais um mero paciente desvinculado da sua realidade objetiva e subjetiva. Além disso, a crítica à educação em saúde colabora para a construção de saberes favoráveis à Promoção da Saúde e à qualidade de vida dos usuários, bem como para o reordenamento geral dos serviços de saúde e o fortalecimento do trabalho intersectorial e dos vínculos entre a população e os profissionais.

## Perspectiva Tradicional

Na aproximação da temática da educação em saúde é necessário, inicialmente, compreender que a articulação entre as duas áreas pode se desenvolver tanto nos níveis de atenção à saúde, quanto na busca de conhecimento pelos profissionais. Esta intercessão tem capacidade de constituir uma sucessão de momentos de ensino e aprendizagem.

O resultado da interconexão entre a educação e a saúde se apresenta na literatura através de diferentes denominações: Educação Sanitária, Educação e Saúde, Educação para a Saúde e Educação Popular em Saúde. Repetidamente tem-se empregado o termo educação em saúde como sinônimo destas expressões, porém, cada qual pode conter distintas concepções acerca da saúde, da educação e do indivíduo.

Na ligação que se faz da educação e saúde sobressaem duas tendências principais, sendo a primeira relacionada à influência dos profissionais de saúde junto ao indivíduo, com finalidade de mudanças de hábitos, de prevenção e controle de doenças. Este modelo tradicional, historicamente hegemônico, focalizado na doença, na intervenção curativa e fundamentado no referencial biologicista do processo saúde-doença, preconiza a mudança de atitudes e comportamentos individuais (SMEKE & OLIVEIRA, 2001; CHIESA & VERÍSSIMO, 2003).

Essa prática educativa em saúde inclui estratégias como de informações verticalizadas, que definem comportamentos a serem adotados para se ter saúde. Trata-se da forma de educar que segue o modelo pedagógico da educação *bancária*, que segundo o filósofo e educador Paulo Freire, caracteriza-se por uma relação não dialógica entre educador e educando. Nesta relação, o “educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado”. (FREIRE, 1983, p. 98).

A segunda tendência é norteadada pela ação coletiva que reafirma a participação popu-

lar. Tem como base os determinantes sociais do processo de saúde e doença, visa romper com o caráter adaptador do modelo tradicional e representa a crítica ao modelo hegemônico, pautando-se na proposta pedagógica de Paulo Freire. Nesta perspectiva se localiza a Educação Popular em Saúde, que no Brasil vem ocupando os espaços de discussões sobre as práticas educativas e da qual trataremos posteriormente.

No entendimento de Candeias (1997),

educação em saúde é quaisquer combinações de experiências de aprendizagem delineadas com vistas a facilitar ações voluntárias conducentes à saúde. Na prática a educação em saúde constitui apenas uma fração das atividades técnicas voltadas para saúde, prendendo-se especificamente à habilidade de organizar logicamente o componente educativo de programas que se desenvolvem em quatro diferentes ambientes: a escola, o local de trabalho, o ambiente clínico em seus diferentes níveis de atuação, e na comunidade [...]. Por constituir apenas uma parte de um conjunto de atividades é obvio tratar-se de uma atividade-meio.

Na definição de Stotz (2007, p. 46), “educação e saúde são do ponto de vista dominante e tradicional, uma área de saber técnico, ou seja, uma organização dos conhecimentos das ciências sociais e da saúde voltados para ‘instrumentalizar’ o controle dos doentes pelos serviços e a prevenção de doenças pelas pessoas” .

Historicamente, registra-se que no Brasil as primeiras experiências com programas de educação em saúde datam da década de 20 do século passado. No ano de 1924, os médicos Carlos Sá e César Leal Ferreira criaram no Município de São Gonçalo, no Estado do Rio de Janeiro, o primeiro Pelotão de Saúde em uma escola estadual. Um ano depois, em 1925, o médico sanitarista Geraldo Horácio de Paula Souza cria a Inspetoria de Educação Sanitária e Centros de Saúde do Estado de São Paulo, com a finalidade de promover a formação da consciência sanitária da população e dos serviços de fiscalização geral e específica. No mesmo período, em Pernambuco, foi criado pelo também médico Amaury Medeiros, a Inspetoria de Educação Sanitária do Departamento de Saúde e Assistência.

Na sua origem, as práticas educativas caracterizaram-se como instrumento da política de saúde associada a uma questão de bons hábitos. Com objetivo de garantir as forças produtivas, o Estado, mediante um discurso higienista e moralista, cumpria a função de civilizar a grande massa da população.

Um dos principais estudiosos do campo da educação em saúde, Eymard Mourão Vasconcelos, em seu resgate sobre os primórdios das práticas educativas, revela que até a década de 1970 a educação em saúde dos moldes brasileiros foi basicamente uma ação das elites políticas econômicas. Dessa forma, as práticas educativas caracterizavam-se pela,

[...] imposição de normas e comportamentos considerados por elas adequados, num tipo de educação que poderia ser chamada de 'toca-boiada', em que os técnicos e a elite vão tentando conduzir a população para os caminhos que consideram corretos, usando, para isso, tanto o berrante (a palavra) como o ferrão (o medo e a ameaça) (VASCONCELOS, 2001a, p. 14).

Também na análise de Valla citado por Oliveira (2003), tradicionalmente as práticas educativas representavam um movimento fundamentalmente de cima para baixo, classes dominantes para as classes populares. O argumento era de que os pobres precisavam de uma educação que lhes garantisse uma melhor saúde. Em consonância com os interesses das classes dirigentes do Estado e com o objetivo de controle social sobre as classes subalternas, o argumento desenvolvido em torno da questão da saúde tinha o caráter essencialmente regulador.

É somente nos finais dos anos de 1970 que emerge a possibilidade de inserir novas abordagens de educação em saúde, inovadoras e contrárias ao modelo tradicional. Ou seja, práticas educativas que objetivam a superação do aspecto adaptador, sendo a Educação Popular em Saúde a principal expressão do anseio de ruptura com o modelo hegemônico de educação em saúde.

## **Educação Popular em Saúde: expressão da perspectiva crítica**

Quando se trata da analogia dos princípios da Educação Popular com a saúde, diversos autores (VALLA, 2000; PEDROSA; STOTZ; VASCONCELOS, 2007) sinalizam para a ação pedagógica que se realiza por meio de uma relação dialógica e horizontal, que considera as experiências de vida das pessoas, os movimentos sociais e organizações, que valoriza os saberes da população, que possui caráter revolucionário e que contribui para tornar visível aos grupos sociais sua inserção histórica, social e política.

O aspecto inovador da perspectiva crítica liga-se ao fato de propor práticas educativas transformadoras de modelos instituídos, pois que, Falta a citação?

Quando se problematiza através da articulação entre o saber científico e o saber popular questões relativas à saúde da comunidade, (...) a educação em saúde passa a ser um instrumento de participação popular nos serviços de saúde e, ao mesmo tempo de aprofundamento de intervenção da ciência na vida cotidiana das famílias e da sociedade. (VASCONCELOS apud PEDROSA, 2001, p.262-263).

Referindo-se às ações de Educação Popular em Saúde sob o aspecto dos vínculos que se constroem com classes populares, Pedrosa (2001, p. 33) diz tratar-se de:

Vínculos que promovem a vivência coletiva em torno de movimentos que levam aos projetos de emancipação, libertação, autonomia, solidariedade, justiça e equidade. Esse agir representa, ao mesmo tempo, estratégia, metodologia, jeito de ser, visão de mundo, expressando-se por meio de um conjunto de práticas técnicas, políticas e ideológicas, culturais e psicanalíticas.

Esse mesmo autor aponta que:

[...] a Educação Popular em Saúde representa o conjunto de conceitos polissêmicos, que ganham expressão concreta nas ações sociais orientadas pela construção de correspondência entre as necessidades sociais e a configuração de políticas públicas, proporcionando lutas coletivas em torno de projetos que levem à autonomia, solidariedade, justiça e equidade. (PEDROSA, 2007, p.16).

Retomando a trajetória histórica da Educação Popular em Saúde, destaca-se que os seus fundamentos emergem do envolvimento de intelectuais católicos, dos movimentos populares e profissionais de saúde com a Educação Popular. A pedagogia da educação desenvolvida por Paulo Freire passa a ser uma referência para a crítica ao modelo até então vigente; buscava-se uma nova concepção de educação em saúde para além do enfoque em comportamentos individuais.

Conforme relato de Vasconcelos (2006), contraditoriamente é no contexto da repressão e do cerceamento dos direitos civil e político, estabelecidos pela gestão militar, que as condições tornaram-se favoráveis ao surgimento das novas propostas de educação em saúde. As circunstâncias da época indicavam que a possibilidade de mudanças no modelo tradicional – focado no saber médico, de caráter normatizador e adaptador – tornava-se real.

Porém, mesmo na conjuntura de repressão, a população buscava formas de resistir e lutar por seus direitos. A reação dos profissionais da época não foi indiferente às lutas sociais que se formavam, embora de modo clandestina por consequência da repressão militar. Esta aproximação contribuiu para o estabelecimento de uma cultura da relação do campo da saúde com as classes populares, estreitando o envolvimento dos profissionais com a Educação Popular.

No conjunto dos movimentos sociais da década de 1980, época de luta pela abertura democrática, emerge no campo da saúde o movimento que representou um divisor de águas. Denominado de Movimento Sanitário, buscava, sobretudo, a reforma do modelo da política vigente. O projeto ideológico norteador das propostas de Reforma Sanitária veio contribuir

de forma decisiva para o fortalecimento da Educação Popular em Saúde e da reflexão crítica dos profissionais sobre a saúde. Começavam a sere gestadas formas diferentes de se pensar a saúde, na relação com os determinantes econômicos, sociais e políticos. Tal reflexão direcionava-se para a garantia do direito do cidadão e dos condicionantes sociais que dificultam o acesso a este.

Contudo, os avanços registrados com uma nova forma de conceber a prática educativa ainda não significaram a supressão de práticas normatizadoras, autoritárias e higienistas que historicamente perpassam as ações de saúde. O ponto de vista problematizador tende a coexistir com o que há de mais tradicional no que se refere à educação em saúde. Até os dias atuais persiste a tendência em individualizar e culpabilizar os usuários pelos seus problemas de saúde.

Reforça-se, assim, a importância da Educação Popular em Saúde no sentido de possibilitar que o usuário torne-se sujeito do seu processo de saúde-doença-cuidado. Além disso, as ações de saúde norteadas pelos princípios da Educação Popular contribuem para a participação da população nas decisões políticas, que dizem respeito à condição de vida das pessoas.

O aspecto político da educação, traço essencial na perspectiva crítica, contribui para o desenvolvimento de ações voltadas para a melhoria das condições de vida e de saúde das pessoas. Neste sentido, a Educação Popular em Saúde firma-se como o referencial teórico-conceitual que, fundamentado na práxis, valoriza as potencialidades humanas e constitui-se como estratégia para a constituição das bases de transformação da realidade. Parte-se do pressuposto de que a prática educativa é importante na garantia do direito à saúde, desde que ultrapasse os aspectos formais e avance por caminhos que possibilitam a acessibilidade da população aos bens imprescindíveis à proteção da vida e à saúde.

Segundo Vasconcelos (2001), ainda que a Educação Popular não seja o único projeto pedagógico que valoriza a distinção dos grupos sociais, a intercomunicação entre diferentes sujeitos sociais, o compromisso com as classes subalternas, as iniciativas dos educandos e o diálogo entre o saber popular e científico, representa no contexto brasileiro um movimento marcante dos profissionais de saúde.

Até pouco tempo, no âmbito da gestão federal de saúde, quase nada vinha sendo feito para promover as mudanças no aspecto da educação em saúde. No entanto, as propostas para mudanças desse quadro vêm sendo gestadas desde o início da década de 1990 com a criação, no Rio de Janeiro, da Articulação Nacional de Educação Popular e Saúde. No final da mesma década, no ano de 1998, foi criada a Rede de Educação Popular e Saúde (REDEPOPSAÚDE) representando a continuidade da Articulação anterior. Com a ferramenta da internet e por meio da lista de discussão, a Rede propicia a articulação de profissio-

nais de saúde, lideranças e estudiosos da área, contribuindo para expandir e consolidar a proposta da Educação Popular.

Outra iniciativa importante do movimento foi a criação, no ano de 2005, da Articulação Nacional de Extensão Popular ( ANEPOP), que promove a integração entre o espaço universitário e os movimentos sociais. É composta por professores, estudantes, técnicos e participantes de movimentos populares, envolvidos em projetos de extensão norteados pelo referencial teórico-metodológico da Educação Popular. A ANEPOP é uma entidade aberta que tem o objetivo de promover espaços de estudos, discussão e troca de experiências.

Como desdobramentos desse movimento, a Educação Popular passa a ter lugar no Ministério da Saúde a partir do ano 2003. Com o objetivo de reorganizar as ações de educação em saúde, criou-se a Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação em Saúde (SGTES). No ano de 2005, o Ministério passa por mudanças e é criada a Coordenação Geral de Apoio à Educação Popular e à Mobilização Social, que na estrutura organizativa faz parte do Departamento de Apoio à Gestão Participativa (DAGEP), que compõe a Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa (SGEP). No ano de 2007, a SGEP lança o primeiro Caderno de Educação Popular e Saúde, representando a incorporação da estratégia política e metodológica da Educação Popular pelo Ministério da Saúde.

Ao longo dos anos, a Educação Popular em Saúde (EPS) vem se fortalecendo e hoje representa uma estratégia na política nacional de saúde. A instituição do Comitê Nacional de Educação Popular em Saúde (CONEPS), através da portaria nº 1.256/GM, de 17 de julho de 2009, representa a importância da EPS na luta por mudanças nas práticas de saúde. Dos objetivos da CNPES, destaca-se o compromisso dos representantes em participar e colaborar com as iniciativas do Ministério da Saúde voltadas para a incorporação da EPS como prática democrática na construção de políticas públicas de saúde.

No entendimento de Vasconcellos (2007), não basta que os conteúdos sejam revolucionários, mas que o processo de discussão não se coloque de cima para baixo e reforça que, “a Educação Popular é um saber importante para a construção da participação popular, servindo não apenas para a criação de uma nova consciência sanitária, como também para uma democratização mais radical das políticas públicas” (Idem, 2004, p. 11).

## Educação em Saúde na Escola

Na reflexão de Paulo Freire, a educação não transforma a sociedade, mas sim os indivíduos, que são os sujeitos, os transformadores da sociedade. Desta reflexão pode-se apre-



ender que a Educação Popular é um dos instrumentos estratégicos para a transformação social. A escola, portanto, configura-se como espaço primordial e produtor de ações transformadoras no processo educativo.

No ano de 2005, a Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde, por meio do Departamento de Gestão da Educação na Saúde do Ministério da Saúde, lançou no periódico da Série F. Comunicação e Educação em Saúde sob o título: “A educação que produz saúde”. A publicação tem como objetivo primordial discutir, de forma didática e ilustrativa, o papel da escola na educação em saúde. Visando, portanto, o fortalecimento dos modos participativos, democráticos e públicos de pensar e fazer educação em saúde na escola. O objetivo é contribuir para que a “comunidade escolar” se sinta motivada a refletir sobre o significado de saúde e qualidade de vida, a discutir sobre as causas e possíveis soluções para os problemas existentes na escola e para a população como um todo.

## A educação que produz saúde

A publicação, composta por oito itens, é uma elaboração de fácil manuseio e entendimento. Configura-se como um instrumento de orientação aos profissionais da escola e, incentiva a transformação de seu espaço em produtor de conhecimentos do campo da saúde e, conseqüentemente, contribuir para a qualidade de vida das pessoas.

Os pontos a seguir representam o resumo do referido material:

**Carta às educadoras e aos educadores:** Neste item é apresentada a definição da saúde, enquanto direito conforme, explicitado na Constituição Federal de 1988. É dada a ênfase no papel da escola como “espaço onde se constituem os cidadãos desses direitos, por meio de práticas realizadas por sujeitos sociais críticos e criativos, capazes de construir conhecimentos, relações e ações que fortalecem a participação das pessoas na busca de vidas mais saudáveis”. Reforça-se também a proposta da relação entre saúde e escola de forma que envolva “estudantes, trabalhadores da educação, comunidade escolar, órgãos governamentais de educação, gestores de sistemas de saúde e educação, movimentos sociais, associações, grupos, famílias e toda a população”.

**Que história é essa de saúde na escola:** Este item introduz a discussão acerca da saúde e sua presença “em todos os momentos da vida, nos quais somos capazes de pensar, sentir e assumir nossos atos e decisões. E não somente quando não sentimos os sinais e sintomas de doenças. É “um estado de bem-estar físico, social e mental”, como diz a Organização Mundial da Saúde. Mas, será que esse estado existe mesmo? A primeira

conclusão é que a saúde depende de muitas outras coisas”. “Os fatores que condicionam o estado de saúde das pessoas são: o nível de desenvolvimento social e econômico do País, estado e município; a infra-estrutura existente, as condições de saneamento básico, de moradia e de trabalho; a subjetividade, a afetividade, a espiritualidade, a sexualidade, o gênero e a diversidade cultural; a participação das pessoas nas decisões da comunidade; o grau de desigualdade de renda; agentes transmissores de doenças e alergias; alimentação inadequada que leva à desnutrição ou à obesidade; falta de saneamento básico e formas de destruição do meio ambiente; falta de proteção no trabalho; violência, discriminação, dominação, drogas e tantos outros problemas”.

**Uma outra realidade é possível:** Esta parte é dedicada ao relato de experiências vivenciadas pelas escolas, nas diferentes regiões brasileiras. Discute, portanto, acerca da dificuldade das ações educativas em saúde desenvolvidas nas escolas, avançarem para além do olhar biomédico. Problematisa que a “forma de pensar a saúde tem sido insuficiente para fazer da escola um espaço que produz saúde”. E, reforça que a “promoção da saúde é tarefa de diferentes setores da sociedade e, assim, muito mais pessoas poderão se envolver nas ações de educação em saúde, ajudando a despertar para a discussão acerca da qualidade de vida das comunidades”.

**Uma escola comprometida com a realidade:** O item reforça a importância da incorporação da temática da saúde no projeto político-pedagógico da escola. E, ressalta que a escola ao “promover ações educativas em saúde que levam à reflexão sobre o que é ter uma vida saudável”, incentiva às pessoas pensarem sobre sua realidade. Reforça que “é impossível falar de saúde sem pensar nas condições de moradia, de trabalho, na alimentação, na educação, nos serviços de saúde, no lazer, na forma como nos relacionamos com as pessoas, na forma como protegemos a natureza e o meio ambiente, na força da nossa organização, na decisão política, enfim, nas condições de vida da comunidade”. Para apoiar nesta reflexão é sugerida como instrumento o **Mapa Falante**, para ajudar as pessoas visualizarem a realidade na qual vivem.

**O pensar e fazer educação em saúde:** O destaque deste item está voltado para a valorização dos diferentes saberes e o envolvimento de todas as pessoas na busca por soluções dos problemas. A dica é para a interação da escola com a comunidade, pois, as chances de solucionar problemas são maiores. É importante sensibilizar as pessoas a trazerem contribuições. Destaca que a motivação para a participação e o ponto de partida é a discussão coletiva dos problemas e das contradições existentes na realidade. E, que “para fortalecer ou transformar a escola em um espaço de produção de saúde” é necessário o envolvimento de pessoas com experiência em diversas áreas do conhecimento.

### **Construindo coletivamente processos educativos em saúde na escola:**

Para finalizar é apresentada uma breve reflexão sobre a importante transformação que a escola pode promover. “À medida que a escola vai se transformando em um espaço de produção de saúde, nasce a necessidade de divulgação das ações e dos conhecimentos que produzimos sobre a saúde”. Torna-se crescente o desejo de que outras comunidades também se organizem, planejem ações, possam trocar experiências e conhecimentos, umas com as outras.

É importante sinalizar que com o objetivo de incentivar e divulgar ações educativas em saúde o Ministério da Saúde vem produzindo diferentes materiais de apoio.

## **Considerações Finais**

Ao término desta apresentação torna-se relevante destacar os achados oriundos das formulações teóricas e principalmente do conhecimento adquirido através pesquisa. De forma mais ampliada, todos os itens aqui abordados já foram mencionados no conjunto da obra. Entretanto, no exercício de reforço argumentativo, consideramos alguns aspectos-chaves acerca da temática. O estudo demonstrou que a consolidação do modelo crítico de educação em saúde nos serviços públicos necessita do envolvimento dos diferentes atores sociais, bem como do investimento nos diferentes campos, como por exemplo, na estrutura institucional, na formação profissional e na organização do processo de trabalho.

Com a análise crítica da literatura sobre o tema, observamos que houve avanços na política de saúde brasileira, especialmente no que se refere às reflexões teóricas que orientam as práticas educativas em saúde. E ainda, que a Educação Popular em Saúde expressa a perspectiva crítica de se educar em saúde e representa um instrumento de reorientação das práticas, além de ser estratégia fundamental para tornar efetiva a diretriz constitucional do SUS, que é a participação popular, conforme defende Vasconcelos (2007).

Também é possível sinalizar a necessidade de incentivos, para que a educação em saúde ocorra de forma efetiva e com a participação de todos os setores e da população. Após décadas do início do Movimento Sanitário – que resultou na reorientação dos modelos e práticas em saúde e no modo de compreender o processo saúde-doença –, os argumentos não contradizem que somente práticas educativas que valorizam os aspectos sociais, o protagonismo do sujeito e a relação horizontal-dialógica, podem dar conta de superar o modelo biomédico-normatizador. Porém, muitas vezes, este discurso não passa da superfície da intencionalidade, sem condições e investimentos para sua efetivação.

É importante também, pensar no papel estratégico da Educação Popular em Saúde na organização dos serviços, na promoção da saúde e na própria ação educativa no espaço escolar. Tal reflexão sugere que é necessário investir em um movimento de fortalecimento teórico e metodológico dos profissionais de saúde e de educação, no sentido, também, de prepará-los a partir, especialmente, de projetos de capacitação continuada. Outro fator passível de contribuir na institucionalização do modelo crítico é o desenvolvimento de um projeto de fortalecimento da articulação e de integração comunitária, tendo como base a estreita e cooperativa relação de diferentes campos de saberes.

Concordamos, ainda, que é necessário e urgente problematizar as dificuldades vivenciadas pela comunidade escolar e pelas Unidades de Saúde, visto que somente assim será possível pensar na reorganização dos serviços e na efetivação de propostas consonantes com a Educação Popular em Saúde. A discussão e a busca de soluções para os problemas deverão envolver todos os profissionais do campo da educação e saúde, gestores, instâncias de controle social, representada pelos conselhos de saúde e escolares e, outros movimentos sociais. O importante é não reduzir os problemas a uma questão subjetiva das pessoas e/ou dos profissionais para não despolitizar a discussão. Além disto, é necessário considerar que certas práticas têm raízes históricas, tanto na área da educação quanto nos serviços de saúde pública do Brasil podem até ser potencializadas pelas características individuais, mas, em suma, são de natureza estrutural.

Com este estudo, reiteramos a perspectiva de que é possível o envolvimento da escola nas práticas educativas em saúde. Por conseguinte, é necessário fortalecer a prática interdisciplinar e intersetorial, incentivar e criar espaços coletivos de discussão, aumentar a articulação das ações e valorização da troca de experiências.

Ressaltamos que a institucionalização dos princípios da Educação Popular em Saúde relaciona-se com as decisões políticas e os interesses individuais, além de demandar transformação cultural no modo de pensar e agir, nos diferentes espaços. Logo, esperamos, ter elaborado uma análise que venha a contribuir com os profissionais da educação e da saúde, fundamentalmente, na reflexão do significado das práticas educativas no cotidiano do trabalho. Esperamos também, que sejamos impulsionados a buscar novas formas de atuar. E, conforme nos ensina Freire (2007, p. 42):

A sociedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância. A aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que pensam donos da verdade e do saber articulado.

Ou seja, somente poderemos ser socialmente nós mesmos se passarmos, através da formação democrática real, por novas formas de busca e atuação social tanto fora quanto dentro das escolas.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Paulelette C.; STOTZ, Eduardo N. **A Educação Popular na Atenção Básica à Saúde no Município: em busca da integralidade**. Revista Interface - Comunicação, Saúde e Educação: Recife, v 8, n.15, p.259-274, mar./agosto de 2004.

BRASIL. Ministério da Saúde. **A educação que produz saúde** / Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. - Brasília: Ministério da Saúde, 2005. 16 p.: il. - (Série F. Comunicação e Educação em Saúde)

\_\_\_\_\_. CANDEIAS, Nelly M. F. **Conceitos de Educação e de Promoção em Saúde: mudanças individuais e mudanças organizacionais**. Revista de Saúde Pública. São Paulo, v 31, n. 2, p. 209-213, agosto de 1997. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: 18 de dezembro de 2007.

CHIESA, Ana Maria; VERÍSSIMO, Maria de L. R. **Educação em saúde na prática do PSF**. Manual de enfermagem. Disponível em: [www.ids-saude.org.br/enfermagem](http://www.ids-saude.org.br/enfermagem). Acesso em: 17 de fevereiro de 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2007.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1983.

OLIVEIRA, Rosely M. de. **Pistas para Entender a Crise na Relação entre Técnicos e Classes Populares: uma conversa com Victor Vincent Valla**. Cadernos Saúde Pública. Rio de Janeiro, v.19 n.5 p.1175-1187, jul./agosto de 2003. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: Maio de 2006.

PEDROSA, José Ivo dos S. **Educação Popular no Ministério da Saúde: Identificando Espaços de Referência**. In: Caderno de Educação Popular e Saúde. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio a Gestão Participativa. Serie B. Textos Básicos de Saúde. Brasília - DF, 2007. Disponível em: [www.portal.saude.gov.br](http://www.portal.saude.gov.br). Acesso em julho de 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação Popular, Saúde, Institucionalização - Temas para debate**. In: VASCONCELOS, Eymard M. (Org). A Saúde nas Palavras e nos Gestos: Reflexões da Rede Popular e Saúde. São Paulo: Editora HUCITEC, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Avaliação das Práticas Educativas em Saúde**. In: VASCONCELOS, Eymard M. (Org). A Saúde nas Palavras e nos Gestos: Reflexões da Rede Popular e Saúde. São Paulo: Editora HUCITEC, 2001b.

**REDE DE EDUCAÇÃO POPULAR EM SAÚDE.** Disponível em: [www.edpopsaude.net](http://www.edpopsaude.net). Acesso em 2009.

SMEKE, Elizabeth de L. M.; OLIVEIRA, Nayara L. S. de. **Educação em saúde e concepções de sujeito.** In: VASCONCELOS, Eymard Mourão (Org.) A Saúde nas Palavras e nos Gestos: Reflexões da Rede Educação Popular e Saúde. São Paulo: HUCITEC, 2001. p.115-36.

STOTZ, Eduardo N. **Enfoques sobre Educação Popular e Saúde.** In: Caderno de Educação Popular e Saúde. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio a Gestão Participativa. Serie B. Textos Básicos de Saúde. Brasília - DF, 2007. Disponível em: [www.portal.saude.gov.br](http://www.portal.saude.gov.br). Acesso em julho de 2008.

VALLA, Victor V. **Educação e Saúde do Ponto de Vista Popular.** In: \_\_\_\_\_ (Org) Saúde e Educação. Rio de Janeiro: Editora De Paulo, 2000, p. 07-10.

VASCONCELOS, Eymard M. **Educação Popular: instrumento de gestão participativa dos serviços de saúde.** In: Caderno de Educação Popular e Saúde. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio a Gestão Participativa. Serie B. Textos Básicos de Saúde. Brasília - DF, 2007. Disponível em: [www.portal.saude.gov.br](http://www.portal.saude.gov.br). Acesso em julho de 2008.


\_\_\_\_\_. **Educação Popular e a Atenção à Saúde da Família.** São Paulo: Editora HUCITEC, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação Popular: de uma Prática Alternativa a uma Estratégia de Gestão Participativa das Políticas de Saúde.** Revista de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v.14, n.1, p.67-83, maio de 2004. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Acesso em: Agosto de 2006.

\_\_\_\_\_. **Refletindo as Práticas de Educação em Saúde a partir da Educação Popular em Saúde.** In: \_\_\_\_\_ (org). A Saúde nas Palavras e nos Gestos: Reflexões da Rede Popular e Saúde. São Paulo: Editora HUCITEC, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Participação Popular e Educação nos Primórdios da Saúde Pública Brasileira.** In: \_\_\_\_\_ (org). A Saúde nas Palavras e nos Gestos: Reflexões da Rede Popular e Saúde. São Paulo: Editora HUCITEC, 2001b.





# **A brincadeira de faz de conta na Educação Infantil: relato de experiência de um projeto desenvolvido com o Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica (FAPEB)**

Víviam Carvalho de Araújo<sup>1</sup>

## **RESUMO**

Este artigo vem apresentar uma pesquisa que utilizou recursos do Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica (FAPEB). A referida investigação foi realizada na Escola Municipal Bonfim, na cidade de Juiz de Fora/MG, com 24 crianças do 1º período da Educação Infantil e teve como objetivo compreender como estas crianças construíam espaços de brincadeira de faz de conta na escola. A bibliografia privilegiada que deu embasamento a investigação foram os estudos de autores da psicologia histórico-cultural e as políticas públicas para a Educação Infantil. Os achados desta pesquisa apontaram que o brincar é uma atividade essencial para as crianças. A investigação possibilitou descortinar um universo da brincadeira tão presente e ao mesmo tempo tão subvalorizado nas instituições de Educação Infantil. As crianças foram capazes de apontar o quanto a brincadeira constitui-se para elas em uma necessidade de conhecer e interagir no mundo em que vivem. Sendo a atividade dominante das crianças na faixa etária investigada, a brincadeira lhes proporciona aprendizagens significativamente amplas, trazendo para elas infinitas possibilidades de desenvolvimento social, cognitivo e afetivo.

**Palavras-chave:** Brincadeira · Educação Infantil · Infância

*Não há dúvida que brincar significa sempre libertação.*

(BENJAMIN, 1984, p. 64)

## **INTRODUÇÃO**

A proposta deste artigo é compartilhar as experiências de uma pesquisa por mim desenvolvida que utilizou recursos do Fundo de Apoio à Pesquisa na Educação Básica (FAPEB), aprovado no ano de 2008. A referida investigação foi realizada na Escola Muni-

<sup>1</sup>Professora da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. Integrante do Grupo de Pesquisa Linguagem, Formação de Professores e Infância (LEFoPI/UFJF). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora

<sup>2</sup>Na rede municipal de ensino de Juiz de Fora, o 1º período da Educação Infantil é formado por um agrupamento de crianças de 4 anos de idade.

A brincadeira de faz de conta na educação infantil: relato de experiência de um projeto desenvolvido com o FAPEB. ARAÚJO - Viviam Carvalho de

pal Bonfim, na cidade de Juiz de Fora/MG, com 24 crianças do 1º período da Educação Infantil<sup>2</sup> e teve como objetivo compreender como estas crianças construíam espaços de brincadeira de faz de conta na escola.

Ao me propor desenvolver esta pesquisa, tive a intenção de avançar nos conhecimentos que já vinha construindo acerca da(s) infância(s) buscando respostas para novas questões que são tão urgentes na prática pedagógica da Educação Infantil em nosso Município, como por exemplo, a questão relativa à importância da brincadeira de faz de conta para o desenvolvimento das crianças.

## **Delineando os caminhos percorridos na pesquisa**

A bibliografia privilegiada que deu embasamento a esta pesquisa foram os estudos de autores da psicologia histórico-cultural e as políticas públicas para a Educação Infantil, que consubstanciou-se a partir da leitura da legislação de ensino vigente, como as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998).

Com relação ao referencial teórico que sustentou toda a construção metodológica e análise dos dados, este constituiu-se a partir de uma interlocução com autores da psicologia histórico-cultural através dos estudos de Vygotsky (1991; 1995; 1999), Elkonin (1998) e, Leontiev (1998), assim como demais autores contemporâneos que também embasam seus estudos a partir desta perspectiva, que caminha no sentido de compreender a brincadeira infantil como uma atividade histórica e cultural e as crianças como sujeitos de sua história.

Vygotsky (1998) entende o desenvolvimento psicológico da criança como um processo de natureza cultural. Ao abordar a questão do desenvolvimento, o autor considera que a criança desenvolve-se essencialmente através da atividade de brincadeira. Transformações internas no desenvolvimento da criança como o simbolismo, a capacidade de representar e abstrair surgem a partir das situações de brincadeiras.

Leontiev (1998), importante psicólogo russo que trabalhou com Vygotsky, também pesquisou os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. Para o autor, a brincadeira é uma atividade essencialmente humana, constituindo-se a partir da percepção que a criança tem do mundo, o que determina o conteúdo de suas brincadeiras.

Elkonin (1998) se aprofundou nos estudos e pesquisas sobre o jogo protagonizado por crianças. Sua perspectiva tem como base os estudos de Vygotsky considerando que a brincadeira não tem uma essência natural e biológica, mas social e cultural. O autor considera a pesquisa em relação à brincadeira importante, pois, ao descobrir a conexão mútua dos

diferentes componentes estruturais da brincadeira, pode-se direcionar a ação pedagógica para essa importante atividade para a criança. O jogo protagonizado ou jogo de papéis, como nomeia o autor, é de origem social e seu conteúdo fundamental é o homem e a sua atividade, assim como as relações entre os adultos.

Pelo estudo realizado, foi possível concluir que a brincadeira de faz de conta desempenha funções imprescindíveis para o desenvolvimento da criança, operando na formação global de seus processos psíquicos como atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, sentimento, entre outros, bases sobre as quais edifica-se a personalidade.

Com relação à metodologia adotada, esta se configurou a partir de um estudo de caso embasado em procedimentos de uma pesquisa com abordagem qualitativa. O foco da investigação foi a construção de espaços de brincadeira de faz de conta com as crianças do 1º período da Educação Infantil da Escola Municipal Bonfim, buscando para tal, envolver as crianças, os responsáveis e também os profissionais da escola.

Iniciei as atividades de desenvolvimento desta investigação no início do ano letivo, onde me detive basicamente à compra de uma grande parte do material para que a pesquisa pudesse ser iniciada no mês de fevereiro. Assim, no início do ano, adquiri parte do material para o desenvolvimento da pesquisa tais como brinquedos, livros de literatura, fantasias, estantes, entre outros. Outros materiais foram sendo adquiridos no decorrer do ano e de acordo com a necessidade do desenvolvimento da investigação.

Com o objetivo de também envolver os demais profissionais da escola no projeto, utilizei uma reunião pedagógica para esclarecer para o grupo sobre a pesquisa que seria realizada, assim como dialogar, a partir do referencial teórico em estudo, sobre a importância da inserção de espaços de brincadeira nas práticas pedagógicas com crianças da Educação Infantil. Compreendo que as reuniões pedagógicas na escola devem ser consideradas como um rico momento de troca, estudo e formação em contexto.

Um segundo momento importante foi o contato com os responsáveis pelas crianças, através de reunião realizada também no mês de fevereiro do mesmo ano, onde tive a oportunidade de esclarecê-los sobre o projeto em desenvolvimento, assim como solicitar uma autorização por escrito para que as crianças pudessem participar da pesquisa.

Passado este momento inicial de conversa com o coletivo da escola e também com os responsáveis, o momento seguinte foi o de dialogar com os sujeitos da investigação: as crianças. Para tal, busquei construir uma metodologia de pesquisa que não se dispusesse a investigar “sobre” as crianças, mas, principalmente, “com” elas, considerando-as sujeitos qualificados na busca pela construção do conhecimento. Assim, no decorrer de toda a execução da pesquisa, as crianças foram parceiras e sujeitos da investigação.

Durante a conversa com as crianças sobre a possibilidade de se construir um espaço

de brincadeira na própria sala de atividades, ficou nítido em seus olhos a expectativa e a aceitação da proposta. Toda a organização da sala de atividades, a partir do material adquirido, foi construída junto com as crianças, que ajudaram a pensar nos locais para as estantes, na melhor forma de organizar os brinquedos, fantoches, tecidos, acessórios, fantasias, livros de literatura, entre outros materiais. A chegada de cada material consubstanciou-se como um rico momento para as crianças. Todo o material foi pensado junto com os pequenos para que se privilegiasse uma organização de forma acessível às crianças para sua apropriação e utilização.

Durante os meses de março à novembro foram realizadas as observações, fotografias e vídeo-gravações das sessões de brincadeiras das crianças. Estas foram utilizadas como um instrumento de análise de episódios onde as crianças experienciavam a construção espaços da brincadeira na escola.

Concomitante à realização das observações e vídeo-gravações, foi realizada a análise que se embasou no referencial teórico adotado. Detive-me no conteúdo das brincadeiras de faz de conta construído pelas crianças, assim como na interação, entendida como cultura de pares, durante a constituição da brincadeira.

Analisei também como as crianças organizavam estes espaços de brincadeira na sala de atividades, considerando que estas se apropriam e elaboram os espaços que antes foram produzidos pelas mãos adultas, construindo a partir destes, seus “territórios infantis”. A este respeito, Lopes e Vasconcellos (2005) apontam que ao se inserirem nos espaços destinados à educação, as crianças vão dotando-lhes de sentidos e transformando-os em lugares. Ao se apropriarem dos lugares, reconstroem-nos e ressignificam-nos criando seus territórios infantis. Nestas construções elaboradas pelas crianças, os espaços de brincadeiras, constituem-se, para elas, em seus territórios infantis. A construção destes “territórios” ou espaços de brincadeiras pelas crianças, puderam ser registradas, conforme Fotografias 1 e 2.



Figura 1



Figura 2

## **A brincadeira de faz de conta na Educação Infantil: construindo novos sentidos**

Os achados desta pesquisa apontaram que o brincar é uma atividade essencial para as crianças. Esta investigação possibilitou descortinar um universo da brincadeira tão presente e ao mesmo tempo tão subvalorizado nas instituições de Educação Infantil. As crianças foram capazes de apontar o quanto a brincadeira constitui-se para elas em uma necessidade de conhecer e interagir no mundo em que vivem. Sendo a atividade dominante das crianças na faixa etária investigada, a brincadeira lhes proporciona aprendizagens significativamente amplas, trazendo para elas infinitas possibilidades de desenvolvimento social, cognitivo e afetivo.

Minhas análises apontaram que a construção de espaços de brincadeira de faz de conta pelas crianças foi possibilitada a partir da inserção de um espaço “real” para que esta acontecesse. A construção destes espaços pelas crianças materializou-se, fundamentalmente, na sala de atividades, lugar onde elas tiveram a possibilidade de interagir com os materiais e parceiros, fazendo, assim, com que as múltiplas possibilidades do brincar fossem potencializadas.

Considero que o espaço para o brincar deve ser um espaço efetivo, independentemente se acontece nos ambientes externos, ou nos internos, como a sala de atividades, como foi o caso desta pesquisa. Não é a metragem do espaço que fará a diferença, mas sim o universo que é ali construído. A qualidade da experiência de brincar não é medida pelo tamanho do ambiente, mas sim nos sentidos que aquele espaço produz para crianças e educadores. Portanto, é importante considerar a sala de atividade não somente como um espaço pensado pelo adulto para as crianças, mas sim, em um lugar que deve ser apropriado pelas crianças como possibilidades para brincar.

A relação com o outro e com o espaço, se constitui como um elemento de mediação no processo de formação das crianças. Os professores devem estar atentos para todas as possibilidades que o espaço pode oferecer aos pequenos, observando os processos de apropriação simbólica e as interações sociais. As crianças precisam de autonomia para explorar o seu espaço de brincadeira, escolher seus parceiros e objetos a serem utilizados na situação lúdica.

As análises das situações observadas possibilitaram realizar apontamentos a partir da desconstrução de alguns paradigmas que parecem estar internalizados nos discursos e práticas de alguns educadores de crianças pequenas. Uma desconstrução possível foi a ideia

de que a brincadeira infantil é de natureza inata e espontânea e cabe à escola somente “deixar” que as crianças brinquem. Na realidade, este estudo apontou que a brincadeira é um processo cultural constituindo-se como resultado das relações sociais e das condições concretas de vida das crianças. A brincadeira dos pré-escolares são operações reais e sociais, nas quais a criança assimila a atividade humana, possibilitando-lhe compreender melhor o mundo em que vive.

Assim, as situações de brincadeira de faz de conta estiveram repletas de vivências trazidas pelas crianças a partir de suas experiências cotidianas. É importante também considerar que o papel dos educadores não é somente o de “deixar” as crianças livres para que a brincadeira possa eclodir. Na verdade, a importância da mediação do educador, do espaço e do material disposto às crianças não pode ser desconsiderado.

De acordo com as proposições de Vygotsky (1998), o desenvolvimento da criança se constitui através das relações que esta estabelece com o mundo a sua volta, nas interações com outros sujeitos e com o meio. As relações sociais que o sujeito estabelece, o contexto histórico, social e cultural, tem um significativo papel no processo de seu desenvolvimento. O referido autor entende que o processo de desenvolvimento infantil ocorre de forma dinâmica, não considerando as crianças meramente passivas e receptoras nesse processo. As situações de interações com o outro permitem à criança se apropriar das significações socialmente construídas. O papel da interação é fundamental no desenvolvimento dos processos psicológicos que não devem ser considerados de maneira abstrata, descontextualizada ou universal.

Nas situações fotografadas a seguir, as crianças trouxeram para os contextos de brincadeira, situações concretas vivenciadas por elas em suas realidades, que ganharam novos contornos a partir das reelaborações realizadas. Ao experimentar a vivência de diversos papéis sociais (o ser o eu e o ser o outro) a criança busca a construção do sujeito, construção do seu “eu”. Ao experimentar ser o eu e ser o outro, a criança reproduz modelos sociais que propicia a ela singularizar-se e construir o seu “eu”. A relação de gênero também pôde ser observada durante as sessões de brincadeiras das crianças, onde elas se permitiram vivenciar papéis que, muitas vezes, na sociedade são considerados como “femininos” ou “masculinos”.

Assim, presenciei situações de meninos “cuidando da casa” e “dos filhos”, e meninas brincando de “oficina”. A protagonização de papéis domésticos, tanto por meninos como por meninas, e também a de contextos relativos à prática profissional, estiveram muito presentes, conforme Fotografias 3, 4 e 5.

Outro paradigma que precisa ser desconstruído é o de que a brincadeira deve ser





Figura 3



Figura 4



Figura 5

produtiva. Agindo assim, estaremos “pedagogizando” esta atividade e retirando as múltiplas possibilidades que ela pode acontecer entre as crianças. O brincar não deve estar somente calcado em objetivos pedagógicos. É preciso considerar que a brincadeira não está centrada no resultado, mas na ação e no processo. Ela não é algo palpável e material. O brincar está embasado na imaterialidade, e esta imaterialidade também deve ser tomada como forma de aprendizado pela escola.

Outro discurso muito comum no meio educacional é o de que a brincadeira é uma atividade sempre divertida e que dá prazer às crianças. Na verdade, a partir do estudo realizado, ela é acima de tudo uma necessidade de pertença social. A sua motivação está na necessidade da criança integrar a vida e as atividades dos adultos, buscando compreender as relações entre ela e o mundo que se expande a sua volta.

Um exemplo disso pôde ser analisado a partir de um contexto onde as crianças brincavam de médico. Uma criança havia “desmaiado” e a outra, na protagonização do papel de médica, tentava “reanimá-la”. A situação pode ser visualizada na Fotografia 6.



Figura 6

Ao representar um papel de médica ou paciente em uma brincadeira, certamente a criança buscará como enredo alguma situação parecida que ela já tenha vivenciado ou observado, tendo como referência as regras sociais e de conduta que fazem parte do contexto onde está inserida e que orientarão seu comportamento na situação de brincadeira. Nessa atividade, possibilita-se que a criança reelabore situações que lhe tenham causado alguma ansiedade, medo ou raiva. Na brincadeira de médico, por exemplo, ela pode reelaborar uma situação difícil vivida como, por exemplo, uma injeção que teve que tomar.

O distanciamento propiciado pela situação de brincadeira permite a ela vivenciar algo desagradável, expressando seus sentimentos em relação a essa vivência anterior, ao mesmo tempo em que trabalha suas emoções e os sentimentos contraditórios. Portanto, nem sempre a brincadeira deve ser definida como uma atividade que só dá prazer, já que, através dela, a criança pode reelaborar sentimentos contraditórios vivenciados por ela.

Outra situação que merece ser aqui discutida é a ideia de que para brincar a criança precisa, necessariamente, de um brinquedo, e que este é que vai direcionar o contexto da brincadeira. Na verdade, o brinquedo, enquanto suposto conteúdo imaginário não vai determinar a brincadeira infantil. O uso dos brinquedos é aberto. A criança dispõe de um acervo de significados, e deve interpretá-los, conferindo significados ao brinquedo durante sua brincadeira. Neste sentido, o brinquedo não condiciona a ação da criança, mas lhe oferece um suporte determinado, que ganhará novos significados através da brincadeira. O brinquedo tem valor simbólico enquanto instrumento do brincar. No entanto, outros elementos podem ser introduzidos pela criança como suporte de sua atividade lúdica, sendo que a criança tem a capacidade de separar o significado do objeto. O significado é dominante e se sobrepõe ao objeto (VIGOTSKY, 1998).

Na situação fotografada a seguir, as crianças utilizavam dois brinquedos, miniaturas de uma “vassoura” e de um “rodo”, na parede da sala. Ao observar tal situação, me aproximei e perguntei se elas estavam “limpando” a parede. As meninas responderam que não estavam “limpando” a parede, mas sim, “pintando” a parede. Tal situação nos faz refletir sobre os usos que as crianças fazem dos brinquedos e objetos dispostos. Durante a situação de brincadeira, elas são livres para dar aos brinquedos e demais objetos inseridos no contexto lúdico, novos significados, como os representados na foto, onde a miniatura da vassoura e do rodo foram utilizados como um instrumento para “pintar” a parede (Fotografia 7).

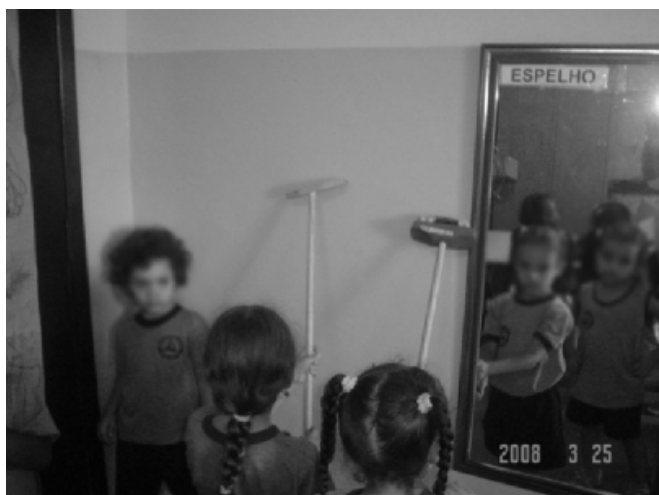


Figura 7

Outra discussão fundamental que precisa ser refletida é a desconstrução da ideia muito presente entre os educadores de que o papel do adulto está somente em propiciar espaços/tempos/organização de materiais para que a criança brinque. Na verdade, é preciso afirmar que o educador é o parceiro/mediador mais experiente do grupo. É ele quem deve articular as capacidades afetivas, emocionais, cognitivas e sociais da criança tendo como referência a instauração da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Ao abordar a questão da ZDP Newman e Holzman (2002) apontam que na situação cotidiana, a ação domina o significado. Já no brincar, ocorre o inverso, pois o significado domina a ação. Ao agir em uma situação imaginária, a criança se liberta das coerções situacionais. Assim, a brincadeira possibilita mudanças nas necessidades e na consciência, fazendo com que esta atividade seja uma atividade primordial para o desenvolvimento das crianças. Os autores consideram o brincar “um ambiente em que as crianças agem para além de si mesmas. Brincar é uma ZDP para a unidade (criação de significado\criação de linguagem)” (NEWMAN e HOLZMAN, 2002, p. 125).

Para Vygotsky (1998), na brincadeira, a criança está sempre adiante de seu nível mental real ou atual de desenvolvimento, uma vez que é ela mesma, a brincadeira, fonte de desenvolvimento ao criar as ZDPs.

Ao observarmos as crianças em situações de brincadeiras, é possível perceber como elas são capazes de agir e de pensar de maneira mais complexa do que em suas atividades rotineiras. Se a criança não pode agir como um adulto, cria uma situação imaginária comportando-se de forma semelhante. Na brincadeira são desenvolvidas situações coordenadas e organizadas a partir das regras, que são situações antecipatórias que contribuem para a consolidação do pensamento abstrato. E a mediação do educador neste momento é fundamental para o bom desenvolvimento da criança neste processo. Observar, intervir e integrar são ações que o professor deve sempre estar atento.

A partir do estudo realizado, é possível concluir que a participação do adulto não deve se restringir a somente estar junto, lado a lado, acreditando que assim possibilita-se uma interação capaz de instaurar uma ZDP. Para a perspectiva histórico-cultural, a constituição do sujeito se dá a partir das relações que estabelece com o outro. Para que as interações possibilitem desenvolvimento e novas apropriações pelo sujeito, é preciso haver um movimento dialético, um encontro de parceiros com níveis diferenciados de conhecimentos e experiências. Assim, não só a mediação dos educadores, mas também do grupo de crianças, em interação, a partir da situação lúdica, possibilitam um grande desenvolvimento a partir das atividades de brincadeiras.

A relação espaço/brincadeira também esteve presente nas observações e merecem aqui uma análise cuidadosa. Um discurso muito presente entre os educadores é a ideia de que a brincadeira das crianças deve acontecer em espaços amplos e abertos e que a sala de atividades não é lugar para brincar. Esta pesquisa permitiu constatar que a criança utiliza todos espaços dispostos para realizar suas brincadeiras, e, a sala de atividades, pode sim, efetivar-se como um ambiente lúdico, possibilitando ao grupo de crianças instaurar seus processos de brincadeiras. As observações das sessões de brincadeiras das crianças possibilitou concluir que estas, ao brincar, se aproximam em grupos, a partir de seus interesses, e vão dando um novo sentido ao espaço. As fotografias abaixo nos possibilitam observar como as crianças se apropriam do espaço dando a ele novos significados (Fotografias 8, 9 e 10):





Figura 10

Assim, também podemos desconstruir a ideia difundida de que a criança utiliza o espaço/material disposto a ela de forma passiva. Na verdade elas apropriam-se dos espaços, reconstroem-nos, ressignificam-nos. Dotam-lhe de sentido e transformam-no em “lugares”<sup>3</sup> para suas brincadeiras.

## Repensando o lugar do brincar na escola

A partir do que foi pesquisado não há como negar a importância da brincadeira para o desenvolvimento das crianças. Tendo em vista que as instituições de educação são elementos constitutivos da cultura, é importante considerar a inserção da brincadeira nesses contextos como uma rica possibilidade de crescimento e desenvolvimento das crianças.

O intuito pedagógico de controlar a brincadeira priva-a de muitas possibilidades. Se a criança encontra dificuldades de brincar fora do ambiente escolar, por conta do tumultuado mundo atual, aumenta ainda mais a responsabilidade da escola em propiciar tais espaços e tempos. É papel da instituição intervir no contexto em que a criança possa brincar. Os

<sup>3</sup>Nesta pesquisa o conceito de espaço considerado foi o discutido por Frago (1998) e Tuan (1983). Para o primeiro, o espaço não é neutro. Ele é vivo e produz sentidos, podendo demarcar também relações de poder e de escolhas. Ainda segundo Frago (1998, p. 78), “todo espaço é um lugar percebido. A percepção é um processo cultural. Por isto, não percebemos espaços, senão lugares, isso é, espaços elaborados, construídos”.



materiais, a atitude do professor, o tempo e o espaço destinados são partes integrantes desse processo. Considero que a brincadeira não deva somente estar associada a uma aprendizagem pedagógica conferida pela escola. Ela deve ser um espaço para as crianças se apropriarem e reelaborarem a cultura, socializarem-se e desenvolverem-se. Um espaço de inventividade. Tudo isso deve ser tomado como forma de aprendizado pela escola, que precisa considerar tais espaços<sup>4</sup>.

As discussões apresentadas demonstraram o quanto a brincadeira é a atividade principal na infância, sendo primordialmente a forma com a qual as crianças desenvolvem seus processos de aprendizagem e apropriação da cultura. Essa atividade constitui-se também como uma mola propulsora dos seus processos de desenvolvimento, assim como é uma atividade constituinte da formação histórica e cultural da criança. Possibilita também um importante intercâmbio social para elas que anseiam por conhecer o mundo e o fazem a partir das interações com as diferentes infâncias vividas pelo grupo de crianças com as quais convivem e também nas interações com os adultos.

Ao me descentrar do olhar de adulto na busca por compreender as crianças e suas infâncias, possibilitei-me descortinar o universo da brincadeira infantil, e mais do que aprofundar nos estudos de autores que versam sobre este tema, faço questão de registrar o quanto podemos aprender nesta troca com as crianças. A elas fica meu agradecimento pelas inúmeras aprendizagens proporcionadas!

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Víviam Carvalho de. **Infância e brincadeira: o nos dizem as crianças?** Juiz de Fora: UFJF, 2010.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus Editorial, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução nº 05 CEB, de 17 de Dezembro de 2009.

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

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

<sup>4</sup>Em pesquisa anterior esta discussão também foi contemplada (ARAÚJO, 2010).

A brincadeira de faz de conta na educação infantil: relato de experiência de um projeto desenvolvido com o FAPEB. ARAÚJO - Víviam Carvalho de

FRAGO, Antônio Viñao; ESCOLANO, Augustin. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução: Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: \_\_\_\_\_; LARA, Nuria Peres de (Org.). **Imagens do Outro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 67-86.

LEONTIEV, Alexis N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998. p. 119 - 142.

LOPES, Jader Janer Moreira & VASCONCELLOS, Tânia. **Geografia da Infância: reflexões sobre uma área de pesquisa**. Juiz de Fora: FEME, 2005.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky: cientista revolucionário**. São Paulo: Loyola, 2002.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar**. São Paulo: Difel, 1983.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação social da mente**. S. Paulo; Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.



# Laboratórios de aprendizagem: superação de barreiras no processo de aprendizagem?<sup>1</sup>

Mylene Cristina Santiago<sup>2</sup>

## RESUMO

O artigo é resultado de uma pesquisa de doutorado que investigou o papel dos Laboratórios de Aprendizagem na superação e/ou manutenção de barreiras de aprendizagem no Ensino Fundamental das escolas municipais de Juiz de Fora/MG. Nossa pesquisa foi estruturada a partir do Índice para Inclusão (BOOTH; AINSCOW, 2002), referencial conceitual-analítico, que articula a problemática da tensão inclusão e exclusão a partir de três dimensões interdependentes: *construção de culturas, desenvolvimento de políticas e orquestração de práticas*. Para atingir nossos objetivos, procedemos a um estudo de caso do Laboratório de Aprendizagem, através de análise documental dos portfólios produzidos pelas escolas e da observação das práticas nos Laboratórios de Aprendizagem em três escolas municipais. Nossas análises sugerem que o Laboratório de Aprendizagem pode produzir transformações pedagógicas necessárias para favorecer a aprendizagem de todos, caso essa proposta seja assumida coletivamente no contexto escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inclusão em Educação • Barreiras à aprendizagem • Laboratório de Aprendizagem • Ensino Fundamental

## INTRODUÇÃO

Este trabalho é síntese de uma pesquisa que teve como objetivo investigar se, e de que forma, os Laboratórios de Aprendizagem (LA), enquanto política municipal, explicitam as dimensões de *construção de culturas, desenvolvimento de políticas e orquestração de práticas* de inclusão e exclusão nas escolas municipais de Juiz de Fora (MG).

Na medida em que o LA se constitui como espaço diferenciado para a promoção da

<sup>1</sup>Versão da comunicação oral intitulada: “Barreiras de aprendizagem no Ensino Fundamental: o papel dos Laboratórios de Aprendizagem”, apresentada na 35ª Reunião Anual da ANPED, em outubro de 2012, com co-autoria da Profª Dra. Mônica Pereira dos Santos.

<sup>2</sup>Professora da Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

aprendizagem, consideramos o risco da proposta se converter em um processo de discriminação dos estudantes. Nessa perspectiva, nos orientamos em torno das seguintes questões: O que são dificuldades de aprendizagem? Os espaços de sala de aula não seriam suficientes para efetivar a superação de barreiras à aprendizagem e à participação dos estudantes? A existência do LA (não) exige a sala de aula de uma discussão e atenção às diferenças? As atividades desenvolvidas no LA são (im)praticáveis em sala de aula? O LA é um espaço para superação de barreiras à aprendizagem? Quem são os estudantes que frequentam os LAs? Quais os contextos familiares dos estudantes dos LAs? Em quais contextos socioculturais os estudantes dos LAs estão inseridos? Quais são as práticas e intervenções pedagógicas presentes nos LAs?

Utilizamos o referencial conceitual-analítico que implica na articulação entre as dimensões de *construção de culturas, desenvolvimento de políticas e orquestração de práticas* (BOOTH; AINSCOW, 2002) em suas relações com o processo dialético de inclusão e de exclusão presentes no interior das instituições educacionais e sociais como um todo.

As interlocuções entre nossas dimensões de análise estão em constante transformação, tal qual o processo de inclusão em educação se configura: de forma infundável e inconclusa, para assim tentar responder às demandas educacionais e sociais em seu dinâmico movimento e jogo com as relações de poder produzidas, histórico e culturalmente, como veremos mais adiante.

Nossa metodologia consistiu em uma pesquisa qualitativa, em que procedemos a um estudo de caso do LA através de análise documental dos portfólios<sup>3</sup> elaborados pelas escolas e observação das práticas nos LAs em três escolas municipais.

Esse trabalho está articulado em quatro momentos. No primeiro, abordamos os processos históricos e as variáveis políticas e sociais que resultaram na implementação dos Laboratórios de Aprendizagem no contexto educacional do município de Juiz de Fora/MG. No segundo, analisamos os portfólios elaborados pelos professores dos LAs, buscando identificar os sentidos e significados presentes nos discursos dos portfólios. No terceiro, apresentamos a síntese das observações feitas em três escolas que possuem LA, a fim de descobrir como as práticas afirmadas nos portfólios se expressavam no dia a dia dos LAs. E, finalmente, buscamos refletir sobre questões que se constituem como desafio às instituições educacionais inseridas na tensa, complexa e contraditória relação inclusão e exclusão.

<sup>3</sup>Instrumentos de avaliação e de autoavaliação elaborados pelos professores que atuam nos LAs por solicitação da Secretaria de Educação de Juiz de Fora.

## O Laboratório de Aprendizagem como política educacional

Assumindo a perspectiva de que as políticas são produtos históricos e simultaneamente produzem contextos sociais específicos, buscamos compreender os processos históricos e as variáveis políticas e sociais que resultaram na implementação dos Laboratórios de Aprendizagem no contexto educacional do município de Juiz de Fora/MG. Para isso buscamos referências e fontes documentais publicadas na década de 1990, a fim de compreendermos os contextos socioculturais que marcaram as inovações no campo da desserialização<sup>4</sup> no ciclo básico de alfabetização no Brasil.

Por meio de um balanço sobre os quinze anos de pesquisa quanto aos ciclos no Ensino Fundamental, Gomes (2004) destaca que o início dessas inovações ocorreu em São Paulo (1984) e em Minas Gerais (1985), em decorrência de um movimento educacional renovador ocorrido nesses estados. Tais políticas foram inspiradas pelas experiências realizadas em países como Espanha, Portugal, França e Argentina. No período de 1989-1992, Paulo Freire coordenou em São Paulo um processo de reorganização educacional conhecido como Ciclos de Formação, que consistia no favorecimento do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, no respeito ao ritmo, ao tempo e à experiência de cada um, como também na adoção de princípios de interdisciplinaridade no currículo educacional. Essa experiência em Belo Horizonte (MG) ocorreu no período de 1993-1996, e ficou conhecida como Escola Plural; em 1995 foi iniciada a experiência de Porto Alegre, que recebeu o nome de Escola Cidadã.

As políticas de ciclos viabilizaram uma série de questões que precisavam ser redimensionadas e repensadas nas culturas e nas práticas de nossas escolas. Em nosso entender, a escola organizada por ciclos de formação é um exemplo de política pautada em valores inclusivos que propõe conquistar a permanência do estudante na escola, pois essa maneira de estruturação curricular promove um *continuum* no processo de ensino-aprendizagem pelo qual passam os estudantes, o planejamento e a prática pedagógica dos educadores, isto é, o conjunto da prática escolar. É nesse contexto de mudança e democratização educacional que surgem os LAs, enquanto inovação pedagógica que pretende ampliar as oportunidades de aprendizagem e de participação do estudante nos espaços escolares, *po-*

<sup>4</sup>O processo de desserialização se refere às alternativas de organização escolar, como a formação de ciclos e a aceleração da aprendizagem.

*dendo* se constituir, conforme suas práticas, em um mecanismo que favoreça processos de inclusão no interior das escolas.

Os LAs foram produzidos e influenciados pelo contexto histórico e político de democratização no campo educacional, neste sentido, o Laboratório de Aprendizagem (LA) é considerado um mecanismo de apoio à ação educativa, destinando-se a assegurar a progressão do aluno com barreiras à participação e à aprendizagem, buscando oferecer condições para uma investigação pormenorizada de seu processo de construção do conhecimento, oportunizando-lhe diferentes vivências para o atendimento de suas dificuldades (FREITAS, 1999).

Partindo do pressuposto que todo aluno pode aprender independente de suas barreiras, o LA busca oferecer condições específicas de aprendizagem, considerando as necessidades singulares e o contexto sócio-histórico-cultural dos alunos que frequentam esse espaço, na construção de sua aprendizagem. Desse modo, problematizamos se oferecer a participação no LA especificamente para alunos que possuem diferentes ritmos de aprendizagem é uma forma de considerar as diferenças ou de enfatizá-las e hierarquizá-las.

## O caso dos LAs no município de Juiz de Fora

A Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, compreendia em 2009, ano em que realizamos a coleta de informações para nossa pesquisa, um universo de 100 escolas. Identificamos a existência de 85 laboratórios de aprendizagem em 56 escolas municipais, o que representa mais da metade da totalidade das escolas de Ensino Fundamental existentes no município de Juiz de Fora. De acordo com a definição da Secretaria de Educação de Juiz de Fora (2006), o laboratório de aprendizagem:

É um espaço pedagógico da escola que investiga e contribui no processo de superação de obstáculos à aprendizagem pelos/as alunos/as, na sua interação com os conhecimentos escolares, com os outros (adultos ou não) e com instrumentos culturais de mediação, já existentes ou novos, no desenvolvimento do pensamento, do conhecimento, da socialização e dos processos comunicativos construídos historicamente (JUIZ DE FORA, 2006).

Assim, os LAs foram criados para oferecer oportunidade de aprendizagem para todos os estudantes identificados como aqueles que enfrentam barreiras à aprendizagem, buscando superar a cultura do fracasso escolar que legitima determinadas práticas escolares que excluem e naturalizam preconceitos de raça, de gênero, de classe, entre outros. Para



Dorneles (2004, p. 209), o LA:

É um espaço de trocas significativas entre sujeitos que têm diferentes ritmos de aprendizagem e contam com a chance de aprender de forma distinta daquela da sala de aula. É um espaço para reconstruir conceitos e significados que não foram construídos em anos anteriores, ou que foram “esquecidos”; é um espaço de exposição de dificuldades, de dúvidas, de receios, de certezas que não podem ser expressos em sala de aula. [...] São espaços que privilegiam o ritmo de cada aluno e mobilizam os melhores recursos para aprender. O professor é o organizador dos espaços e tempos do laboratório. O professor de LA é um professor que não tem pressa: está interessado no ritmo diversificado de aprendizagem dos alunos e não tem expectativas homogêneas em relação a todos eles (grifos nossos).

A autora destaca que nem todos os LAs funcionam dessa forma, todavia o que nos chama atenção nessa definição é a ideia de que tais princípios sejam propostos para uso fora, e não dentro, da sala de aula. O LA, nessa perspectiva, é considerado um espaço inclusivo, enquanto as salas de aula permanecem numa lógica excludente. Acreditamos que a desarticulação entre o LA e a sala de aula inviabiliza e compromete a proposta de superação de barreiras à aprendizagem e à participação dos alunos e, conseqüentemente, a inclusão. De forma distinta, Leonço (2002, p. 4) afirma que:

Esse espaço de investigação e inovação torna-se uma extensão da sala de aula tendo como meta atender tanto ao aluno, como fornecer subsídios às estratégias didáticas do professor. É aqui que iremos pensar nos alunos que apresentam lacunas, defasagens, comprometimentos no campo da aprendizagem, apostando, antes de qualquer coisa, nas suas possibilidades de superação. São crianças e adolescentes que não se enquadram na metodologia destacada em sala de aula.

Nesse sentido, consideramos que todos os espaços escolares são espaços de aprendizagem e de interação social, e, portanto, deveriam ser espaços de superação de práticas excludentes. A concepção do LA como espaço fora ou complementar à sala de aula, terá significativa influência em relação às práticas que podem se aproximar de processos inclusivos ou reforçar exclusões existentes na escola.

Considerando a efetividade de escolas que possuem laboratório de aprendizagem e a atenção desta Secretaria para com esta proposta, indagamos se os Laboratórios de Aprendizagem, enquanto política municipal de intervenção na educação escolar, expressam preocupações com a *construção de culturas*, o *desenvolvimento de políticas* e a *orquestração de práticas* de inclusão (ou de exclusão) em educação, dentro das escolas.

Essa indagação parte do pressuposto sustentado por Cortinovi (1999), de que o Laboratório de Aprendizagem é um espaço importante no processo de comprometimento da

comunidade escolar com a aprendizagem e o avanço dos alunos, considerando que o processo de construção do conhecimento não pode ficar restrito ao professor da sala de aula. A proposta do Laboratório de Aprendizagem não se restringe ao processo de construção do conhecimento dos educandos e nem à identificação e análise das possíveis causas das dificuldades de aprendizagem, mas deve contribuir para um repensar sobre a escola e o ensino em geral. Nas palavras da autora:

O Laboratório de Aprendizagem faz uma interseção entre o aluno e a instituição, podendo desvelar o cotidiano escolar no que se refere à organização dos espaços e tempos da escola para o planejamento, reflexão e trocas sobre o trabalho pedagógico, a forma como o processo avaliativo vem ocorrendo, as relações entre alunos e os demais segmentos que compõem a escola, o papel que cada segmento está assumindo frente à aprendizagem, se as atividades realizadas na sala de aula e em outros espaços escolares e sociais estão contribuindo para a construção dos conceitos fundamentais à aprendizagem, entre outros (CORTINOVI, 1999, p. 96).

Estes princípios estão em consonância com o conceito de inclusão que defendemos: como um processo, que reitera princípios democráticos de participação social plena. Para Santos (2009), inclusão não é a proposta de um estado final ao qual se quer chegar. Também não se resume na simples inserção de grupos excluídos em espaços sociais dos quais são privados. Nos contextos educacionais, há estudantes que necessitam de procedimentos, recursos ou auxílios mais específicos para participarem mais ativamente (com poder de decisão) das atividades propostas no ambiente educacional. O LA pode ser considerado como apoio à minimização e/ou eliminação das barreiras à aprendizagem, mas à medida que propõe trabalhar exclusivamente com os estudantes identificados com tais barreiras, pode representar também uma nova configuração de exclusão no espaço escolar.

Inserido e originado pelas Políticas de Ciclos, o LA poderia se constituir em um espaço potencialmente transformador e reflexivo das práticas escolares, ao se apropriar dos princípios e valores que fundamentaram a política que o originou. De acordo com Barreto e Souza (2005, p. 659):

Dentre as reformas educacionais implementadas em nome da qualidade da educação nos anos recentes no Brasil, as que introduzem os ciclos, possivelmente, representam as que têm maior potencial de concretizar o propósito de democratização do ensino. Ao colocar em questão e em tensão o projeto educacional e social no qual se assenta, de modo dominante, a escola obrigatória, os ciclos provocam um confronto com valores dominantes, entre estes, o de aceitação das desigualdades como decorrentes de diferenças individuais. Como medidas de não repetência, eles rompem com a fragmentação decorrente da serialização e remetem a mudanças na concepção do tempo, do espaço e da própria cultura escolar, visando a garantir que o grande contingente de alunos, até recentemente excluído da escola básica, possa aí permanecer e adquirir conhecimentos socialmente relevantes.

O LA é um dos componentes das Políticas de Ciclos que permanece nas escolas municipais de Juiz de Fora, mesmo se as escolas que possuem um LA não mantêm o sistema de ciclo, por isso destacamos a forte presença e manutenção dos LAs nas escolas de Juiz de Fora como uma política municipal.

## **Culturas, políticas e práticas: dimensões de análise do Laboratório de Aprendizagem**

Por todo o exposto, consideramos que a elaboração de um instrumento analítico a partir das proposições do Índice constitui uma abordagem condizente com o nosso objeto de estudo.

Assim, buscamos desenvolver as dimensões de *culturas, políticas e práticas* como categorias analíticas que nos permitiram compreender as esferas de inclusão e exclusão existentes no projeto educacional em análise. Salientamos que os indicadores do Índice para Inclusão (BOOTH; AINSCOW, 2002) são flexíveis, nos permitindo elaborações e adaptações necessárias à realidade de cada pesquisa.

Na dimensão de culturas, buscamos identificar de que modo o LA contribui na construção de uma comunidade e no estabelecimento de valores inclusivos. Para isso, adaptamos os indicadores sugeridos à realidade de nossa pesquisa e das informações obtidas. Nessa dimensão, analisamos o sentimento de acolhimento; a cooperação entre os alunos e entre os profissionais; os encontros e circulação de informações entre os membros da comunidade escolar e o envolvimento das comunidades locais com a escola. Em relação aos valores inclusivos, destacamos a necessidade de conhecer as expectativas em relação aos alunos expressas nos documentos e nas observações da prática do LA, como também identificar a existência (ou não) de uma “filosofia” de inclusão por parte dos professores envolvidos no projeto, que certamente implica na valorização dos alunos, na remoção de barreiras à aprendizagem e à participação em todos os aspectos da escola e na minimização de possíveis formas de discriminação.

Quanto à dimensão de políticas, analisamos o desenvolvimento de uma escola para todos e a organização e apoio à diversidade. Para isso, buscamos compreender de que forma a escola procura superar barreiras à participação e à aprendizagem, considerando sua proposta pedagógica e os documentos que indiquem a intenção de apoiar a diversidade.

Finalmente, e não menos importante, nos reportamos à dimensão de práticas, que nos direcionam à orquestração da aprendizagem para todos e à mobilização de recursos. Nessa dimensão, buscamos refletir e analisar como o LA promove a relação com o saber; de que modo o ensino é planejado, tendo em mente a aprendizagem de todos os alunos; se as atividades de aprendizagem contemplam e possibilitam compreensões sobre as diferenças e se a diversidade dos alunos é aproveitada como subsídio para o ensino e a aprendizagem; se os alunos são ativamente envolvidos em sua aprendizagem e aprendem em cooperação; se e de que modo as avaliações contribuem para o sucesso de todos os alunos; se existe colaboração e planejamento coletivo entre os professores, cujos alunos estão envolvidos no LA.

## Contextos de inclusão/exclusão expressos nos portfólios dos Laboratórios de Aprendizagem

As professoras dos LAs periodicamente são solicitadas a elaborar relatórios e portfólios pela Secretaria de Educação, com o objetivo de refletir sobre as ações praticadas e pensar em estratégias que possam identificar e eliminar as barreiras existentes no projeto educacional. A partir da análise dos portfólios, correspondente a quarenta e nove<sup>5</sup> escolas, referentes ao ano letivo de 2009, pudemos identificar diferentes concepções que perpassam a intervenção pedagógica praticada nesse espaço; as estratégias, limites e possibilidades referentes ao desenvolvimento dessa proposta; assim como resultados e sugestões para a continuidade da intervenção pedagógica. De acordo com Hernández (1998, p. 100):

Um portfólio não implica só selecionar, ordenar evidências de aprendizagem e colocá-las num formato para serem mostradas, [...] O que particulariza o portfólio é o processo constante de reflexão, de contraste entre as finalidades educativas e as atividades realizadas para sua consecução, para explicar o próprio processo de aprendizagem e os momentos-chave nos quais o estudante superou ou localizou um problema.

Consideramos que a análise do portfólio se constituiu em um importante instrumento de informação para a pesquisa, pois através dessa avaliação pudemos desvelar representações das professoras sobre o processo de ensinar e aprender, como situações que evidenciavam as dimensões de *construção de culturas*, *desenvolvimento de políticas* e *orquestração de práticas* de inclusão e exclusão, resultantes dessa proposta de intervenção pedagógica.

<sup>5</sup>Cinquenta e seis escolas possuíam LA, mas foram analisados quarenta e nove portfólios de escolas que os encaminharam para a Secretaria de Educação. Destacamos que em algumas escolas havia mais de um portfólio, conforme o número de LAs existentes.

Identificamos consenso entre os professores que atuam nos LAs no que se refere à proposta dessa intervenção; o projeto destina-se a alunos com histórico de reprovação escolar e dificuldade de aprendizagem. Salientamos que tais processos estão intimamente associados ao que compreendemos como barreiras à aprendizagem e à participação.

No discurso dos professores, expresso nos portfólios, ficou evidenciado que após a identificação dos estudantes que apresentam defasagens ou estão em dificuldades de aprendizagem, a escola e seus profissionais optam por oferecer um trabalho individualizado e diferenciado aos mesmos, em horário extraclasse, com o objetivo de minimizar as dificuldades detectadas e o índice de retenção dos alunos nas séries.

A identificação ou “diagnóstico<sup>6</sup>” dos alunos que necessitam da intervenção nos LAs são feitas pela professora da sala de aula e, em alguns casos, também pela coordenadora pedagógica. Essa prática merece nossa atenção, pois pode se constituir em um processo de exclusão, caso a identificação dos estudantes com barreiras produza um efeito de rotulações e estereótipos, fato que nos coloca diante de um paradoxo, pois a intenção inicial de oferecer oportunidades e apoio adicional à aprendizagem desses estudantes, via de regra, se constitui em novas modalidades e sentidos de exclusão. No que se refere aos processos de identidade, identificação e diferença, Cuche (2002, p. 183-184) afirma que:

Não há identidade em si, nem mesmo unicamente para si. A identidade existe sempre em relação a outra. Ou seja, identidade e alteridade são ligadas e estão em uma relação dialética. A identificação acompanha a diferenciação. [...] A identificação pode funcionar como afirmação ou como imposição de identidade. A identidade é sempre uma concessão, uma negociação entre uma “autoidentidade” definida por si mesmo e uma “heteroidentidade” ou uma “exoidentidade” definida pelos outros.

O processo de identificação dos estudantes com dificuldades de aprendizagem determina quem serão os estudantes que receberão a intervenção pedagógica nos LAs. De acordo com as informações dos portfólios, as principais atividades desenvolvidas nos LAs implicam em, desenvolver trabalhos com pequenos grupos, utilizando estratégias lúdicas e materiais concretos e aceitar e valorizar a diversidade de estilos individuais de aprender. Diante dessas propostas de intervenção nos LAs, nos colocamos diante dos questionamentos: a proposta do LA não seria um direito para todos os estudantes? As práticas orquestradas no LA são possíveis na sala de aula?

A importância do ambiente e do espaço físico como elemento estimulador à frequência

<sup>6</sup>O termo diagnóstico é frequentemente usado nos portfólios. Todavia enfatizamos nossa resistência ao seu uso e sua aplicação indevida no contexto educacional, por se referir ao conhecimento ou determinação de uma doença pelo(s) sintoma(s).

e à aprendizagem dos alunos é também evidenciada nos portfólios. O grupo de estudantes dos LAs é numericamente variável, a frequência dos encontros é de duas vezes semanais, com variação de uma a duas horas de acordo com a organização de cada escola.

A análise dos portfólios se constituiu em uma etapa exploratória da pesquisa, em que articulamos nossas questões de pesquisa com as informações do portfólio, buscando um movimento interpretativo que levasse em conta nossas dimensões de análise em sua interdependência, desse modo não nos restringimos a trabalhar com nossas dimensões de análise (construção de culturas, desenvolvimento de políticas e orquestração de práticas) de forma isolada, o que resultaria em nosso entender, em esforço contrário à natureza constitutiva e relacional das mesmas.

Adotamos os portfólios como textos discursivos, em uma perspectiva que considera o uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. Tal perspectiva, de acordo com Fairclough (2001), implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre os outros, produzindo significados e relações de poder. Os sentidos e significados presentes nos discursos dos portfólios são promissores para desvelar os sistemas de valores, de políticas e práticas subjacentes em seus textos, ou melhor, na política educacional praticada no cotidiano das escolas.

A extensão das informações obtidas a partir dos portfólios realizados pelas professoras que desenvolvem atividades no LA evidenciou discursos que ora se aproximam, ora se distanciam dos valores e práticas referentes aos processos de inclusão. Para efeito de ilustração, apresentamos abaixo discursos que expressam contradições, que ora responsabilizam do próprio estudante em relação às barreiras vivenciadas no processo de aprendizagem, ora destaca o compromisso da escola no desenvolvimento de potencialidades. Tais exemplos acentuam que os processos de inclusão e exclusão são coexistentes e mantidos em uma relação de ambivalência que ultrapassava as intenções político-pedagógicas evidenciadas na proposta que originou o LA.

As crianças apresentam falhas em conhecimentos e atitudes elementares indispensáveis à alfabetização, tais como discriminação visual, auditiva, compreensão de ordens verbais. Copiam, automaticamente, sem saber o que fazem, sem lerem e sem a noção de espaçamento das palavras, traçado irregular e com vícios de postura, produto de muito tempo de treinamento em cópia. Têm conhecimentos dispersos que não conseguem relacionar e encaminhar de maneira lógica [...] A baixa autoestima não permite a essas crianças julgarem-se capazes ou compreenderem o direito de serem atendidas de forma a superarem alguma limitação intelectual, porventura presente, e emocional, que bloqueiam a aprendizagem e a ambição pela integração à sociedade letrada (Portfólio da Escola 25, 2009).



O Projeto do Laboratório de Aprendizagem foi baseado no compromisso com a aprendizagem dos alunos, firmado pela equipe pedagógica, articulado com o Projeto-Político Pedagógico, a fim de criar uma nova via de acesso ao conhecimento, estimulando a criatividade, a curiosidade e o prazer em aprender, dando um sentido novo aos velhos conteúdos e possibilitando a superação de obstáculos à aprendizagem na sua interação com os conhecimentos escolares, no desenvolvimento do pensamento, do conhecimento e da socialização, formando cidadãos críticos e atuantes na sociedade em que vivem (Portfólio da Escola 44, 2009).

O LA é um exemplo de proposta pedagógica que confirma que a inclusão é um processo contínuo de negociação e de superação de barreiras. Nossas concepções e valores guiam nossas ações e discursos, daí a importância de evidenciar as barreiras à participação e à aprendizagem de nossos estudantes, no sentido de se tornarem conscientes de que a principal barreira a ser transposta é a barreira atitudinal que expressamos através de nossas expectativas e comportamento para com aqueles estudantes que apresentam diferenças, que em conformidade com os sistemas de valores e classificações sociais são hierarquizados, de modo a serem julgados como inferiores.

De modo similar, a representação que os educadores têm das famílias e da comunidade escolar como um todo, repercute de forma que se aproxima ou se distancia do processo de inclusão, pois essa representação funciona como um dispositivo que determina a relação de parceira, ou não, entre família e escola.

Caso o LA se constitua processualmente em um espaço de vivência da aprendizagem e de trocas com os demais espaços e atividades escolares, pode ser uma experiência promissora, no sentido de ampliar nosso conhecimento sobre o processo pelo qual nossos estudantes aprendem, de desvelar os sentidos e significados que escola assume para suas vidas e experiências, de compreendermos como tem sido sua trajetória escolar. Enfim, precisamos descobrir quem são nossos estudantes, como se relacionam com o saber, e em que medida a escola pode ter um papel relevante em suas vidas.

## **O cotidiano do Laboratório de Aprendizagem: investigando experiências nas escolas**

Através da observação empreendida em três escolas que possuem LA, no ano de 2009, buscamos descobrir se as práticas afirmadas nos portfólios se expressavam no dia a dia dos LAs. Em nossas observações, percebemos que cada escola é única e cada ação docente possui particularidades que estão intrinsecamente relacionadas com o processo de significação e de concepções adquiridas pelas diferentes trajetórias e relação identitária com o saber e o fazer docente.

As observações ocorreram semanalmente em cada escola, no período de quatro meses. Durante esse período foram feitos diários de campo das atividades desenvolvidas nos LAs. Pudemos observar situações relevantes para a análise de nossas dimensões: relacionamento entre professora e estudantes, entre os estudantes e com a comunidade; concepções e práticas das professoras; a relação com o tempo e o espaço escolar. A observação em campo permitiu também estabelecer interpretações com as próprias professoras, através de entrevistas não estruturadas ou de outros momentos de interlocução.

Nosso objetivo ao fazer a observação em três LAs não foi estabelecer uma comparação entre eles, mas conhecer as dimensões de inclusão e exclusão na dinâmica das atividades praticadas nesse espaço, para isso recorremos ao Índice a fim de sistematizar nossa análise com base em nossas três dimensões. De forma sintética, nossas observações revelaram que, no que se refere à *construção de culturas*, identificamos a ocorrência de situações em que os estudantes são encorajados a realizar um trabalho colaborativo; a colaboração entre os professores não é uma realidade, pois à medida que a professora do LA trabalha em turno diferente da professora de sala de aula, o diálogo entre elas se torna restrito ou inexistente.

A parceria entre pais/responsáveis e profissionais da escola varia de acordo com a dinâmica de cada instituição escolar; percebemos que algumas professoras têm altas expectativas em relação ao desenvolvimento e à aprendizagem de seus estudantes; no entanto, há casos em que a representação de seus contextos familiares e socioculturais são tão negativas que prejudicam o trabalho no LA, que passa a atuar como mecanismo de barreira à aprendizagem.

Não constatamos a existência de uma filosofia de inclusão compartilhada entre os professores que atuam no LA; as barreiras à aprendizagem e à participação são identificadas, mas o LA em seu isolamento pedagógico não consegue sustentar as mudanças necessárias para a remoção dos obstáculos detectados.

Quanto à dimensão do *desenvolvimento de políticas*, percebemos que entre os objetivos do LA está a oferta de oportunidade de aprendizagem e de valorização dos estudantes a partir de um currículo diversificado que contemple suas diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem. Constatamos que do ponto de vista da organização, cada LA se estrutura de forma diferenciada e o trabalho acontece com número de estudantes e duração diversificada.

No que tange à dimensão da *orquestração de práticas* que favoreçam a aprendizagem, constatamos a existência de materiais curriculares baseados nas origens, experiências e interesses de todos os estudantes. Todavia, a ideia de que as aulas se constroem a partir das diferenças de conhecimento e experiência dos estudantes, não foi evidenciada nas observações de campo. Como também não foi perceptível verificar a presença de atividades que desenvolvam uma compreensão sobre diferenças culturais, étnicas, religiosas,

de gênero, de origens, de orientação sexual e de deficiências.

Os eventos e situações que elencamos a partir de nossas observações nas escolas se traduzem como um movimento interpretativo em nossa pesquisa, ao analisarmos nossas dimensões analíticas, enquanto produções discursivas, identificamos que a construção de culturas, o desenvolvimento de políticas e a orquestração de práticas de inclusão nas instituições educacionais, estão intimamente relacionadas com as condições de participação e distribuição de poder existentes no interior das escolas. Um passo importante para as transformações desejadas e necessárias em nossas escolas é assumir e identificar nossos posicionamentos ideológicos tecidos culturalmente, reconfigurando-os em práticas discursivas que produzam movimentos que questionem as relações de poder, que podem ser traduzidas em práticas discriminatórias e hegemônicas que perpetuam as relações de exclusão. A mudança de tais práticas pressupõe a adoção e a construção de novas relações e práticas discursivas que se converterão em relações mais democráticas e participativas em nossas escolas.

Fairclough (2001) nos orienta que a maior parte do discurso se sustenta na luta hegemônica que se instaura nas instituições educacionais, protagonizadas pela comunidade escolar, ou seja, direção, professores, estudantes, família, funcionários. A mudança envolve formas de transgressão, cruzamento de fronteiras, contradições e dilemas subjetivos que convertem situações concretas em lutas estruturais nas relações institucionais e na sociedade como um todo. A contínua mudança de um paradigma discursivo pautado na exclusão para uma orientação inclusiva pressupõe que o discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado. Indagar quais significados tem sido produzido nos LAs pode ser um exercício relevante para compreender o papel que destinamos a esse espaço.

## **Considerações finais: pontos de partida para novas reflexões**

No decorrer de nossa pesquisa, argumentamos que a inclusão em educação está pautada nos princípios básicos de que a educação é para todos, com oportunidade de participação e de aprendizagem, através da qualidade de acesso e permanência no sistema escolar.

É no espaço da contradição com os processos de exclusão que a inclusão é reafirmada

como princípio que inspira políticas, culturas e práticas que procuram intervir nas demandas sociais, identificando e eliminando os dispositivos que geram desigualdades de direitos, impedindo oportunidades e realizações.

Assim sendo, buscamos conciliar o direito à educação como direito à aprendizagem e destacamos a importância da promoção da interação e participação social na efetivação desse princípio, como também da orquestração de práticas que produzam aprendizagem significativa para todos os estudantes.

Nossos instrumentos de levantamento de informações nos permitiram identificar situações que precisam ser repensadas no contexto da Secretaria de Educação e de cada escola que possui o LA, a fim de possibilitar que valores e culturas institucionais inclusivos sejam ampliados, destacamos como exemplo: a concepção de família que circula no discurso textual dos portfólios, que majoritariamente faz associação dos problemas estruturais de nossa sociedade que geram desigualdades sociais e econômicas, com problemas de “deestrutura” familiar gerada pela baixa escolarização, poder aquisitivo, desemprego, entre outras circunstâncias que acometem as famílias de nossos estudantes.

Um segundo exemplo seria as concepções sobre nossos estudantes, que podem se configurar como barreiras institucionais e processos discriminatórios, na medida em que suas dificuldades têm sido representadas, por algumas escolas, como deficiência ou privação cultural, o que gera baixa expectativa entre os profissionais que com eles atuam, pois se o estudante é responsabilizado por sua barreira de aprendizagem, o compromisso de seus professores com a superação e/ou eliminação de tais barreiras é reduzido. Esse processo resulta em práticas de encaminhamento para intervenções de caráter não pedagógico, perpetuando assim o modelo médico de educação que se contrapõe, política e pedagogicamente, ao modelo social que adotamos e que sugerimos como possibilidade de articulação de saberes e práticas que promovam a aprendizagem de todos os estudantes em um processo contínuo de colaboração e de responsabilização coletiva de toda a comunidade escolar.

Enfim, o Laboratório de Aprendizagem trata-se de um dispositivo político e pedagógico, que reproduz em sua trajetória, as tensões e os conflitos que envolvem a relação entre Secretaria de Educação e cada escola que desenvolve a proposta. As culturas institucionais, os valores da comunidade escolar, o processo de participação e de gestão, repercutem na orquestração de práticas que podem se aproximar ou se distanciar do processo de inclusão no contexto de cada escola. Assim, a existência do LA se justifica caso proporcione reflexões sobre as exclusões e se constitua em um espaço articulador da eliminação/redução das barreiras à aprendizagem e à participação existentes nas instituições de ensino inseridas em uma sociedade marcada pelas desigualdades.

## REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel; BOOTH, Tony and DYSON, Alan. **Improving schools, developing inclusion**. Routledge: London and New York, 2006.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá; SOUZA, Sandra Zákia. Reflexões sobre as políticas de ciclos no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 659-688, set./dez. 2005.

BOOTH, Tony; AINSCOW, M. **Index para a inclusão** - desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Rio de Janeiro: LaPEADE, 2002.

CORTINOVI, Tânia. Laboratório de Aprendizagem: investigação do processo de aprendizagem/desvelamento do cotidiano escolar. In: SILVA, Luiz Heron da. **Escola Cidadã: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 95-103.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2002.

DORNELES, Beatriz Vargas. Laboratórios de aprendizagem - funções, limites e possibilidades. In: MOLL, Jacqueline et al. **Ciclos na escola, tempos na vida: criando possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 209-218.

ESCUADERO, Juan M.; MARTÍNEZ, Begoña. Educación inclusiva e cambio escolar. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 55, p. 85-105, 2011.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, N. Discurso e mudança social. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Projeto constituinte escolar: a vivência da “reinvenção da escola” na rede municipal de Porto Alegre. In: SILVA, Luiz Heron da. **Escola cidadã: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 31-45.

GOMES, Cândido Alberto. Quinze anos de ciclo no Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 25-39, jan/fev/mar/abr, 2004.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

JUIZ DE FORA. Secretaria de Educação. Departamento de Ações Pedagógicas. **Extrapolando a sala de aula: outros lugares para mediação da aprendizagem**. Juiz de Fora: Secretaria de Educação de Juiz de Fora, Departamento de Ações Pedagógicas, 2006 (mimeo).

LEONÇO, Valéria Carvalho. Laboratório de aprendizagem: espaço de superação. **Ciências e Letras**, Porto Alegre, n. 32, p. 183-189, jul./dez., 2002.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Inclusão. In: SANTOS, M.P.; FONSECA, M.P.S.; MELO, S.C (Org.). **Inclusão em educação: diferentes interfaces**. Curitiba: CRV, 2009. p. 9-21.



# RELATO DE EXPERIÊNCIA





# Jornal “Amélia Pires Informa”: um marco em quase 50 anos de história da Escola Municipal Amélia Pires

Riza Amaral Lemos<sup>1</sup>

Ana Carolina Guedes Mattos<sup>2</sup>

Danielle Vianna Gonçalves<sup>3</sup>

## RESUMO

O trabalho com as mídias no contexto educacional reflete a realidade na qual estamos inseridos. Nesse sentido, objetivando promover no interior da Escola Municipal Amélia Pires um trabalho articulado, contextualizado, integrado e de qualidade, realizamos no primeiro semestre de 2013 as atividades do Projeto Jornal “Amélia Pires Informa” e do blog “Amélia Pires” com os alunos do Ensino Fundamental Regular e da Educação de Jovens e Adultos, contemplado com o financiamento do Fundo de Amparo à Pesquisa na Educação Básica (FAPEB).

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação · Jornal · Blog · Mídias · Escola · Contexto · Ensino

*“Educar é preparar para a liberdade. As pessoas são livres porque podem escolher. E só podem escolher quando conhecem alternativas. Sem informação não há alternativa, e, portanto, sem alternativa não há liberdade. O bom educador deve estimular a diversidade, torcendo para que seus alunos tenham suas próprias ideias. E, mais do que isso, tenham a coragem de defendê-las, devidamente fundamentadas, em qualquer situação. E, sobretudo, tenham a coragem e a segurança de se admitirem errados e mudarem sua opinião”.*

*(Gilberto Dimenstein)*

O presente relato objetiva apresentar o trabalho realizado com as mídias blog e jornal impresso, desenvolvido pelos alunos do Ensino Fundamental, Séries Iniciais e da Educação de Jovens e Adultos, da Escola Municipal Amélia Pires, durante o primeiro semestre de 2013.

<sup>1</sup>Coordenadora Pedagógica da E. M. Amélia Pires/PJF. Graduada em Pedagogia - UFJF. Especialista em Educação no Ensino Fundamental - UFJF/ João XXIII.

<sup>2</sup>Graduada em Comunicação Social - Estácio de Sá/JF. Graduada em Pedagogia/ UFJF. Especialista em Educação no Ensino Fundamental - UFJF/João XXIII. Mestranda em Educação - UFJF

<sup>3</sup>Professora Responsável pelo Jornal Escolar - E. M. Amélia Pires /PJF. Graduada em Pedagogia - UFJF. Especialização em Educação Musical e Ensino de Artes - UCAM/PROMINAS

O projeto, que deu origem a este trabalho, foi contemplado com o financiamento do Fundo de Amparo à Pesquisa na Educação Básica (FAPEB).

O trabalho com as mídias no meio educacional reflete a realidade na qual estamos inseridos, a chamada sociedade da informação, ou era digital como aponta Santaella (2004). Tal realidade requer o desenvolvimento de uma proposta plural, inclusiva e participativa, que ofereça aos educandos condições de compreender a representação das mídias na sociedade com um distanciamento necessário à realização de uma análise crítica, que possibilite a utilização, a produção e a intervenção no meio em que se inserem.

Nessa perspectiva, visando o desenvolvimento de um trabalho de qualidade, estruturamos inicialmente a equipe de professores que orientariam as atividades do projeto e posteriormente enviamos uma carta aos pais apresentando a proposta e solicitando sua autorização para que o filho pudesse participar das atividades. Visitamos, também, as turmas da Educação de Jovens e Adultos, convidando os alunos para integrar a equipe.

A proposta do jornal na escola ficou completa com a adesão dos seus principais atores, os educandos e os educadores. Ficamos surpresos e emocionados ao verificar o empenho e a alegria de todos com esta nova oportunidade oferecida pela escola, bem como, o interesse em participar de todas as etapas de criação do blog e do jornal. Nesse sentido, segundo FREINET, (1967, p. 65):

(...) o jornal é um arquivo vivo da classe, dos seus momentos memoráveis; tem uma obra para mostrar, uma intercomunicação com o bairro e a cidade; reflete a classe de alunos, o trabalho bem feito e as aquisições de conhecimentos; desperta a curiosidade e o interesse”.

Pensando nisso, iniciamos as atividades do blog Amélia Pires ([http://blogameliapires.blogspot.com.br/2013\\_03\\_01\\_archive.html](http://blogameliapires.blogspot.com.br/2013_03_01_archive.html)), no mês de março. Através das postagens ,publicizamos o histórico da escola, as modalidades de ensino oferecidas e suas respectivas descrições, além de abrir espaço para o registro de diversas atividades de nossos alunos e professores, tais como: trabalhos apresentados em sala, produções realizadas nas aulas de artes, vídeos e textos reflexivos, depoimentos de pais e alunos, conselho de classe, eventos e comemorações de festividades, dicas para os pais, textos dos alunos, comunicados à comunidade, informativos e vídeos, dentre outras tantas informações que podemos conferir ao acessá-lo.

O blog se transformou em um mecanismo de comunicação que potencializou a integração entre a escola e a comunidade escolar. Este veículo possibilitou a comunicação entre a família e a escola, e também a divulgação dos trabalhos desenvolvidos dentro e fora de sala pelos professores e a equipe pedagógica.



(Atividades registradas no blog)

Este foi o primeiro blog construído em nossa escola e a primeira ação que abriu caminho para uma nova forma de pensar a educação utilizando as mídias em nosso contexto.



(Página inicial do blog da E. M. Amélia Pires)

Concomitantemente ao trabalho do blog, demos início à elaboração do jornal impresso, visando resgatar a memória de nossa escola. O primeiro passo foi buscar informações sobre a senhora Amélia Pires, a qual dá nome à instituição e, para nossa alegria, encontramos sua neta, a Amélia Pires Cerqueira, que nos recebeu com muito carinho em sua residência e nos contou inúmeras histórias e curiosidades sobre sua avó que foi moradora do bairro Monte Castelo por 87 anos. Enfatizou o carinho especial que sua avó nutria pelas crianças e pela educação, cedendo inclusive sua casa para o funcionamento de algumas turmas de alfabetização à época.

Além disso, Amélia Pires fora parteira no bairro por quase 50 anos, sendo que inúmeros ancestrais de nossos alunos nasceram através de suas mãos. Foi uma oportunidade emocionante para nós e, em especial para a equipe do jornal, empenhada em realizar essa entrevista, que pode ser verificada na capa de nosso folhetim.

Em nossa busca por mais informações, encontramos também, a Senhora Dionéia de Paula, filha de Antônio Rodrigues de Paula, patrono de nossa biblioteca, que nasceu pelas mãos de Amélia Pires. Sua presença foi fundamental durante a entrevista, enriquecendo nossa pesquisa com relatos emocionados sobre a convivência com a “Mãemélia” como ela carinhosamente fala.



(Foto de Amélia Pires e da entrevista realizada na casa de sua neta)

Ao longo de três meses, visitamos as salas de aula, coletamos informações, estivemos presentes nos eventos organizados pela escola, participamos do dia a dia de cada atividade realizada, registrando cada momento. Com esses registros em mãos, debruça-mo-nos com a equipe para selecionar o que seria publicado nesta primeira edição. Os alunos participaram de todo o processo e auxiliaram em várias decisões tomadas durante a organização do projeto: escolha do nome do jornal, escolha dos assuntos que seriam apurados para posterior construção das notícias. Após este trabalho, fizemos a boneca (impressão teste) do “Amélia Pires Informa”, que após aprovação da equipe, da coordenação pedagógica e da direção da escola, foi impressa.

Em quase 50 anos de história da Escola Municipal Amélia Pires, este é o primeiro Jornal da Instituição, um marco na vida de toda comunidade, que pela primeira vez, tem um espaço para o registro de suas memórias, vivências e experiências. Nesse sentido, foi com imensa alegria que lançamos nosso Jornal no dia 26 de junho do ano corrente. Na oportunidade, contamos com a presença de Amélia Pires Cerqueira e Dionéia de Paula, que com simpatia conversaram com nossos alunos e abrilhantaram nosso evento com sua presença.



(Capa da 1ª edição do Jornal “Amélia Pires Informa”)

Momentos que ficarão marcados para sempre em nossa memória: o dia em que ganhamos oficialmente um espaço para uma maior interlocução com nossos alunos e com a comunidade! O dia em que abrimos nossas portas para receber o passado e construirmos o presente...

Foi nesse clima de emoção e alegria que encerramos nossa solenidade com um vídeo (<http://www.youtube.com/watch?v=5W9PqtzR364>) contendo imagens do processo de criação do jornal e das atividades, registradas ao longo do percurso.



(Lançamento do Jornal “Amélia Pires Informa”)

Finalizando o presente relato, gostaríamos de compartilhar a música “A Paz” do grupo Roupas Nova, composição de Nando, versão da música Heal The World – Michael Jackson, que utilizamos como fundo para o clipe apresentado no lançamento do Jornal “Amélia Pires Informa”: Na certeza de que devemos e podemos fazer a diferença no mundo, transformando-o num lugar melhor para nossas crianças.

É preciso pensar um pouco nas pessoas que ainda vêm... Nas crianças.  
A gente tem que arrumar um jeito de deixar pra eles um lugar melhor.  
Para os nossos filhos e para os filhos de nossos filhos.  
Pense bem!

Deve haver um lugar dentro do seu coração  
Onde a paz brilhe mais que uma lembrança

Sem a luz que ela traz já nem se consegue mais  
encontrar o caminho da esperança  
Sinta, chega o tempo de enxugar o pranto dos homens  
Se fazendo irmão e estendendo a mão

Só o amor, muda o que já se fez  
E a força da paz junta todos outra vez  
Venha, já é hora de acender a chama da vida  
E fazer a Terra inteira feliz

Se você for capaz de soltar a sua voz  
Pelo ar, como prece de criança  
Deve então começar outros vão te acompanhar  
E cantar com harmonia e esperança

Deixe que esse canto lave o pranto do mundo  
Pra trazer perdão e dividir o pão.

Só o amor, muda o que já se fez  
E a força da paz junta todos outra vez  
Venha, já é hora de acender a chama da vida  
E fazer a Terra inteira feliz

Quanta dor e sofrimento em volta a gente ainda tem,  
pra manter a fé e o sonho dos que ainda vêm.  
A lição pro futuro vem da alma e do coração,  
pra buscar a paz, não olhar pra trás com amor.

Se você começar  
outros vão te acompanhar  
e cantar com harmonia e esperança  
Deixe, que esse canto  
lave o pranto do mundo  
pra trazer perdão  
e dividir o pão.

Só o amor, muda o que já se fez  
E a força da paz junta todos outra vez  
Venha, já é hora de acender a chama da vida  
E fazer a Terra inteira feliz



## REFERÊNCIAS

FREINET, Celestin. *Le Journal scolaire*. Vienne: Rossignol, 1957.

Site Vagalume. Música a paz. Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/roupa-nova/a-paz.html>. Acesso em: 26/06/2013.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e arte do pós-humano:** da cultura das mídias à cibercultura. CASTRO, Valdir José de (coord). 2. ed. São Paulo: Paulus, 2004.

# NORMAS PARA PUBLICAÇÃO:

## CADERNOS PARA O PROFESSOR

ISSN 1678-5304 – QUALIS B2 “ENSINO”

A Revista *Cadernos para o Professor* é uma publicação oficial da rede municipal de ensino – Secretaria de Educação vinculada ao Departamento de Políticas de Formação, destinada à divulgação da produção científica e pedagógica de interesse amplo e relacionado à educação básica.

A revista está indexada pelo ISSN 1678-5304, sendo um periódico de caráter científico que publica artigos, relatos de experiência, resenhas de obras literárias, filmes, teatros e resumos de teses e/ou dissertações defendidas.

Desde 2006, a revista recebe os trabalhos encaminhados em fluxo contínuo. O trabalho encaminhado será avaliado por nossos pareceristas e, no caso de parecer favorável, será publicado conforme a periodicidade da revista.

*Cadernos para o Professor* é um periódico nacional classificado como **B2** no Qualis/Capes na área de “Ensino”.

## DIRETRIZES PARA AUTORES

### 1 Gêneros de texto aceitos para publicação

**1.1 Artigos** devem se fundamentar em estudos bibliográficos e/ou resultados de pesquisas abordando temáticas novas ou já estabelecidas no campo educacional que evidenciem elaboração teórica e rigor conceitual na análise.

**1.2 Relatos de experiência** devem descrever e/ou dissertar sobre ações educativas de âmbito escolar desenvolvidas em sala de aula e/ou extraclasses com o intuito de divulgar a qualidade de trabalhos realizados nas escolas municipais, bem como ampliar as contribuições que tais experiências podem trazer aos demais

profissionais da área de educação do município de Juiz de Fora.

**1.3 Resenhas de obras literárias, filmes e/ou teatros** devem apresentar o conteúdo de uma obra literária, filme

e/ou teatro acompanhada de uma avaliação crítica. Expõe-se claramente e com certos detalhes o conteúdo, o propósito e o método utilizado na obra para posteriormente desenvolver uma apreciação crítica do conteúdo, da disposição das partes, do método, de sua forma ou estilo e, se for o caso, da apresentação tipográfica, formulando um conceito da obra.

**1.4 Resumos de teses e/ou dissertações** destinam-se à divulgação de pesquisas desenvolvidas no campo educacional, devendo ter no mínimo 150 palavras e no máximo 500, contendo título, autor, orientador, instituição e data da defesa pública.

Artigos, Relatos de experiência, Resenhas e Resumos serão submetidos à análise crítica de pelo menos dois consultores *ad hoc* e/ou analisados pelo Conselho Editorial. Pareceres não aceitos para publicação serão comunicados ao autor principal.

### 2 Formatação e normatização do texto

Os trabalhos – depois de submetidos à revisão gramatical e ortográfica – deverão ser enviados para a **Revista Cadernos para o Professor** obedecendo às orientações indicadas a seguir. O não cumprimento dessas exigências implicará a devolução do texto ao seu autor a fim de que sejam feitas as correções necessárias.

#### 2.1 Folha de encaminhamento

##### 2.1.1 Conteúdo

- título do trabalho;
- resumo do texto em língua portuguesa (15 linhas) e palavras-chave;
- nomes e titulação do(s) autor(es);
- endereço e telefone de contato do autor responsável pelo encaminhamento do artigo.

##### 2.1.2 Formatação

A que será indicada no item 2.2 destas orientações.

### 2.2 Corpo do trabalho

**2.2.1 Título:** alinhamento justificado, em maiúsculas e em negrito, separado do texto por dois espaços em branco.

**2.2.2 Fonte:** Arial, tamanho 12 – exceto citações de mais de três linhas, legendas de ilustrações, tabelas (tamanho 11) e notas de rodapé (tamanho 10).

**2.2.3 Parágrafo:** recuo de 1,25cm.

**2.2.4 Espaço entrelinhas:** 1,5cm – exceto citações de mais de três linhas, notas de rodapé, legendas de ilustrações e tabelas e resumo (entrelinhas simples).

**2.2.5 Alinhamento:** justificado.

**2.2.6 Paginação:** a partir da primeira até a última folha digitada (algarismos arábicos, fonte tamanho 11, na margem direita superior).

**2.2.7 Margens:** superior e esquerda – 3cm; inferior e direita – 2cm.

**2.2.8 Referências:** ao final do texto, de acordo com as normas da ABNT em vigor.

**2.2.9 Citações e notas:**

- citações de até três linhas: devem ser apresentadas no corpo do texto, assinaladas por aspas duplas e seguidas da identificação (autor, data, número da página);

- citações com mais de três linhas: devem ser apresentadas isoladamente (a uma linha em branco do corpo do texto), em fonte Arial tamanho 11, com entrelinhas simples, justificadas, com recuo de aproximadamente 4cm a partir da margem esquerda, seguidas de identificação (autor, data, número da página);

- notas de rodapé: apresentadas em sequência numérica na parte inferior da página em que foram inseridas, digitadas com entrelinhas simples, justificadas, em tamanho 10; entre as notas deve ser deixado o espaço de uma linha em branco.

**2.2.10 Figuras, gráficos, tabelas ou fotografias:**

- apresentados de acordo com as normas da ABNT em vigor; - deverão ser titulados e conter indicação dos locais onde serão incluídos, bem como apresentar referência de sua autoria/fonte;

- as ilustrações inseridas nos trabalhos deverão ser encaminhadas também em arquivo JPG (resolução de 300 dpi).

**2.2.11 Quantidade de páginas:**

- artigo: máximo de 15 páginas;
- relato de experiência: máximo de 7 páginas;
- resenhas: máximo de 2 páginas;
- resumos de teses e/ou dissertações: máximo de 500 palavras.

### 3 Demais informações

#### 3.1 Encaminhamento

Os trabalhos deverão ser encaminhados à **Revista Cadernos para o Professor** através do e-mail [cadernos@pjf.mg.gov.br](mailto:cadernos@pjf.mg.gov.br) contendo **arquivos digitais:**

- da folha de encaminhamento e do texto a ser publicado, conforme as orientações do item “Formatação e normatização” (arquivo do Word 97-2003);
- dos arquivos das ilustrações (caso houver, em arquivo jpg, resolução de 300 dpi).

Também é possível encaminhar os textos via protocolo da Secretaria de Educação à Revista Cadernos para o Professor – Supervisão de Pesquisa e Linguagem – DPF, devendo constar de mídia (CD) com os arquivos acima listados.

#### 3.2 Observações importantes

**3.2.1** O corpo do trabalho **NÃO** deverá apresentar nenhuma informação que identifique seus autores.

**3.2.2** **NÃO** serão aceitos trabalhos cujos arquivos digitais sejam encaminhados em disquete.

**3.2.3** Caso o trabalho seja enviado por e-mail, verifique o recebimento de mensagem de confirmação.

