

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO
ESPECIALIZAÇÃO LATO-SENSU EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**A SALA DE AULA COMO COMUNIDADE DE
INVESTIGAÇÃO E A APRENDIZAGEM DE UMA
CULTURA ORGANIZACIONAL DEMOCRÁTICA E
PARTICIPATIVA**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Elvio de Carvalho

**Santa Maria RS, Brasil
2012**

**A SALA DE AULA COMO COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO E A
APRENDIZAGEM DE UMA CULTURA ORGANIZACIONAL
DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA**

Por
Elvio de Carvalho

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação Especialização Lato-Sensu em Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Especialista em Gestão Educacional**

Orientador: Prof. Dr. Celso Ilgo Henz

Santa Maria, RS, Brasil

2012

Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Pós-Graduação
Especialização Lato-Sensu em Gestão Educacional

**A comissão examinadora, abaixo assinada,
aprova a Monografia de Especialização**

**A SALA DE AULA COMO COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO E A
APRENDIZAGEM DE UMA CULTURA ORGANIZACIONAL DEMOCRÁTICA E
PARTICIPATIVA**

**Elaborado por
Elvio de Carvalho**

**Como requisito parcial para obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional**

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. Celso Ilgo Henz, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Prof. Valdo Hermes de Lima Barcelos, Dr. (UFSM)

Prof^a. Lorena Inês Peterini Marquezan, Ms. (UFSM)

Prof^a. Mônica Santin, Ms. (UNIFRA)
(Suplente)

Santa Maria, 03 de maio de 2012.

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Pós-Graduação
Especialização Lato-Sensu em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

A SALA DE AULA COMO COMUNIDADE DE INVESTIGAÇÃO E A APRENDIZAGEM DE UMA CULTURA ORGANIZACIONAL DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA

AUTOR: ELVIO DE CARVALHO
ORIENTADOR: Prof. Dr. Celso Ilgo Henz

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 03 de maio de 2012.

Este trabalho apresenta a prática pedagógica como processo no desenvolvimento da criatividade, da imaginação e da autonomia da criança. Para problematizar a questão me orientei pela fala de Lipman (2001) “toda criança nasce criativa e imaginativa, depois que entra para a escola a partir da quarta série, começa a perder estas características”. Diante deste contexto, como está acontecendo a prática do professor em relação ao jogo, à brincadeira, e à imaginação dos alunos do primeiro ano das séries iniciais do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal de Santa Maria, RS? Nesse sentido, trago como pano de fundo a cultura organizacional da escola e sua Gestão Escolar quanto a representação democrática na ação pedagógica. Justifico o trabalho de pesquisa a partir das concepções pedagógicas de Reverbel (1989) com relação ao jogo; segundo a autora, o professor deve colocar-se a serviço do seu educando, mediando, questionando e estimulando, para que em clima de liberdade busque sua autonomia. Para compreender a construção dessas representações e a relação com o contexto na qual se produzem, abordamos a metodologia qualitativa segundo Minayo (1994). A partir de coletas de dados das práticas pedagógicas neste contexto de investigação, utilizei como enfoque teórico autores como: Lipman (2001), Reverbel (1989), Freire (2005), Nunes (2003), Gardner (1994), Vigotsky (1988) Maturana (2004) buscando compreender o lúdico como possibilidade de emancipação crítica e humana da criança. Nesse sentido, a partir das investigações acredito que as práticas pedagógicas com relação ao jogo e a brincadeira em sala de aula podem ser uma experiência muito significativa para a construção e o desenvolvimento das habilidades cognitiva, motora, afetiva e social da criança.

Palavras chave: Prática pedagógica. Educação Infantil. Gestão Escolar.

ABSTRACT

Monograph Specialization
Postgraduate Course
Lato-Sensu Specialization in Eucacional Management
Universidade Federal de Santa Maria

THE CLASSROOM AS A COMMUNITY RESEARCH AND LEARNING OF ADEMOCRATIC AND PARTICIPATORY ORGANIZACIONAL CULTURE

AUTHOR: ELVIO DE CARVALHO

Advisor: Dr. Celso Ilgo Henz

Date end Location of Defense: Santa Maria, 03 mayo 2012

This paper presents the pedagogical process in such development of creativity, imagination and autonomy of child. To discuss the issue I was guided by the speech Lipman (2001) "every child is born creative and imaginative, after it goes to school from the fourth grade, they start to lose characteristics. " Given this context, as the practice is happening the teacher about the game, play, and imagination first-year students of the lower grades of elementary education at a Municipal School of Santa Mary? Bring in the background the organizational culture of school management and its representation in the democratic practice of teacher. In this sense, justify my work research, based on conceptions of teaching Reverbel (1989) with about the game, according to the author, the teacher must put himself in the service of your child, mediating, challenging and stimulating, so that climate freedom to seek autonomy. To understand the complexity of construction of these representations and the relationship with the context in which produce. We discuss the qualitative methodology Minayo second (1994). The from data collection of teaching practices in this context of research, theoretical approaches used by authors such as: Lipman (2001), Reverbel (1989), Freire (2005), Nunes (2003), Gardner (1994, Vigotsky (1988) Maturana (2004) seeking to understand the playful with the possibility of human emancipation and critical of the child. In this sense, from investigations we believe that the pedagogical practices in relation to game and play in the classroom can be a very significant for the construction and development of skills cognitive, motor, affective and social

Keywords: Pedagogical practice. Early Childhood Education. School management

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	06
1 O CENÁRIO DA PESQUISA: CRIANÇA, PROFESSOR E ESCOLA	07
2 O ESPAÇO DA CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA E DA IMAGINAÇÃO CRÍTICA DA CRIANÇA.....	11
2.1 Gestão democrática e a cultura organizacional democrática.....	15
3 INTERAGINDO COM SUJEITOS NO CONTEXTO ESCOLAR PARA CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS DA PESQUISA.....	17
3.1 Atividade prática 01 – criatividade e imaginação	17
3.2 Avaliação atividade prática 01	18
3.3 Atividade prática 2 (a mulher no contexto familiar)	20
3.4 Avaliação atividade 2	21
3.5 Atividade prática 3 (a curiosidade).....	22
3.6 Avaliação atividade 3	24
3.7 Atividade prática 4 (o poder da magia)	25
3.8 Avaliação atividade 4	26
4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA CONSCIENTE E RESPONSÁVEL COMO POSSIBILIDADE DE EMANCIPAÇÃO	28
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
REFERÊNCIAS	37

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho de pesquisa aborda a prática pedagógica do professor na construção do lúdico como processo no desenvolvimento da criatividade, da imaginação e da autonomia da criança. Tendo como pano de fundo a cultura organizacional, a gestão escolar e sua representação democrática para a prática do educador e na emancipação do indivíduo. Este estudo se deu a partir de uma problematização instigada pela história contada por um colega no curso de formação para professores no projeto de extensão “Formação da opinião pública na escola: novas perspectivas culturais”. Esta história se passou no interior durante um passeio no campo onde uma criança chamou sua atenção dizendo: “tio está vendo aquelas vacas? São todas minhas”; em seguida a mãe da criança lhe advertiu: “deixa de ser mentirosa, aquelas vacas são do vizinho”. Nesta construção que a criança está é uma manifestação de que ela é por natureza imaginativa e criativa; e, acreditamos, que através do lúdico estas características podem se manifestar e se ampliar no contexto escolar, familiar e social. A mãe desatenta a estas potencialidades da criança, com sua frase imperativa, acabou interferindo na iniciativa lúdica que a criança estava propondo. A partir disso, nos questionamos: em que medida acontecendo as práticas pedagógicas como processo no desenvolvimento da criatividade, da imaginação e da autonomia da criança em sala de aula? Neste sentido, com formação em Filosofia e extensão em educação, nos propomos a investigar a sala de aula como espaço-tempo de vivências democráticas com uma cultura organizacional que valorize o diálogo, a afetividade, a problematização, a imaginação, a criatividade e a alegria como importantes componentes pedagógicos. Com esta pesquisa aponta-se possibilidades de inovações no desenvolvimento das práticas pedagógicas e uma gestão escolar democrática para a Educação Infantil no contexto escolar. Realizando com isso, um trabalho mais próximo do mundo da criança. Para viabilizar este propósito, a pesquisa foi desenvolvida numa escola Municipal da cidade de Santa Maria RS. Para tal utilizou-se os pressupostos teóricos de autores como LIPMAN (2001), REVERBEL (1989), NUNES (2003), PIAGET (1998), FREIRE (1994, 2005); com eles busquei interpretar e analisar os fenômenos que cercam o presente tema.

1 O CENÁRIO DA PESQUISA: CRIANÇA, PROFESSOR E ESCOLA

“Ame a infância, estimule seus jogos, seus prazeres, seus encantadores instintos. A natureza deseja que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se tentarmos inverter a ordem produziremos frutos precoces, que não terão nem maturação, nem sabor e logo estarão estragadas”. (ROUSSEAU, 1999). Diante deste contexto, como está acontecendo a prática do professor em relação ao jogo, a brincadeira, a criação e imaginação dos alunos dos primeiros anos das séries iniciais do Ensino Fundamental da escola “X” da cidade de Santa Maria RS?

Nesse sentido, o objetivo desse trabalho investigativo é compreender a prática pedagógica do educador, utilizando-se do jogo da brincadeira em sala de aula, como ferramenta metodológica, a fim de dar conta do desenvolvimento e da construção motora física e cognitiva, desenvolvendo assim, à criatividade, à imaginação e à criticidade da criança. Tendo como pano de fundo a cultura organizacional escolar, a gestão escolar e sua representação democrática para o desenvolvimento da prática do educador e do desenvolvimento da autonomia da criança.

A partir de observações em sala de aula, fazendo-se uso da pesquisa qualitativa na modalidade estudo de caso, com alunos e professores, observou-se as metodologias e conteúdos usados na prática do educador. E, a partir destas observações apontou-se possibilidades de tais práticas das crianças contribuírem no desenvolvimento, através das histórias, dos jogos e das brincadeiras. Verificou-se se as atividades pedagógicas propostas aos alunos estão em sintonia com o contexto social da criança; assim como, os pressupostos teóricos a fim de compreender possíveis causas sociais, políticas e econômica que contribuem no processo da formação da criança no contexto escolar, assim como a possibilidade de uma nova cultura organizacional na escola.

Para compreender a construção destas representações e das relações com o contexto na qual se produzem, foi utilizado a metodologia qualitativa que, Segundo Minayo (1994, p. 21), trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Nesse sentido, na medida em que as

representações "se reproduzem e se modificam a partir das estruturas e das relações coletivas e dos grupos", apresentam "elementos tanto da dominação como da resistência, tanto das contradições e conflitos como do conformismo" (MINAYO, 1994, p.174).

Os dados coletados são predominantemente descritivos, a partir de observações e intervenções com professores e alunos em sala de aula. O conceito de descritiva, segundo Van Dalen e Meyer (1971, p. 226), consiste em chegar a conhecer as situações, costumes e atitudes predominantes através de descrições detalhadas de atividades, objetos, processo e pessoas.

Para a organização e análise dos materiais coletados utilizou-se o método analítico de conteúdo. Segundo Triviños é interessante,

para o desvendar das ideologias que podem existir nos dispositivos legais, princípios, diretrizes, etc., que a simples vista, não se apresentam com a devida clareza, ...pode servir de auxiliar para instrumento de pesquisa de maior profundidade e complexidade. Neste caso, a análise de conteúdo forma parte de uma visão mais ampla. (TRIVIÑOS, 1987, p.162).

Na perspectiva em compreender e entender os fenômenos que estão cristalizados nas relações professor/aluno, o método poderá revelar com mais clareza e detalhes os fatos que permeiam as relações pedagógicas no contexto da sala de aula. Para dar maior significado e relevância à pesquisa, após as observações desenvolvemos atividades práticas, as quais, logo a diante apontaremos, fazendo intervenções no contexto da sala de aula, atividades estas que recriaram ambientes de jogos, brincadeiras e momentos de reflexão e criação.

Nesse sentido, Reverbel (1989), diz que o professor deve colocar-se a serviço do seu educando, mediando, questionando e estimulando, para que, em clima de liberdade o educando busque a sua autonomia. A autora acredita que a relação entre professor e aluno se dá pelo respeito profundo e recíproco e, também, pelo diálogo.

Hoje o sistema de ensino perpassa por uma crise, na qual a democratização e a autonomia passam longe do contexto escolar, refletindo assim, na prática do professor e na gestão escolar. A política educacional ao longo da História foi pensada estrategicamente para o desenvolvimento econômico. Forjou-se um indivíduo apto a operar máquinas, dócil e servil. Com relação a isso, lutar por uma

educação verdadeiramente democrática e participativa é o que deve nos motivar como educadores.

É por este pensamento que se tem garantido um ar de educação libertadora e emancipadora. Com este sentimento de luta, a sociedade juntamente com a comunidade escolar, poderá desenvolver um trabalho cooperativo, uma gestão democrática. E a partir disso, cobrar investimentos públicos significativos, do ponto de vista social, assim como o comprometimento e participação da sociedade nas discussões e decisões que desrespeitam, neste caso, a educação.

Por se tratar da Educação Infantil nos primeiros anos do Ensino Fundamental, uma passagem da vida que remete a curiosidade e o desejo de saber, de entende, por isso os tantos porquês. Nesse processo, o professor como protagonista de uma prática consciente e significativa contribui social e politicamente na emancipação do sujeito em seu contexto social. Tendo como palco uma escola aberta as novas ideias, projetos e principalmente a participação da comunidade.

Esse comprometimento social e político do profissional da Educação Infantil perpassam pelos projetos pedagógicos comprometidos com a formação e desenvolvimento humano, social e cognitivo da criança, envolvendo o jogo, o lúdico. Para Nunes.

Em primeira instancia, jogo está ligado a “algo que dá prazer” ou à recreação dos sujeitos envolvidos em sua prática. No entanto, pesquisadores afirmam que jogar se constitui em algo sério e natural, pois a criança está em pleno processo de assimilação, ressignificando e reelaborando símbolos e signos, ou seja, o jogo não está só a serviço do prazer, mas também do trabalho, já que é algo capaz de contribuir com o desenvolvimento cognitivo e afetivo do indivíduo. (NUNES, p. 24, 2003).

E por acreditar neste ideal, Nunes pesquisou a história de vida de Olga Reverbel. A relevância desse estudo se deve ao pioneirismo do Teatro-Educação no Rio Grande do Sul. Segundo Nunes, o reconhecimento deste pioneirismo se deu a partir da fundação por Reverbel do T.I.P.I.E – Teatro Infantil Permanente do Instituto de Educação, que funcionava com as meninas do magistério na escola de aplicação da UFRGS. O objetivo deste trabalho era desenvolver as habilidades e as potencialidades dos alunos, proporcionando a eles a descoberta das possibilidades físicas, e também, desenvolvendo estímulos à percepção estética da linguagem teatral.

E nesta busca constante para compreender os fenômenos das relações existentes entre professor e aluno em sala de aula, com relação ao jogo, a criatividade e a imaginação, apóio-me, entre outros, nas palavras de Olga Reverbel.

É maravilhoso ver os alunos crescerem, dia a dia, estimulados pelas atividades teatrais... As capacidades intelectuais como a espontaneidade, a imaginação, a observação, a percepção e o relacionamento social, inatas em todo o ser humano, mas que necessitam desenvolver-se mais e mais, encontram nas atividades dramáticas o seu maior estímulo. (REVERBEL, 1989, p. 71).

Reverbel encoraja de que é possível proporcionar aos educandos a possibilidade de representar aquilo que antes era sem nome e sem lugar, dando sentido e significado ao mundo e as coisas que os cercam.

2 O ESPAÇO DA CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA E DA IMAGINAÇÃO CRÍTICA DA CRIANÇA

Lipman, (2001, p.18), diz que toda criança nasce criativa e imaginativa, depois que entra para a escola no máximo até a quarta série perde estas características. Onde está o problema? Na criança, que deixa sua imaginação e criatividade para submeter se as cobranças da família que para ser alguém na vida tem que estudar. O estudar na concepção da maioria das famílias é ler fluentemente, escrever sem erros ortográficos, somar, dividir e multiplicar. Não que isso, não seja importante, mas e os jogos, as expressões, a dança, o conhecer o seu próprio corpo? A sensibilidade do olhar do toque, o teatro, a superação de preconceitos, vencendo limites e barreiras. Coisas que tornam o sujeito mais humano, capaz de lidar com discernimento, segurança e tranquilidade as adversidades deste mundo impregnado de meias verdades e dominado por uma ciência instrumentalista que cada vez mais domina o mundo.

Será que o problema é da escola, que para cumprir e dar conta dos conteúdos estipulados pelo modelo de educação disciplinar e avaliativo ignora o desenvolvimento criativo e imaginativo da criança. A isso, Lipman diz que,

ambos os lados estão sem esperanças. E disso decorrem também as desesperanças das abordagens remediadoras. Todas as salas de aulas são colocadas e tiradas; inovações tecnológicas são introduzidas ou subtraídas; os pais são envolvidos ou não; os professores são bem mais pagos ou mais estimulados; colocam-se professores auxiliares na sala de aula; a lista cada vez se amplia mais. Mesmo que todas estas abordagens remediadoras funcionassem, não se pode deixar de considerá-las paliativas: boas para ferimentos superficiais, mas perigosas se o verdadeiro problema for uma lesão interna. (LIPMAN, 2001, p. 21).

Esta falta de esperança pode ser percebida em muitas salas de aula de escolas pelas quais passamos durante o desenvolvimento do projeto. Com conteúdos amarelados pelo tempo, sem brilho, sem vida e sentido. Muitos educadores fingem que ensinam e o aluno cumpre tarefas.

Lipman (1997) em seu programa de Filosofia para Crianças, objetiva, a partir de uma linguagem acessível, oportunizar o desenvolvimento de habilidades cognitivas, através de temas filosóficos para a infância. Ele vê nas histórias, o ponto de partida para iniciar a criança no mundo da Filosofia. Histórias que deveriam ser

trabalhadas em sala de aula, dentro da própria escola, por professores com capacitação e experiência no programa. Segundo ele:

As histórias para as crianças são mercadorias preciosas – bens espirituais. Constituem a espécie de bens de que não despojamos ninguém ao torná-los nossos. As crianças adoram os personagens de ficção das histórias que lêem: apropriam-se deles como amigos – como companheiros semi-imaginários. Dando às crianças histórias de que se apropriar e significados a compartilhar, proporcionamos-lhes outros mundos em que viver – outros reinos em que habitar (LIPMAN, 1997, p. 62).

As histórias, escritas por Lipman, chamadas e conhecidas por novelas ou romances filosóficos, escritas por Lipman são acompanhados de exercícios e planos de discussão. Com um suporte metodológico voltado para o desenvolvimento do pensar. Os textos, que vêm em forma de narrativa, falam sobre as várias áreas da filosofia: lógica, ética, estética, metafísica, epistemologia, filosofia da ciência e linguagem.

No decorrer da pesquisa junto à escola, a discussão sobre o tema do desenvolvimento da criatividade, imaginação, crítico da criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental ainda encontra muitas controvérsias e resistências. Mas em um ponto há consenso: a sala de aula nos Anos Iniciais carece de um espaço para esse desenvolvimento, só o que se tem atualmente, como, ilustrações e comemorações de algumas datas festivas não é suficiente para estimular o desenvolvimento da criatividade, da imaginação, da autonomia e da cidadania da criança. Assim “o respeito à autonomia e a dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. (FREIRE, 1996, p. 59).

Freire (1996) também diz: “educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”. (FREIRE, 1996, p. 26). Assim, consideramos, a partir das perspectivas de Freire, como é importante estimular a vivência da cidadania e da democracia a partir da prática e da ação pedagógica em sala de aula. Aprender criticamente exige-se a “presença de educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes”. (Ibid., p. 26).

Por essa razão, é importante que se inclua no currículo da escola dos Anos Iniciais as histórias filosóficas, o jogo e a brincadeira, ou seja, o lúdico. E estes dentro de uma contextualização histórica e cotidiana da vida de cada educando,

para que ele possa fazer uma reflexão crítica e significativa para sua vida. Nesta perspectiva, o professor não deverá fazer uso somente das metodologias preestabelecidas para a alfabetização, mas, desenvolver estratégias de reflexão e interpretação, possibilitando ao educando, agir com autonomia a partir das possibilidades geradas na ação e na relação com o lúdico.

Esta temática pode ser usada como instrumento pedagógico na Educação Infantil nos anos iniciais como esquemas perceptivos que começam a familiarizar-se com o contexto social, familiar e escolar da criança. Isso só se torna possível com o contato direto e quase que permanente com o lúdico, assim como pelo gosto estético.

Com relação à estética, uma outra realidade que cerca nossas escolas, infelizmente, influenciando no processo do desenvolvimento da imaginação e da criatividade da criança, Porcher (1982) argumenta que a maioria das crianças, principalmente as das classes menos favorecidas não tem acesso a exposições ou museus, pois, a própria cultura familiar, não lhes permitem esse acesso.

Diante desse quadro, é papel do professor juntamente com a escola, preencher esta lacuna, uma vez que considera-se a escola berço da organização cultural e social. O professor, juntamente com toda a comunidade escolar, precisa buscar outras estratégias para o desenvolvimento da cidadania, da democracia, do gosto pelo brincar e pelo estético. Essa familiarização deve, na verdade, iniciar-se muito cedo, ainda na infância, como nos mostra o autor.

No que desrespeito a formação da sensibilidade é à disponibilidade emocional, não pode haver atalhos: é preciso que aja tempo de maturação, que dura na verdade toda a infância, toda a adolescência, e, às vezes a vida inteira. Eis por que a escola tem, neste campo mais ainda do que em outros, uma responsabilidade esmagadora. Em matéria de sensibilidade não existe formação de adultos, recuperação ou reciclagem com que se possa contar. Se a escola não empreender desde os primeiros anos de escolaridade o trabalho de sensibilização estética que é necessário, inclusive de apresentação sistemática de obras de artes. Aqueles que não puderam se beneficiar de um ambiente familiar favorável, jamais sairão do analfabetismo sensorial e do consumo embotado". (PORCHER, 1982, p. 46).

Estes conceitos de Porcher, que na verdade não deixa de ser um alerta para o negligenciamento com a democratização da cultura, da estética, do desenvolvimento, lúdico, social, afetivo, artístico e humano no âmbito social, familiar e escolar. Trabalhar com uma perspectiva de organização escolar democrática de que vise o desenvolvimento das habilidades requeridas para a compreensão do

mundo é um compromisso da escola e dever do professor. Desenvolvendo e aprimorando com isso, a sensibilidade da criança.

Falar de democratização e liberdade é falar em Paulo Freire. Grande educador contemporâneo, e influência constante na formação do campo educacional brasileiro. Freire dizia que a tarefa de uma educação libertadora é expulsar a sombra da opressão que esmaga o homem, respeitando-o como pessoa, tendo a conscientização como uma de suas primordiais tarefas (FREIRE, 1994). Compreender que a educação precisa superar a disciplinarização dos corpos, vencer o controle dos sistemas e das hierarquias, é um compromisso para que a escola possa conduzir um trabalho de conscientização e libertação do ser humano, através do qual ele seja capaz de se tornar verdadeiro cidadão, ciente de seus direitos e deveres e de sua condição de responsável pela transformação da sociedade.

Para Freire, “é fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é” (FREIRE, 1994, p. 47). Portanto, a escola precisa se tornar um espaço de inter-relações sociais, no qual os seres humanos podem se modificar, se tornarem melhores a partir do reconhecimento do seu mundo, na significação com o mundo dos outros, na liberdade e na iniciativa.

Assim, o exercício da democracia e da cidadania na escola como condição para que todos sejam sujeitos do processo educacional, é condição básica e favorável à prática da democracia. Principalmente, quando se procura responder a uma série de questões que se é levantada, a partir das histórias de vida de cada indivíduo sobre seu contexto social

Nessa perspectiva, desafiar o aluno à compreensão da vida e desenvolver com ele a competência para o social é função e responsabilidade da escola e do professor. Não podemos ignorar o potencial criativo e imaginativo da criança que acaba se esvaecendo pelos tortuosos caminhos de uma educação voltada para os bancos disciplinados.

2.1 Gestão escolar e a cultura organizacional democrática

A terminologia gestão escolar democrática traz em si o caráter participativo. Reforça uma das dimensões mais importantes da gestão escolar, a democracia, sem a qual esta não se efetiva (LÜCK, 2006c, p.27). A gestão democrática participativa valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, apostando na construção coletiva dos objetivos e do funcionamento da escola através do diálogo e do consenso.

A gestão democrática, no interior da escola cria oportunidades para que a sociedade participe com suas reivindicações e críticas e por outro lado, também pode ouvir conhecer e compreender com mais profundidade as condições de trabalho dos profissionais da educação. Dessa forma, ambos os lados tem a oportunidade de se organizar coletivamente, pois há questões que ultrapassam a escola e exigem uma luta mais ampliada na sociedade, para fazer mudanças significativas.

A participação é uma construção histórica e social, a escola não pode se furtar de criar condições para dar sentido e significado das práticas. Nossa história de participação e de democracia é muito recente. Estamos aprendendo e há muito que aprender. Esse aprendizado será efetivamente significativo se for garantido aos alunos espaços de manifestação do que pensam sobre o mundo em que vivem, sobre seus projetos de vida, suas expectativas com relação aos estudos, à educação, à socialização e à convivência.

Os espaços educacionais, a partir de uma cultura organizacional democrática, precisam criar condições para que todos os seguimentos sociais aprendam e tenham oportunidades de se expressarem, a se articular em torno de seus interesses individuais e coletivos, a debater com pessoas que pensam diferente, a defender suas ideias e resolver seus conflitos por meio do diálogo. Para isso, deve oferecer espaços de vivência da democracia, com forte intencionalidade de formar indivíduos democráticos e autônomos, capazes de reconhecerem e garantirem que a escola seja realmente pública e significativa a vida das pessoas, que nela estejam inseridas.

Ninguém vive plenamente a democracia, nem tampouco a ajuda a crescer, primeiro, se é interdito no seu direito de falar, de ter voz, de fazer o seu discurso crítico; segundo, se não se engaja, de uma ou de outra forma, na briga em defesa deste direito, que, no fundo, é o direito também a atuar. (FREIRE, 1993, p.88).

A democracia assim como participação é um constante exercício da prática que encontra base, sentido e significado em ambientes abertos ao diálogo e a convivência. No ambiente escolar, a democracia e a participação devem ser contempladas em todos os setores entendidos como sendo a estrutura organizacional, administrativa e pedagógica. Justificado-se a partir do engajamento de seus sujeitos na determinação em cumprir objetivos coletivos a fim de atendendo os interesses comuns da comunidade.

Nessa perspectiva de pensamento, a democratização da gestão implica não só o acesso dos indivíduos a educação, mas também participação destes na tomada de decisões que dizem respeito a seus interesses. Isso significa dizer que o poder de decisões não pode ficar centralizado no gestor, mas decidido coletivamente de forma democrática. Daí a necessidade e importância de se articular os conselhos de competência escolar que irão criar espaços para a vivência da participação e da democracia no contexto da escola.

É garantindo esses espaços de exercício da cidadania que se pode garantir a oportunidade de aprender a ser democrático, a ser solidário, a acreditar na capacidade de cada um na mudança. Criando assim, condições para que o professor, a família, o aluno e a comunidade tomem reconheçam-se como sujeitos ativos na elaboração de projetos de seus interesses.

3 INTERAGINDO COM SUJEITOS NO CONTEXTO ESCOLAR PARA CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS DA PESQUISA

A partir das observações e interações em sala de aula apoiados teoricamente em alguns autores como Lipman (filosofia), Piaget (psicologia) entre outros, foi desenvolvido atividades lúdicas pedagógicas a partir de jogos, dinâmicas e brincadeiras. Consideramos importante salientar que antes de propor as atividades, foram feitas observações, nas quais, desenvolveu-se um vínculo afetivo com as crianças e o professor.

3.1 Atividade prática 01 – criatividade e imaginação

Elaborou-se uma proposta de apresentação de embalagens de produtos e marcas que fazem parte do cotidiano de praticamente todas as pessoas, como por exemplo, coca-cola, pepsi, margarinas, detergentes, sabão em pó, carros, celulares, entre outros.

A turma do primeiro ano do Ensino Fundamental foi dividida em quatro grupos que ocuparam um determinado espaço da sala, e cada grupo escolheu um representante, aqui neste momento começa-se a trabalhar a capacidade de trabalho em equipe. O objetivo da atividade foi explicado até que todos tivessem compreendido. Dando início as atividades, marcas de produtos foram distribuídas no centro da sala. Cada grupo poderia escolher no máximo sete figuras, pois caso contrário faltaria para os demais. Para não haver confusão propus a elas que decidissem entre os grupos quem iria primeiro, a princípio todos os grupos queriam ser os primeiros. Após muita conversa o sorteio. As crianças entraram em acordo e ficou assim: grupo 4 em primeiro, grupo 1 em segundo, grupo 2 em terceiro e por fim o grupo 3. Cada grupo escolheu e organizou as figuras numa cartolina, cada grupo discutiu entre eles de onde conheciam cada produto e se já tinham experimentado ou usado. Em outro momento eles teriam que criar, desenhar algo que eles gostassem muito. Ai começou a dificuldade; primeiro, a maioria não sabia o que criar, segundo, tinham dificuldades de pensar algo diferente e, terceiro, era muito difícil. É lamentável que na idade mais criativa da vida dessas crianças, elas não sabiam o que inventar. Estão tão habituadas, condicionadas a fazer o que as

mandam, que na hora de criarem por conta própria, ficam sem ação. A escola, de certa forma, é conivente com esta situação de passividade da criança.

Outra dificuldade foi trabalhar uma atividade do interesse comum, em um primeiro momento cada um queria criar uma coisa, mas a tarefa era bem clara, cada grupo deveria criar uma marca que contemplasse o bem comum de todos no grupo. A execução da dinâmica em primeiro momento não foi muito feliz. Conversamos, levantamos hipóteses, possibilidades, argumentamos, discutimos, teve gente que se retirou do grupo e depois voltou, teve grupo que se dividiu. Nesses conflitos e com muito diálogo orientando as crianças no sentido de instigá-las, começou a surgir algumas possibilidades na construção do trabalho. Vejamos agora o que cada grupo construiu e apresentou para os demais.

Grupo 1: Inventou um parque de diversão no quarto de casa, mas cada um criou o seu em particular em um dos quatro cantos da cartolina. Não falaram dos produtos, mas sim da possibilidade de brincar.

Grupo 2: Criou um dinossauro imaginário amigo, escrevendo na cartolina um nome para o animal. Neste trabalho também se percebe a presença forte da brincadeira, da imaginação e da criatividade na vida da criança.

Grupo 3: Criou árvores que voavam na terra, para não serem cortadas. Demonstrando que além da brincadeira a criança também está atenta a questões que envolve o seu cotidiano, nesse caso, a preocupação com o meio ambiente.

Grupo 4: Inventou nuvens com muito brilho no quarto, para brincar com as bonecas. Isso significa dizer que a sala de aula poderia ter mais brilho e ludicidade.

3.2 Avaliação atividade prática 01

Divertiram-se muito, conversaram sobre as atividades propostas, apesar da sugestão não ter saído de todo conforme, o trabalho que realizamos foi gratificante. Identifiquei dificuldades e problemas que permeiam a sala de aula e o espaço escolar, como a falta de atividades que venham a estimular a criticidade, a imaginação e a criatividade da criança. Nesse sentido, considere o primeiro encontro produtivo e significativo. Para as crianças foi algo diferente realizado no seu cotidiano escolar; acreditamos que elas tenham muito mais a contribuir, é só estimulá-las com atividades que venham a colaborar com seu desenvolvimento.

Piaget (1998) acredita que o jogo é essencial na vida da criança, segundo ele,

de início tem-se o jogo do exercício como aquele que a criança repete uma determinada situação por puro prazer, por ter apreciado seus efeitos. Para Piaget, o jogo constitui-se em expressão e condição para o desenvolvimento infantil, já que as crianças quando jogam assimilam e podem transformar a realidade.

Na visão sócio-histórica de Vigotsky (1988), a brincadeira, o jogo é uma atividade específica da infância, em que a criança recria a realidade usando sistemas simbólicos. Essa é uma atividade social, com contexto cultural e social. É uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação de expressão e ação pela criança, assim, como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

Tal experiência abre caminhos e possibilidade para compreender a escola como uma organização cultural. Isso significa dizer que, os processos pedagógicos de aprendizagem, as relações entre pares, alunos, famílias e comunidade, implica compreender a escola como um sistema sociocultural constituído por grupos numa troca constante de experiências e informações. Indivíduos estes, dotados da sua própria identidade e cultura. Nessa perspectiva, a organização escolar é constituída por uma estrutura formal e burocrática, que a diferencia com uma identidade construída cotidianamente pelos indivíduos que a compõem e pelas estruturas internas e externas que a mantêm.

Nesse sentido, pode-se considerar a organização escolar como cultura, isso ajuda a compreender a natureza, o sentido e o significado das relações organizacionais com os espaços que são.

Desenvolvidos por grupos de indivíduos e organizações, cada um deles agindo com base nas interpretações a respeito de um mundo que é, com efeito, mutuamente definido. As crenças e as idéias que as organizações possuem sobre aquilo que são e sobre aquilo que tentam fazer, bem como sobre aquilo que é seu ambiente, apresentam uma tendência muito maior de se materializarem do que comumente se crê (MORGAN, 2007, p. 141).

Por este viés, a escola como uma organização plural constrói um ambiente que espelha a sua realidade, constituída por uma cultura interna que é forjada democraticamente ao longo do tempo, consolidando maneiras de pensar, agir e de representar a vida dos indivíduos que se comprometem com o propósito educativo. Uma cultura marcada pelo tempo-espço com significados próprios, determinantes

de uma cultura organizacional escolar. Assim, enfatizar a cultura organizacional como conceito fundamental na crítica da organização escolar é, por tanto, fazer e trazer para o cotidiano da escola, a relação da prática cultural do indivíduo e seu processo de aprendizagem a partir de experiências de vida do mundo real seguidas de uma contemplação reflexiva. Desta maneira, os conceitos reais e abstratos trazidos pelo indivíduo atravessam-se com a realidade das formas de organização e de gestão escolar, oportunizando assim, a construção de um ambiente de aprendizagem significativo.

3.3 Atividade prática 2 (a mulher no contexto familiar)

A partir das observações em sala de aula esta atividade tem a finalidade de trabalhar alguns conceitos e valores culturais que as crianças trazem de casa. Logo no início da aula formamos um grande círculo e após as apresentações formais colocamos uma mochila sobre a mesa. Perguntei se estavam dispostos a passarem algumas horas agradáveis. Todos concordaram que sim. Então falei que tinha organizado muitos materiais como: livros, revistas, cadernos e canetas para trabalharmos como no último encontro da semana passada. Abri a mochila, fiz uma cara de espanto, “meu Deus aprontaram com a gente, quem foi que colocou estas coisas”? “Gente, vocês nem imaginam o que tem aqui dentro!” A curiosidade deles foi grande. Então tirei da mochila uma panela - muitas gargalhadas – depois um ferro elétrico, uma vassoura. As crianças soltaram muitas risadas, umas cochichavam no ouvido das outras, “foi ele mesmo que colou”, “que legal”, etc.

Então, já que tinham aprontado com a gente, combinamos em “trabalhar” com aqueles objetos mesmo. É óbvio que eles sabiam que tudo aquilo foi uma encenação, dava para perceber as expressões em seus rostos. Eles estavam adorando aquele jogo. Expliquei como desenvolveríamos a dinâmica. Colocamos os objetos no centro da sala e cada uma delas escolheu um utensílio. Para começar perguntamos se todos reconheciam estes objetos e de onde os conheciam.

Todos responderam que conheciam a panela, a vassoura e o ferro de casa. Fui questionando um por um quem fazia uso na sua casa. Resposta, “minha mãe”. Então, panela, ferro e vassoura é coisa de mulher? Aqueles que disseram que sim ou não tiveram que argumentar sua posição, elas deram muitos depoimentos

impressionantes. Nesse momento estávamos trabalhando o exercício da construção de valores culturais e gêneros.

Após termos explorado bastante o tema, propomos uma atividade. Distribui revistas, tesoura, cola e folhas para eles recortarem e colarem tudo que a mulher podia usar e fazer além de cozinhar, lavar e passar roupas. Nesta atividade eles estavam exercitando a criatividade, coordenação motora, socialização, opinião crítica etc. Após a atividade cada um foi na frente da turma mostrar o que havia feito e falou sobre seu trabalho, e das coisas que a mulher pode fazer. Nesses depoimentos a mulher, é claro, foi a mãe de cada um deles.

3.4 Avaliação atividade prática 02

As crianças quando questionadas são capazes de dar respostas surpreendentes. E os professores precisa estar dispostos a ouvir e questionar alguns conceitos e pré-conceitos que elas julgam serem corretos, mesmo sem saber por quê. O nosso trabalho foi prazeroso e criativo e nos deu a certeza de que quando trabalhamos com conteúdos que tenha e faça sentido para a vida da criança, o processo de aprendizado se torna mais significativo.

Assim, a função social do professor vai além da preparação de conteúdos para a alfabetização das crianças. Sua função também está imbricada no que diz Lipman.

Se examinarmos nosso sistema educacional com essa franqueza, é absolutamente previsível que seremos obrigados a concluir não apenas que é imperfeito, mas que suas imperfeições são muito mais responsáveis do que gostaríamos de admitir pelas graves circunstâncias em que o mundo se encontra atualmente. Se lamentamos nossos líderes e nossos eleitores por serem egoístas e não esclarecidos, devemos nos lembrar que eles são produtos de nosso sistema educacional. Se protestamos, como um fator atenuante, que eles são também produtos de lares e famílias, devemos lembrar que os pais e avós dessas famílias são igualmente produtos do mesmíssimo processo de educação. Como educadores, temos uma enorme responsabilidade pela irracionalidade da população mundial. (LIPMAN, 1990, p. 33).

Para Lipman, o princípio da mudança no sistema de educação seria “uma revisão radical no currículo”. (LIPMAN, 1990, p. 23). Nessa perspectiva, as formas didáticas sem sentido e significado para o processo de aprendizagem e da autonomia da criança provavelmente seria substituídos por materiais mais prazerosos “a ser

descoberto e a ser apropriado por eles mesmos e não como algo estranho e intimidador”. (Ibid., 1990, p. 23). E o espaço da sala de aula convertendo-se numa comunidade de interação, socialização e principalmente de investigação.

Segundo Negrini (1994), quando a criança chega à escola, traz consigo toda uma história construída a partir de suas vivências, e grande parte delas através das atividades lúdicas. Segundo este autor, é fundamental que o professor tenha conhecimento do saber que a criança construiu na interação com o ambiente familiar e sócio-cultural para formular sua proposta pedagógica.

Da mesma forma que, a escola deve acompanhar este processo valorizando e ampliando os espaços democráticos de participação docente, discente, familiar e comunitária na escola. Conforme aponta Lück (2000) em que a gestão escolar se.

Constitui uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos sócio-educacionais dos estabelecimentos de ensino orientadas para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento. (LÜCK, 2000, p. 11).

Neste sentido, a gestão democrática escolar requer mudanças que fundamentem a construção de novas propostas educacionais, que tenha a participação coletiva como base das mudanças. Constitui-se a partir de um processo permanentemente coletivo que vise mudanças significativas para todos os indivíduos. Mudanças pautadas nos avanços e nas conquistas da comunidade e da sociedade do conhecimento que fundamentam a concepção de qualidade na educação e também define a finalidade da escola como locus da construção do conhecimento e da autonomia do indivíduo.

3.5 Atividade prática 3

Neste dia, todos sentados em círculo, e ansiosos para saber o que tinha na mochila. Pois ela já tinha se tornado uma referência. Ao abri-la dava para ouvir o som do zíper devido ao silêncio que se fazia naquele momento. A impressão que se tinha, que na imaginação deles, ia sair um elefante. Não saiu um elefante, mas uma caixa de sapatos. Eles ficaram um tanto decepcionados, mas por pouco tempo, porque disse a eles que aquela caixa não era uma caixa comum, dentro dela tinha

algo muito misterioso. Fui tirando portas retratos com fotos de famílias, crianças, etc., todas muito coloridas e bonitas. Coloquei sobre a mesa e eles atentos e comentando o que viam. O mistério vem agora, “aahaaaaa!!!! este eu não vamos tirar, meu Deus que coisa mais linda, é o tesouro mais precioso que já vimos”! No fundo da caixa tinha um espelho colado, então mostramos para a professora e ela fez uma cara de espanto e admiração e comentou “nossa, mas é muito lindo”. Eles deram muitos palpites e levantando hipóteses sobre o que tinha na caixa.

A brincadeira consiste em: cada um terá que olhar o que tem dentro da caixa, ver qual é este tesouro e manter segredo. Esta é a regra do jogo, manter segredo e “matar” de curiosidade os que ainda não viram. Dentro da caixa tem um espelho, no momento em que a criança for olhar o tesouro, verá refletida sua própria imagem. Fazia muitas caretas e perguntas para quem via: “não dá vontade de ficar olhando para ele o dia todo”? Após todos terem visto sua imagem refletida dentro da caixa e terem tido as mais diferentes reações, concluí a dinâmica abrindo então ao debate numa conversa informal. O que vocês viram dentro da caixa? Descobriram o tesouro?

Aproveitei cada resposta orientando-os quando necessário, mas propiciando que se expressem. A conversa fluiu até o ponto em que as crianças perceberam que eles eram os tesouros. Nesta primeira etapa, elas terão percebido que somos diferentes um dos outros e que cada indivíduo tem suas características próprias, devendo estas ser respeitadas.

Um dos objetivos deste trabalho é refletir e compreender que cada pessoa é única. Os indivíduos podem até ter algumas coisas em comum, como cor da pele, preferência por um tipo de música, opinião, mas, são diferentes em outros aspectos como: personalidade, sentimentos, emoções, etc. Levei as crianças a refletirem sobre algumas pessoas que não aceitam as diferenças de cor de pele, religião, raça, etc., e que isso não é legal. Elas a partir desta dinâmica tiveram oportunidade de refletir que uma pessoa é diferente da outra, por ter seu próprio modo de pensar, de agir assim como sua própria cultura. As coisas que são importantes para alguém podem não ser para outra, pois cada uma tem sua história de vida e devemos respeitá-la.

Para finalizar a atividade propus a turma se organizar em duplas. Foi um momento de confusão, tinha as preferências, coisa normal, não que isso não possa, mas é uma boa oportunidade para se trabalhar outras possibilidades. Então mais

uma vez, recorri ao jogo. Organizamos as mesas duas a duas pela sala. Peguei o crachá de cada um deles e propus o seguinte: escolheríamos aleatoriamente pela lista de chamada o nome de alguém e este alguém escolhia um crachá, o dono do respectivo crachá seria seu parceiro de dupla. Antes disso frisei que a atividade seria muito interessante e divertida.

Todos aceitaram, cada um recebeu uma folha de ofício branca, lápis de cor, canetinha etc. Então veio o desafio. Pedi que eles olhassem os porta retratos em cima da mesa, falei que aquelas imagens de pessoas foram feitas por uma maquina e por isso eram assim; mas nós podemos também desenhar coisas muito legais e bonitas. A proposta era que cada um observasse seu colega que estava sentado na sua frente e fizesse um retrato dele. Foram muitos originais.

Quando todos concluíram a atividade cada dupla foi até a frente da turma e apresentou o que desenhou de seu colega. Após a apresentação dávamos uma salva de palmas para a dupla. Eles aplaudiam muito.

3.6 Avaliação atividade prática 03

A atividade proposta atingiu seu objetivo e ficou para as crianças uma lembrança significativa e positiva. Elas interagiram e em nenhum momento foram impedidas de serem elas mesmas. E se um dia elas se perguntarem “quem sou eu”? Podem até responder: “um tesouro muito valioso”.

Nesse sentido, Pourtois, (1999) diz que as brincadeiras que são oferecidas à criança devem estar de acordo com a zona de desenvolvimento em que elas se encontram o professor precisa estimular a criança para que desenvolva a capacidade de ir além.

Mais uma vez, foi possível perceber que, quando instigadas, a partir de metodologias que apresentem um caráter significativo, as crianças se revelam democráticas e criativas, pois, é de seus interesses que o professor está trabalhando. Ao se reconhecer e reconhecer o outro com pessoa passam a estabelecer vínculos sociais de respeito e de cidadania.

Assim se justifica a importância de uma educação para a cidadania que mobilize os indivíduos para a tarefa encontrar sentidos para a vida, numa sociedade mais democrática e com mais possibilidades. Que busquem se aperfeiçoar numa perspectiva de solidariedade voluntária e de responsabilidades individuais e

coletivas. Quanto a isso, Martins (1991), sustenta a ideia de enfrentar o declínio da coesão social ditado pelo individualismo crescente e pela fragmentação da sociedade que ameaçam a cooperação e a confiança que estão na base de qualquer projeto de emancipação social.

A importância que a educação tem assumido na formação do indivíduo, responsabiliza a escola a definir uma cultura organizacional que dinamize e redefina o seu papel social. Pois, espera-se de um sistema educativo democrático, que o seu modelo de educação para a cidadania seja revelador de um avanço nas intenções educacionais para os valores, o desenvolvimento moral e das atitudes democráticas. Parâmetros esses que trabalhamos em todas as nossas atividades.

3.7 Atividade prática 4

Neste dia, trabalhei uma atividade que seria a quarta etapa. Os métodos eram quase os mesmos; porém, os temas sempre de acordo com as avaliações das observações feitas em sala de aula. Para desenvolver esta atividade, levei uma barraca iglu, armamos dentro da sala de aula, as crianças sentaram-se em círculo na frente da barraca e contei resumidamente a história do menino do dedo verde. Com a ajuda da professoras, entrei na barraca e fui chamando as duplas, a barraca ficava fechada; enquanto isso os demais aguardavam sentados em frente da barraca para ver o que sairia lá de dentro.

Nessa atividade a ajuda da professora regente foi fundamental, pois os que ficavam do lado de fora precisavam de alguém com mais autoridade para conter a euforia e a curiosidade. Era sempre uma surpresa, pois quem entrava na barraca saía todo pintado de tinta guache, pois, a barraca era mágica e transformava-os em meninos e meninas do dedo verde, vermelho, amarelo etc. Foi muito divertido, cada dupla que saía da barraca era recebida com muitas gargalhadas; não era para menos, meninas de bigode e cavanhaque, meninos com bochecha, nariz, sobrancelhas pintados.

Para concluir a atividade, agora cada um dotado de poderes, recebeu materiais para representar, a partir do desenho, uma mágica que fizesse seu colega feliz. Os meninos reproduziram muitas figuras de super heróis, mágicos e jogadores de futebol. As meninas princesas e heroínas. Após a conclusão dos trabalhos cada

mágico da cara pintada apresentou para turma a sua mágica. Nesse momento o grupo estava desenvolvendo sua capacidade criativa, imaginativa e afetiva

3.8 Avaliação atividade prática 4

Segundo Gardner (1994 p. 64), os jogos simbólicos constituem uma forma primária de uso dos símbolos para as crianças, na qual elas têm a oportunidade de experimentar papéis e comportamento que poderão, em seguida, assumir no mundo adulto. Durante a atividade, as crianças enquanto sujeitos envolvidos pelo jogo e pela brincadeira, passavam uma idéia de unidade; formavam um grupo coeso, todos envolvidos numa experiência significativa, e isso, os envolveu de tal modo que não se percebia desavenças corriqueiras na disputa por materiais, entre outras desarmonias que os professores acompanham na rotina escolar. Sentir-se mágico e ter o poder de fazer alguém feliz é um desafio que o professor deveria propor todos os dias em sala de aula. O que se destaca pedagogicamente com essa metodologia é a possibilidade de utilizá-la como ferramenta pedagógica, pois o lúdico está relacionado ao brincar, aspecto predominante na vida cotidiana da criança desde os tempos mais antigos da humanidade, sendo assim, atividade obrigatória em sala de aula.

O brincar é fundamental para o nosso desenvolvimento. É a principal atividade das crianças quando não estão dedicadas às suas necessidades de sobrevivência (repouso, alimentação, etc.). Todas as crianças brincam se não estão cansadas, doentes ou impedidas. Brincar é envolvente, interessante e informativo. Envolvente porque coloca a criança em um contexto de interação em que suas atividades físicas e fantasiosas, bem como os objetos que servem de projeção ou suporte delas, fazem parte de um mesmo contínuo topológico. Interessante porque canaliza, orienta, organiza as energias da criança, dando-lhes forma de atividade ou ocupação. Informativo porque, nesse contexto, ela pode aprender sobre as características dos objetos, os conteúdos pensados ou imaginados. (MACEDO, PETTY & PASSOS, 2005, p. 13-14).

Na sociedade contemporânea grande parte das crianças não se envolve com frequência em atividades lúdicas devido a fatores como a falta de projetos com essa competência na cultura escolar e a forte presença da mídia no seu cotidiano familiar. Muitas vezes os pais se abstêm nas e das brincadeiras dos filhos, por vários fatores: vida agitada, violência urbana, e por desconhecerem a importância do lúdico no desenvolvimento afetivo, físico, motor, social e cognitivo na vida da criança.

Nesse sentido, tais atividades contribuíram para reafirmar a possibilidade de uma (re) significação da estrutura organizacional democrática da escola. Visto que, as políticas escolares devem priorizar o sentido e o significado educativo através da cultura participativa do educando e da comunidade na reestruturação do currículo escolar. É evidente que a partir do momento que o mesmo é elaborado e colocado em prática a partir da perspectiva administrativa, deixa de fazer sentido na vida dos indivíduos que diariamente frequentam o ambiente educativo formativo.

4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA CONSCIENTE E RESPONSÁVEL COMO POSSIBILIDADE DE EMANCIPAÇÃO

Durante as interações no contexto escolar, em sala de aula procurei observar os fenômenos tendo como suporte teórico os autores citados no referencial teórico do projeto. LIPMAN (2001), REVERBEL (1989), NUNES (2003), VIGOTSKY (1988), FREIRE (1994). Principalmente pelo viés filosófico a partir do enfoque teórico de Lipman que faz referencia a problemática da falta de práticas pedagógicas coerentes e significativas para desenvolver potencialidades essenciais para a vida social da criança. Tais habilidades são trabalhadas por intermédio do que Lipman chama de comunidade de investigação, onde professores e alunos conversam de maneira articulada, a partir dos conteúdos significativos para as crianças, compartilhando seus pensamentos uns para os outros, dando início a verdadeiras discussões, as quais estimulam o ato de pensar de modo organizado e coerente, ao mesmo tempo em que aprendem uns com os outros.

E durante as observações em sala de aula ficou evidente que as práticas pedagógicas, utilizada pelo professor, já no primeiro ano, tido como início do processo de alfabetização, da leitura e escrita, a criança é separada do mundo da história, da brincadeira, do jogo e da ludicidade. Ela tem que produzir textos e leituras. Nesta turma observada, os conteúdos fazem parte da rotina diária da criança e os momentos de lazer e brincadeiras são caracterizados por passeios e idas à pracinha. Um detalhe muito importante, que pudemos observar, é que estes espaços e momentos de lazer, proporcionado à criança, são tidos como prêmio de recompensa por bom comportamento.

Muitas foram as formas utilizadas pelas professoras a fim de alfabetizar, e disciplinar as crianças em sala de aula. Os gritos, os olhares intimidadores, a chantagem emocional, a leitura silenciosa, mesmo para aqueles que ainda não sabem ler, o xingamento na frente de todos os colegas, atitudes que podem vir a comprometer a auto-estima da criança.

E todo este cenário remete a um único propósito: alfabetizar. Formar sujeitos disciplinados que saibam ler e escrever. O estereótipo do aluno bom, Esta sistematização do saber pelo controle e relação de poder, pelo que temos observado, é muito forte na sala de aula, principalmente nos anos iniciais, porque a criança ainda resiste a este controle.

Contrapondo essa prática pedagógica, Paulo Freire em sua teoria sobre alfabetização, afirma que ela se concretiza a partir do grupo e das relações que se estabelece dentro dele, considerando as condições locais, culturais e reais. Da mesma forma que, a vontade de querer aprender, parte do indivíduo, assim, ele poderá ler o mundo, fazendo uma reflexão e com isso, gerando a esperança na transformação.

A prática da liberdade é outro foco respeitável pedagogia freiriana, que só se torna eficaz a partir da participação livre e crítica dos educandos. Seu método é o da dialogicidade, que permite a prática da liberdade aos não livres, “proponho e defendo uma pedagogia críticodialógica, uma pedagogia da pergunta” (Freire, 2000, p. 83). A alfabetização é atravessada pela democratização da cultura, alfabetização como ato de criação e re-criação. Para Freire, a proposta que desencadeará a ação da alfabetização deve partir da linguagem do grupo a ser alfabetizado, obrigatoriamente coeso com a tomada de consciência da sua realidade de vida.

Não satisfeito somente com a condição de espectador, com a permissão da professora, fiz as quatro intervenções. Organizei os jogos em forma de oficinas, nas quais todas as crianças tiveram oportunidade de interagir. Todas as intervenções tiveram como objetivo estimular e desenvolver potencialidades como a criatividade, imaginação, criticidade e solidariedade. Além de trabalhar noções espaciais, lateralidade, coordenação motora etc.

As crianças demonstraram muita receptividade e interesse pelos jogos e brincadeiras desenvolvidas em sala de aula. Em nenhum momento pediram para mudar ou parar com as atividades propostas; pelo contrário, queriam mais. Neste sentido, penso que o professor, além de trabalhar os conteúdos das disciplinas, pode desenvolver em suas práticas pedagógicas em sala de aula, o jogo e a brincadeira como ferramenta no processo de construção do conhecimento e do desenvolvimento humano da criança.

Na busca de entendimentos e alternativas para desenvolver a prática do lúdico e do jogo em sala de aula, procurei nos escritos de Reverbel, (1989) o conceito de jogo. Segundo a autora, as atividades de expressões são jogos dramáticos que dão ao aluno, meios de exteriorizar, pelo movimento e pela voz, seus sentimentos mais profundos e suas observações pessoais. A partir destas ideias, da interação com as crianças em sala de aula, foi possível observar que o aluno no momento que tem a oportunidade de atuar como protagonista no jogo ou

nas atividades de classe acaba encontrando-se frente a problemas e situações que necessitam de soluções, e nesse momento, ele acaba tendo que tomar decisões próprias em busca de soluções. Um excelente exercício para a conquista de sua autonomia, que para Freire, o educador deve “saber que devo respeitar à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber” (FREIRE, 1996, p. 61).

Por este viés, é importante o professor estimular desde a primeira infância, a criança a pensar, a refletir, a imaginar, assim como a valorizar sua cultura e compartilhar com as demais. Dessa maneira, a criança poderá expor suas dificuldades cognitivas, afetivas e criativas revelando ao professor o sujeito com o qual ele terá que interagir mais, possibilitando assim, que o professor crie democraticamente, múltiplas atividades de interação com os alunos.

Numa perspectiva da organização escolar democrática, os recursos significativos que fazem parte do universo dos educandos devem ser trazidos para o contexto educativo. Explorando assim, as possibilidades da leitura, da interação, da participação a partir das histórias de vida de cada um, uma vez que estas resgatam o interesse, aproximam os educandos. Prática que possibilita colocar-se no lugar do outro, construindo assim, um ambiente cooperativo.

Para isso, é preciso praticar o exercício do aprender e trabalhar cooperativamente. Na visão de Maturana (2004), a educação numa perspectiva competitiva não é um exercício de caráter natural/biológico, mas é construída culturalmente. Nesse sentido, a competitividade afasta os seres humanos, comprometendo as relações de amorosidade e de respeito. Da mesma forma que, interfere na capacidade participativa que cada ser humano por natureza possui. Um fator que nega a legitimidade do outro.

Deste modo, o papel da escola a partir de uma cultura organizacional democrática, deve proporcionar à criança a oportunidade de observar e interpretar o mundo e de se perceber parte desse mundo, contribuindo para a construção de uma cultura humanizadora.

As crianças, segundo Reverbel (1989), devem manifestar suas preferências em trabalhar com expressões: dramáticas, musicais ou visuais. Partindo desta idéia, o professor poderia trabalhar outros jogos, como por exemplo, o teatro, a dança a música, a arte, a brincadeira, etc., que façam ou tenham significado para a criança. Durante as observações esta didática do professor em sala de aula foi pouco

explorada. As atividades eram todas pré-estabelecidas, segundo a perspectiva do professor. Um exemplo bem marcante foi uma atividade desenvolvida para as crianças, e não com as crianças, a fim de comemorar o dia das bruxas. As professoras de três turmas do primeiro ano levaram as crianças para assistir um filme comemorativo ao tema.

O filme tinha duração de quase duas horas, o laboratório de informática onde foi realizada a sessão não tinha estrutura, as crianças se amontoaram no chão puro, o filme foi rodado em uma tela de computador de 17 polegadas. Antes do filme começar, um aviso: quem conversar, se mexer e dormir, vai sair da sala. Uma das professoras sentou-se a frente, voltada para as crianças e com um olhar vigilante controlava todos. Estas práticas é que desencantam a escola e fazem com que a criança desista de criar e imaginar. As professoras que organizaram esta atividade poderiam desenvolver atividades como, por exemplo, brincadeiras referentes ao dia das bruxas, o teatro dramatizando essa cultura, etc. Acreditamos que seria muito mais prazeroso e edificante.

Vigotsky (1988) coloca que ao brincar a criança está sempre acima da própria idade, acima de seu comportamento diário, maior do que é na realidade (p.119). O brincar, portanto é um desafio ao nível de desenvolvimento real da criança, um processo pelo qual se pode atingir aquilo que Vigotsky chamou de Zona de Desenvolvimento Potencial, que é a capacidade de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de companheiros, que comumente não poderia realizar sozinho, já que na brincadeira a criança pode interagir com a realidade.

Nesse sentido, o professor deveria se colocar numa posição de agente transformador, observando as peculiaridades culturais do meio, as potencialidades e as condições sociais de seus alunos. Esta forma de trabalho além de colocar a criança em contato com o outro, permite demonstrar seus sentimentos, suas expressões em relação a si e com as coisas que o cercam.

Em uma das conversas com a professora, ela confessou que essas crianças, se referindo a turma, não eram criativas, totalmente sem imaginação. Perguntei se havia uma explicação para tal fenômeno. Prontamente que “sim”, afirmou ela: “essa turma veio da pré-escola e não foram trabalhados adequadamente, isto é, não tiveram atividades que despertassem a criatividade”. O mais intrigante diante deste contexto, é que se acredita que uma das funções da escola é justamente estimular

cada vez mais esta criatividade para que a criança possa se desenvolver plenamente.

A imaginação é algo próprio da criança. Partindo desse pressuposto, os jogos podem ser utilizados pelo professor como ferramenta de estímulo às potencialidades do aluno. Segundo Reverbel (1989b), a imaginação é a arte de formar imagens e está diretamente ligada à observação, à percepção e à memória. A imaginação é o produto de uma ação do pensamento, que pode ser representado através das linguagens corporal, verbal, gestual, gráfica, musical e plástica.

Se a imaginação é o produto de uma ação do pensamento, e para esta professora, seus alunos não são imaginativos e criativos, significa que, se está negligenciando o desenvolvimento do potencial criativo e imaginativo da criança. A presumir pelos conteúdos pré-determinados, segundo as perspectivas do professor, as crianças além de estar recebendo uma formação bancária, segundo Freire (2005), estão perdendo (por falta de estímulo) suas características primordiais para sua formação: a criatividade e a imaginação.

Neste trabalho de pesquisa, o sujeito, representado pelo professor, conscientemente ou inconscientemente está negligenciando a capacidade de observação, criação, e imaginação de seus alunos. Reverbel (1989), em suas pesquisas de campo, observou que a criança observa verdadeiramente o que lhe interessa. Nesse sentido, não é suficiente que o professor ordene que ela observe. Esta característica da criança foi muito visível durante as investigações. Ela gostaria que o professor propusesse e desenvolvesse atividades prazerosas e construtivas, de forma que ela sinta prazer e interesse em participar. Mas, só isso não é suficiente; o professor deve acompanhá-las e participar das descobertas, desafiando-as e incentivando-as.

E o que seria este observar? O sujeito primeiramente deve observar-se a si próprio, o outro e as coisas que o cercam. Então, segundo Reverbel (1989), a partir destas observações, a criança pode descobrir-se, evocando e representando situações do cotidiano. Ela passa a descobrir o mundo que a rodeia, observando as características físicas dos elementos das coisas que a cercam, e, a partir daí, estabelece e faz relações entre os objetos ou fenômenos.

O professor que desconsiderar o potencial imaginativo e criativo da criança pode estar contribuindo para uma educação bancária, formatadora, normatizadora e disciplinar. Segundo Reverbel.

Avaliar uma atividade de expressão realizada pelo aluno em sala de aula é fácil para o professor formal, cobrador de resultados, “o professor bancário” que deposita no aluno uma massa de informações, para mais tarde, cobrar altos juros de aproveitamento dos conteúdos. Trata-se, neste caso, de um professor da época em que o aluno era um ouvinte estático, um triste memorizador; resumindo: um memorizador, (Reverbel, 1989, p.134).

O professor como mediador deve interagir dinamicamente no processo de correlação professor aluno assim como, no desenvolvimento de atividades que venham a contribuir com a construção do conhecimento e a autonomia da criança. Com certeza não será uma tarefa fácil, pois irá exigir dedicação e diálogo constante; a criança é um ser que está em pleno desenvolvimento, ela interage constantemente num espaço real, que é o seu cotidiano, executando atividades que contribuem com a formação de suas potencialidades cognitivas, físicas e humanas.

Em diversas épocas da história destacou-se a importância do lúdico na escola através de jogos e brincadeiras. Montaigne, por exemplo, afirmava que “jogos de crianças não são esportes e deveriam ser sua mais séria ocupação”. Assim como Rousseau,

“ame a infância, estimule seus jogos, seus prazeres, seus encantadores instintos. A natureza deseja que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se tentarmos inverter a ordem produziremos frutas precoces, que não terão nem maturação, nem sabor, e logo estarão estragadas”, (ROUSSEAU, 1999).

O espaço escolar, além de ser um lugar para aprimorar a formação dos conhecimentos cognitivos, deveria, em primeiro lugar, priorizar o que Montaigne e Rousseau dizem. A criança precisa do jogo da brincadeira por esta fazer parte de suas características, negando isso, a escola pode estar contribuindo para um possível fracasso da criança como sujeito crítico, autônomo, criativo e imaginativo.

A partir destas observações, intervenções e reflexões acredito que, o professor juntamente com o corpo docente da escola, entendidos como: gestão escolar pode contribuir significativamente no processo de desenvolvimento através de estímulos, no processo de desenvolvimento das potencialidades de cada criança. Para isso, precisam, a partir de uma prática consciente e responsável, interagir, estimular, dialogar, mediar, questionar e participar juntamente com a criança, de todo o processo de construção do seu conhecimento.

Para isso, o Plano Nacional de Educação (PNE), seguindo o princípio constitucional e a diretriz da Lei de Diretrizes de base (LDB/86) nº. 9394/1996, define entre seus objetivos e prioridades:

(...) a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 2010).

Mesmo com essas evidências, Percebe-se também que o professor pesquisado julga fazer correto o que lhe compete: dar conteúdos pertinentes a determinadas disciplinas. O que lhe falta, acreditamos, tendo o sujeito observado como parâmetro, um olhar mais sensível ao aluno, a fim de perceber novas alternativas pedagógicas que venham ao encontro do desenvolvimento da criança. Como o jogo, a arte, e o brincar. Acreditamos que o presente trabalho possa vir a contribuir, não com a prática pedagógica do professor, mas com o modo como a escola se organiza para apoiar o professor nesse processo de formação e emancipação da criança.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades práticas reforçaram a teoria de que a ludicidade a partir da história, do jogo da arte e da brincadeira contribuem em muito para ampliar o potencial de criticidade e da imaginação da criança, assim como o desenvolvimento dos aspectos: cognitivo, psicológico, motor e afetivo. É um desafio que exige comprometimento com a profissão de professor, uma constante reflexão das práticas pedagógicas. Nesse sentido, o professor não pode esquecer o comprometimento que tem com a educação e a emancipação da criança. Acredito que é possível sim, ensinar os conteúdos elaborados e ao mesmo tempo trabalharmos o jogo, a brincadeira e o faz-de-conta, deixando a escola atraente para as crianças.

As fundamentações teóricas foram significativas e relevantes para a pesquisa pesquisadas. Elas dão aporte teórico para desenvolver atividades com muita confiança e perspectivas. Quanto a relação curso superior e escola, penso que este só terá êxito se houver um comprometimento do acadêmico com o propósito de educar. Sem este comprometimento o propósito de transformação estará comprometido. Durante as atividades, as crianças foram receptivas e confiantes porque foram desafiadas e ao mesmo tempo dadas condições para que expressassem suas ideias, opiniões, e criatividade. Com este trabalho queremos aferir o quanto é importante alfabetizar, mas nada disso tem valor se o professor não se preocupar com a formação crítica, reflexiva, autônoma e humana da criança.

A problemática da prática do professor com relação ao jogo, a criatividade e a imaginação da criança em sala de aula, que permeou o trabalho, é uma realidade no contexto escolar. Muitos são os fatores que podem contribuir para este fenômeno, a falta de iniciativa, de tempo, de metodologias, fundamentação teórica e de criatividade pelo professor.

Mas, existem outros agravantes, que por si só, já são suficientes para contribuir com o fracasso da construção de conhecimento e da autonomia da criança. Os problemas de gestão escolar e da cultura organizacional da escola, fatores preponderantes que atuam como pano de fundo na realidade encontrada na sala de aula e no contexto geral da escola. É perceptível que a prática do professor acaba sendo desqualificada a partir do momento em que não se tem uma cultura de

trabalho coletivo, participativo e democrático. A gestão escolar centra-se em atender as determinações curriculares que dão ênfase as disciplinas exatas, negligenciando as demais que trabalham o desenvolvimento da criatividade, imaginação e criticidade da criança. Isso acaba favorecendo a sistematização de conteúdos amarelados e sem brilho. E nesse processo a criança acaba reproduzindo na maioria das vezes conteúdos sem saber ao menos conceitualizá-los.

As atividades que foram desenvolvidas em sala de aula não podem ser consideradas como fórmulas para resolver eventuais problemas de aprendizado, disciplinares, afetivos entre outros no contexto escolar; da mesma forma que não podem solucionar os complexos problemas que abarcam a cultura organizacional e da gestão. Elas podem, como foi verificado na prática, apontar novas possibilidades para reconstruir velhos modelos e práticas de construir conhecimentos. E para o professor fica o compromisso de refletir sobre suas práticas pedagógicas e sua constituição em quanto profissional da educação no contexto escolar, levando em consideração o comprometimento que sua profissão exige com a educação; acreditamos que uma prática responsável e consciente pode levar a uma ação transformadora da realidade no espaço escolar e no cotidiano da criança. Da mesma forma que, a escola, e seus responsáveis por mantê-la de portas abertas a comunidade, possam refletir sobre o papel da gestão democrática na formação do seu principal sujeito, o aluno.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. PNE 2010/2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acessado em: 07 de março de 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo; ed. Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 22 Reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Professora sim, tia não: cartaz a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 1993.

_____. **A Educação na Cidade**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GARDNER, H. **A Criança Pré-escolar: Como Pensa e Como a Escola Pode Ensina-la**. Porto Alegre: ed. Artes Médicas, 1994.

ROUSSEAU, J. J. **Emile**. São Paulo, Martins Fontes, 1999.

LIPMAN, M. **A Filosofia em Sala de Aula**. São Paulo: ed. Nova Alexandria, 2001.

_____. **Natasha: diálogos vigotskianos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

_____. **A filosofia vai à escola**. São Paulo: Summus Editorial, 1990.

LÜCK, Heloísa. **Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores**. Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./jun. 2000.

_____. **A gestão participativa na Escola**. v. 3 - Petrópolis/RJ. – Vozes, 2006c. Série: Cadernos de Gestão.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MARTINS, G. O. **Escola de Cidadãos Lisboa**: Ed. Fragmentos, 1991.

MATURANA, Humberto R.; ZOLLER, Gerda Verden. **Amar e Brincar: Fundamentos Esquecidos do Humano**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MINAYO, M.C. de S. Org. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: ed. Vozes, 1994.

MORGAN, Gareth. **Imagens da organização**. São Paulo: Atlas, 2007.

NEGRINE, **A Aprendizagem e desenvolvimento Infantil**. Porto Alegre: ed. Prodil, 1994.

NUNES, Lucia de F. **Álbum de Família: História de Vida de Olga Reverbel**. UFSM, Rio Grande do Sul, 2003. Dissertação de Mestrado.

PIAGET, J. A. **A Psicologia da Criança**. Rio de Janeiro: ed. Bertrand Brasil, 1998.

PORCHER, Luis. **Educação Artística: Luxo ou Necessidade?** . São Paulo: Editora Summus, 1982.

POURTOIS & DESMET. **A Educação Pós-moderna**. São Paulo: ed. Loyola, 1999.

REVERBEL, Olga. **Jogos Teatrais na Escola, Atividades Globais de Expressão**. São Paulo: ed.Scipione LTDA, 1989.

REVERBEL, Olga. **Um Caminho do Teatro na Escola**. São Paulo: ed.Scipione, 1989b.

TRIVIÑOS, A. N.S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: ed. Atlas, 1987.

VAN DALEN D. B. y MEYER W. J. **Manual de técnicas de la investigación educacional**. Buenos Aires, 1971.

VIGOTSKY, L.S. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: ed. Martins Fontes, 1988.