

A IMPORTÂNCIA DO APRENDER: JUNTANDO E COSTURANDO O MUNDO E A ESCOLA

Iolanda da Costa da Silva¹

Isabele Cristina Fonseca Ramos²

Orientadoras: Rejany Dominick³ e Alice Akemi Yamasaki⁴

Resumo: O texto tem como objetivo refletir e problematizar a visão predominante entre os docentes e gestores escolares sobre o grupo de referência do 2º ciclo de uma Escola Municipal de Niterói. No início do ano de 2011 o grupo de referência era formado por alunos com idades entre 10 a 13 anos e nos foi apresentado como aqueles que eram os mais desinteressados pelos estudos. Nossa pesquisa no espaço escolar dialogou com a pesquisa-ação e com a pesquisa participante, por meio das quais buscamos construir um diálogo com a escola, com o trabalho do professor de referência e com as necessidades trazidas pelos estudantes. No desenvolvimento do projeto, todos puderam ser ouvidos durante as vivências. Percebemos, inicialmente, uma dificuldade de diálogo entre os estudantes, os gestores da escola e os professores de referências. Realizamos atividades lúdicas e reflexivas visando instigar o pensamento crítico dos alunos. Os alunos se interessaram pelas atividades, principalmente quando se sentiam agentes ativos do processo da construção do conhecimento. Acreditamos que nossa parceria com a professora ao longo do ano contribuiu com uma releitura da visão inicial sobre o grupo de referência e com a construção de uma percepção mais positiva sobre os alunos. Identificamos que a professora de referência apresentou um trabalho educativo com mais diálogos, reflexão e ludicidade, oportunizando a formação da autonomia dos discentes.

Palavras chaves: aprendizagem, cotidiano escolar, diálogo, formação docente.

Résumé : Le texte vise à réfléchir et à remettre en question l'opinion dominante parmi les enseignants et les directeurs d'école sur le groupe de référence du 2^e. cycle d'une école municipale à Niterói. Au début de 2011, le groupe de référence composé d'élèves âgés de 10 à 13 ans nous a été présenté comme celui qui étaient le plus désintéressé aux études. Notre recherche à l'école s'est entretenu avec la recherche-action et la recherche participative, à travers lesquelles nous avons cherché à établir un dialogue avec l'école, avec le travail de l'enseignant de référence et avec les besoins engendrés par les étudiants. Lors de l'élaboration du projet, tous ont eu l'opportunité de s'exprimer au cours de l'expérience. Nous nous sommes rendues compte, d'abord, que le dialogue était difficile entre les étudiants, les administrateurs scolaires et les enseignants de référence. Nous avons joué des activités et de la réflexion dans le but d'inculquer la pensée critique aux élèves. Les étudiants étaient intéressés par des activités, en particulier quand ils se sont senti les agents actifs du processus de construction des connaissances. Nous croyons que notre partenariat avec l'enseignant tout au long de l'année a contribué pour une réévaluation de la vue initiale sur le groupe de référence et la construction d'une perception plus positive sur les élèves. Nous avons déterminé que le professeur a présenté une référence éducative plus dialoguée, réflexive et ludique, permettant la formation de l'autonomie des élèves.

Mots-clés: l'apprentissage, quotidienne de l'école, dialogue, la formation des enseignants

¹ Estudante do curso de Pedagogia – UFF. Bolsista PIBIC-CNPq/UFF.

² Estudante do curso de Serviço Social – UFF.. Bolsista Apoio à Prática Discente-UFF.

³ Doutora em Filosofia, História e Educação (UNICAMP), Pesquisadora do Aleph - Programa de Pesquisa, Aprendizagem-ensino e Extensão em Formação de Profissionais da Educação e do Centro de Aprendizagens, Pesquisa e Extensão - Cultura, Arte e brinquedo em Educação/CABE.

⁴ Doutora em Educação (USP), Líder do grupo de pesquisa Linguagem, Educação e Política.

A IMPORTÂNCIA DO APRENDER: JUNTANDO E COSTURANDO O MUNDO E A ESCOLA⁵

Introdução

Os adultos tendem a ver a escola como oportunidade de uma vida melhor no futuro. Uma visão que muitos estudantes não conseguem alcançar, uma vez que se tratam de pré-adolescentes. A escola, por vezes, parece focada unicamente em conseguir fazer com que os alunos aprendam a ler, a escrever, a resolver problemas matemáticos e a obedecer. Parece que esquece que deve também contribuir para a formação social e humana dos estudantes. Não temos certeza se há ou não questionamentos e reflexões sobre os objetivos da escola. Partindo dessa compreensão, desejávamos, ao iniciar nosso trabalho de pesquisa, conhecer o ponto de vista dos educandos sobre a instituição de ensino.

Outro fator que nos chamava a atenção eram os relatos sobre o excesso de conversa na sala de aula e a falta de interesse pela aprendizagem na escola. Mas, a falta de interesse seria pelo aprendizado ou pela escola? A aprendizagem também não se dá no dia a dia, em todos os ambientes por nós frequentados e não somente na escola? A vida é uma eterna aprendizagem. Os relatos inicialmente colocados despertaram a hipótese de que a falta de interesse dos alunos seria decorrente do trabalho desenvolvido pela escola, pela forma como os conteúdos são trabalhados e pelos próprios objetivos da escola.

O presente trabalho abordará e problematizará situações vivenciadas em uma Escola Municipal de Niterói, com o grupo de referência do 2º ciclo com idades entre 10 a 13 anos no ano de 2011, formado por 24 alunos, sendo 6 meninas e 18 meninos. Na sala, entre as meninas, havia uma aluna autista, acompanhada por uma professora de apoio.

⁵ Esse texto foi encaminhado para avaliação para o XVI Endipe e foi aprovado para publicação em livro do encontro, no formato e-books e com ISBN. Para ser publicado nesta revista houve alguns ajustes.

Nosso projeto esteve articulado às ações do Projeto de Docência, Extensão e de Pesquisa “As ‘artes de fazer’ a educação em ciclos”, coordenado pela Professora Rejany dos Santos Dominick, da Universidade Federal Fluminense.

O que nos levou a escolha do tema foram os constantes relatos de uma integrante do projeto “As ‘artes de fazer’ a educação em ciclos”, que já trabalhava na escola, sobre as falas de determinados professores como “os alunos não querem nada”, “eles não gostam de estudar”.

Essas falas inquietavam-nos profundamente, despertando o interesse por sabermos o porquê dessas falas tão negativas a respeito dos alunos da escola. Precisávamos saber quem eram esses estudantes rotulados de desinteressados e de não quererem “nada” com os estudos.

Trabalhamos a partir dos princípios da metodologia da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1947) e, desta forma, nossas ações nas escolas foram guiadas pelas necessidades e desejos dos sujeitos da escola. A participação de todos viabilizava a realização do projeto. Assim como afirma THIOLLENT (1947, pág: 23): “a realização de uma pesquisa-ação é facilitada nas organizações de cultura democrática, quando já existe o reconhecimento e a participação de todos os grupos”.

A pesquisa-ação nos possibilitou construir novos conhecimentos e trocas de saberes a cada participação dos envolvidos no projeto. Através dessa metodologia, foi possível refletir sobre nossa prática pedagógica, ou seja, sobre nosso fazer, teorizando e fazendo a ação pedagógica.

A articulação de nossas ações ao planejamento do professor e ao projeto pedagógico da escola, juntamente com as necessidades trazidas pelos alunos, tornou mais viável a participação de todos no projeto, possibilitando-nos ouvir os alunos, professores, coordenadores e pessoal de apoio.

Ações do projeto na escola: realidades e necessidades

Durante a conversa inicial com os sujeitos sociais da escola, nossa proposta foi apresentada, avaliada e aceita sem solicitação de mudanças,

embora estivéssemos abertas para fazê-las, caso houvesse demanda. Ao término da conversa nos foi indicado o grupo de referência do 2º ciclo. Um breve relato nos foi feito sobre os estudantes pela equipe pedagógica. Os alunos eram considerados “os mais inquietos da escola”, “os menos interessados pelas atividades escolares” e “os alunos impossíveis de se fazer qualquer trabalho”. O que mais nos impressionou foi o fato dessas falas serem unânimes e comungadas por professores que circulavam na sala em que nos encontrávamos reunidas.

Esses relatos deixaram-nos um tanto ansiosas e preocupadas e, ao mesmo tempo, desafiadas a desenvolver um trabalho consistente com o grupo de referência indicado. A impressão que ficou era que nenhuma atividade desenvolvida com este grupo daria certo, que ninguém conseguia fazer um trabalho com eles. E talvez nem nossa proposta. Mas, aceitamos ficar com o grupo, pois consideramos ser uma experiência nova, desafiadora e que o grupo tinha o perfil que o projeto almejava.

Após o diálogo com os sujeitos da escola, refletimos sobre tudo que nos foi relatado a respeito dos alunos e tentamos não nos afetar e nem nos abalar pelas falas negativas a respeito dos estudantes, por mais difícil que as características descritas fossem. Procuramos, assim, construir o nosso próprio olhar a respeito do grupo de referência, não tomando as primeiras descrições dos alunos como sendo a única ou como uma verdade única. Assim, fez-se necessário compreendermos como os alunos viam a escola e qual a opinião deles sobre a instituição de ensino. Buscávamos despertar, de forma lúdica, os interesses dos alunos pela escola; trabalhar a conscientização sobre a importância do aprender na vida social e humana; promover debates com o grupo de referência visando motivar os alunos a expressar suas vontades e desejos em relação à escola; desenvolver atividades que os fizessem sentir participando ativamente do processo de construção do conhecimento.

Diante das nossas inquietações iniciais recorreremos a alguns autores e encontramos em CODO & GAZZOTTI (1999, pág:50) o seguinte

RevistAleph - ISSN 1807-6211 Julho 2012 - ANO VI - Número 17 **74**

pensamento: “...o papel do professor acaba estabelecendo um jogo de sedução, onde ele vai conquistar a atenção e despertar o interesse do aluno para o conhecimento que ele está querendo abordar.” Antes de cada início de aula, passamos a tentar *conquistar a atenção* de cada aluno, sabendo que tal conquista precisa ser diária, não bastando planejar e desenvolver as atividades mecanicamente. Identificávamos que seria necessário criar um desejo pela aprendizagem em cada aluno. Ensinar é um ato de conquista, de afetividade e de provocação. Temos interesse por algo que nos provoca a curiosidade, a atenção e o desejo. Na sala de aula não é diferente.

Segundo FREIRE (1996) um dos primeiros passos para um educador seduzir seus alunos é procurar conhecê-los. Quem são esses alunos? A quais culturais pertencem? Quais são os seus interesses? Para conquistar a curiosidade e a atenção, temos que conhecer. Outro passo importante é legitimar as suas falas e seus saberes, valorizando todos os seus conhecimentos e as culturas às quais pertencem.

Ouvir os alunos é muito importante, mas percebemos que essa escuta não acontecia. Havia somente um a falar, e esta voz era dos gestores da escola, os alunos só ouviam...

Nossa primeira ação

Como um dos objetivos era conhecer o olhar dos alunos em relação à escola e identificar os pontos negativos e positivos que tinham sobre a instituição de ensino, solicitamos que os pré-adolescentes fizessem um trabalho de colagens. Sugerimos que se dividissem em grupos e representassem a “escola dos sonhos”.

Durante a elaboração da atividade os grupos conversavam o tempo todo; a impressão que tivemos era a de que eles não se entendiam. Mas essa impressão foi desfeita logo que um dos grupos, que se mostrou mais agitado durante a atividade, entregou o trabalho e este foi um dos mais expressivos. No cartaz desse grupo havia alguns desejos em relação à escola e algumas obrigações dos alunos como: respeitar o professor, a merendeira e um pedido

de menos violência. Acreditamos que essa última se deu devido à escola se localizar em uma área de risco.

Ao término, solicitamos que cada grupo falasse sobre o mural da “escola dos sonhos” e essa orientação não pôde ser concluída, pois os alunos falavam ao mesmo tempo e ninguém se ouvia. Os relatos sobre o mural foram feitos no decorrer de outras aulas. Ao avaliarmos essa atividade, enquanto pesquisadoras, percebemos que os alunos interagem bem entre si; notamos que o fato de falarem muito não interferiu na elaboração das atividades. Questionamos-nos sobre o excesso de conversa e nos deparamos com o mesmo desejo de silêncio que todos os professores sonham. Desta forma, foi preciso sair da nossa zona de conforto e acomodação, no qual queríamos que os alunos fossem algo de nosso sonho e não pessoas que são como são. O pensamento dominante associa o silêncio à aprendizagem e a conversa à falta de atenção. O silêncio é associado ao controle e a conversa ao descontrole.

Segundo FOUCAULT (1996), os alunos sentados em fileiras, sem conversar, sem se mover é sinal de controle. Sendo assim, tudo que foge a essas características é considerado fora do controle. É ausência de atenção.

Assim como o trabalhador bom é aquele que trabalha quieto, estudante bom é aquele que se comporta como a escola e os professores querem. Como professores pesquisadores, precisamos estar atentos, pois nem sempre o aluno que está quieto aprende e se interessa pela atividade realizada. Também não podemos afirmar que aquele que fala o tempo todo não aprende e não se interessa pela atividade proposta.

Ainda durante a avaliação da atividade, nos demos conta de que os alunos tem noção das obrigações deles na escola. Tem noção de como eles deviam se comportar e o que chamou a nossa atenção foi o fato de todos os cartazes deixarem claro a falta do espaço lúdico na escola.

Por que a ludicidade é tão esquecida no ensino fundamental?

Segundo FROEBEL (*apud*, ZATZ, ZATZ & HALABAN, 2006, Pág.: 15) “*a brincadeira não é trivial, ela é altamente séria e de profunda significância*”.

Através da brincadeira a criança se constitui como sujeito e estabelece relações com o outro, mas não só as crianças, os adolescentes também. A brincadeira não tem unicamente a finalidade de divertir, mas também de ensinar. Há necessidade do lúdico ser levado mais a sério pelos educadores e escolas.

Para ALMEIDA:

Uma aula com características lúdicas não precisa ter jogos ou brinquedos. O que traz ludicidade para a sala de aula é muito mais uma "atitude" lúdica do educador e dos educandos. Assumir essa postura implica sensibilidade, envolvimento, uma mudança interna, e não apenas externa, implica não somente uma mudança cognitiva, mas, principalmente, uma mudança afetiva. A ludicidade exige uma predisposição interna, o que não se adquire apenas com a aquisição de conceitos, de conhecimentos, embora estes sejam muito importantes... (ALMEIDA, 2009)

Durante as atividades lúdicas há um novo olhar dos alunos em relação à aula. As experiências, as trocas de conhecimento e a socialização de saberes ocorrem com mais facilidade e, como citado pelo autor, para tal acontecimento não se faz necessário brinquedos ou jogos, mas uma nova postura do professor. Quando o professor propõe atividades que envolvam a ludicidade, passa a estimular a criatividade, a criticidade e a liberdade de expressão do aluno. Esse aluno passa a ser sujeito ativo da sua aprendizagem.

Sem contar que o brincar, segundo VYGOTSKY, age sobre a zona de desenvolvimento proximal do ser humano, tendo enorme influência em seu desenvolvimento (OLIVEIRA, 1997 p. 66).

Em um dos nossos encontros seguintes, trabalhamos conteúdos da disciplina de matemática. Era sabido que grande parte do grupo apresentava dificuldades nas tabuadas e, desta forma, levamos a proposta com o Relógio da Matemática, cedido pela professora Maria Antonieta Pirrone, docente da Universidade Federal Fluminense. A finalidade do relógio era auxiliar no trabalho com a tabuada, cada tabuada correta e completa formava uma figura geométrica. Desta forma, os alunos se ajudavam e as tabuadas eram trabalhadas de uma forma lúdica e ao mesmo

tempo de forma responsável. A responsabilidade das figuras estarem corretas estava em cada tabuada falada com exatidão pelos alunos.

Nesta atividade realizada com os discentes a ludicidade foi o principal apoio. É sabido que a brincadeira é relevante no cotidiano do aluno. E na escola, a ludicidade também contribui no processo da construção do conhecimento do estudante. Seja em qualquer ciclo escolar que esse aluno se encontre, pois em todos os momentos a brincadeira oportuniza a aprendizagem.

Em outro encontro optamos por uma atividade que tivesse como finalidade promover o desenvolvimento da sensibilidade e na qual os alunos trabalhassem a audição, a atenção e os limites.

Trabalhar a audição foi o nosso principal foco, pois os alunos aparentemente não sabiam ouvir e nem dialogar. Desta forma, procuramos promover o diálogo por meio de atividades nas quais os alunos fossem ouvidos e seus saberes divididos.

Quando o educador ouve seus alunos, contribui para uma formação autônoma, crítica e participativa para sua construção como sujeito reflexivo, que pode contribuir amplamente para a construção de uma prática docente democrática, inclusiva, que respeite as diferenças e a subjetividade dos educandos. Para tal, trabalhamos com as obras e a vida do pintor brasileiro Romero Britto. Suas pinturas são conhecidas e suas obras não estão voltadas somente para o público adulto.

Este trabalho se deu em 2 (dois) encontros. No primeiro, trabalhamos a vida de Romero Brito, onde ele nasceu dentre outras informações. No segundo, conhecemos suas obras, cujas pinturas associam animais e personalidades públicas com formas geométricas e, no final do encontro, os alunos fizeram uma releitura em papel de algumas das obras. Buscamos desenvolver a autonomia dos alunos, mediando a organização das atividades e eles próprios dividiram as tarefas. Eles escolheram quem faria a leitura dos textos (área de português), os responsáveis para trabalhar com o mapa (área de geografia) e quem faria a análise das imagens pintadas (área de

matemática). Ao final da atividade, após a troca de conhecimentos, todos sabiam um pouco de tudo que foi trabalhado na sala de aula. Uns dominavam mais uma área do que outros, mas a aprendizagem foi coletiva e a união dos saberes fazia com quem o grupo de referência soubesse todo o assunto trabalhado na sala de aula.

Como afirma KORCZAK (1983, pág.: 49) “... só a turma inteira sabe de tudo”. Não é difícil “um” aluno saber todos os assuntos trabalhados na sala de aula, mas cada aluno tende a se interessar mais por um assunto do que por outros. Quando todos os estudantes fazem o relato dos conteúdos trabalhados na sala e os demais ouvem ativamente, o grupo consegue aprender e dar conta de todo o assunto, ou quase todo. Há trocas de aprendizagem, há oportunidade dos alunos serem escutados e reconhecidos seus saberes. E uma fala leva a outra, curiosidades vão surgindo, relatos de vivências vão ocorrendo.

Esta atividade nos faz refletir sobre o que é gostar de estudar e como sabemos se um aluno gosta ou não de estudar. A experiência de pesquisa com este grupo de referência nos mostrou que os alunos tinham interesse pelas atividades propostas. Então, qual o motivo da fama ruim na escola na visão dos adultos? O que levou esse grupo a ser visto como os alunos que nada queriam da escola? Passamos a observar como eram trabalhadas as atividades na sala de aula com a professora de referência e sem perder o foco do projeto.

Nessa observação, percebemos que a professora chegava à escola cansada, pois vinha de outra escola e assumia a turma logo em seguida. No começo da aula a turma ficava alguns minutos sem atividades, aguardando a professora para início dos trabalhos do dia, o que os levava a conversar. Quando a professora começava a trabalhar com o grupo, eles já estavam demasiadamente envolvidos nas conversas, o que dificultava o início da aula e a atenção dos alunos para com a professora.

O grupo de referência era, na maior parte, formado por meninos. Não há como negar que eles, em alguns momentos, faltavam com respeito à

professora e conversavam muito. Mas, o desgaste da professora prejudicava o rendimento do grupo.

Não culpamos a professora ou estamos protegendo os alunos. Trata-se de um fato real e muito desgastante para todos os docentes: a jornada dupla e até tripla de trabalho, sem tempo para planejamento e para o cuidado de si. Contudo, é preciso destacar que a ociosidade dos alunos era muito grande no início da aula. Esse olhar direcionado ao docente nos faz refletir sobre nosso futuro profissional e sobre a falta de política pública que valorize o trabalho docente e diminua os prejuízos discentes e aos docentes também.

Percebemos que havia a necessidade de atividades em que os alunos se sentissem ativos no processo de aprendizagem e exercessem a autonomia. Dialogando com Freire, percebemos que o papel dos alunos na sala de aula não é apenas de meros ouvintes daquilo que lhes é ensinado, mas sim de pessoas que possuem opiniões, conhecimentos e querem ser ouvidas.

Para Freire (1996), o estudante não apenas ouve, mas questiona. Questionamento este que o ajuda nas suas reflexões tornando-o, dessa forma, agente ativo na construção do conhecimento e não mero ser passivo.

Outro atrativo para os alunos é dialogar sobre os conteúdos a serem trabalhados. Por vezes, os discentes aprendem temas que não apresentam a utilidade em seu dia a dia. Simplesmente ouvem que é importante. Mas, importante para quem e para quê?

Dialogando com CERQUEIRA:

Um dos objetivos da educação não é simplesmente o de efetivar um saber na pessoa, mas seu desenvolvimento como sujeito capaz de atuar no processo em que aprende e de ser parte ativa dos processos de subjetivação associados à sua vida cotidiana (GONZALEZ REY, 2001 *apud* CERQUEIRA, 2006). Essa afirmação nos leva a enxergar o aluno como aquele sujeito ativo na sua aprendizagem, uma vez que ele se apropria do conhecimento, o mesmo terá a ousadia de utilizá-lo na sua vida prática. É por isso que reafirmamos que devemos aprender e ensinar aquilo que tem sentido para o estar no mundo dos alunos. Não adianta dizer que a terra é redonda, se para aquele sujeito essa informação não faz o menor sentido, como também é inútil impor silêncio numa classe em que os pensamentos estão borbulhando e precisam ser compartilhados. (CERQUEIRA, 2006)

A aprendizagem significativa é aquela que podemos por em prática, é uma aprendizagem concreta na qual percebemos importância para a vida. Muitas vezes os alunos não encontram tais aprendizagens, encontram informações que não fazem sentido e são obrigados a memorizar, pois se não souberem dar a “resposta certa” são reprovados.

É sabido que há um conhecimento escolar a ser apreendido, mas há modificações possíveis que podem dar ênfase aos assuntos associados à vida do estudante. Aprender por aprender não leva ninguém a entender determinado assunto. Porém, aprender para por em prática ou com uma aprendizagem significativa contribui para que o aluno não perca o interesse pela escola. Não que a escola tenha de ter como finalidade só trabalhar objetivamente, mas quando conseguimos associar as aprendizagens escolares ao cotidiano o estudo passa a fazer mais sentido.

Conclusão

Nossas vivências na instituição de ensino nos permitiram perceber que todos gostam de ser ouvidos. Entretanto, essa não é uma prática comum em muitos espaços escolares e na escola estudada a prática de ouvir os alunos não se mostrou comum.

Houve participação ativa dos alunos durante as atividades e esta nos fez constatar que os jovens são interessados pela aprendizagem e a dinâmica da escola, em geral, os desmotivavam. As atividades realizadas pela pesquisa-ação conferiram ao espaço da sala de aula uma possibilidade de diálogo. Este abre as portas para o entendimento, abre caminhos para a compreensão dos motivos de atritos e potencializa que respostas a questionamentos existentes dentro do espaço escolar comecem a ser dadas.

Os gestores escolares, quando não dialogam com os questionamentos e desejos dos estudantes, não percebem que os alunos são interessados pelos estudos, só que de uma maneira diferente daquela que é predeterminada pela racionalidade administrativa. Os estudantes gostam de participar das

atividades, principalmente quando se sentem sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem.

Nossas ações na escola possibilitaram uma aproximação dialógica entre a professora e o grupo de referência. Acreditamos que esta era bem limitada no início da pesquisa, pois apesar do compromisso e afetividade da professora com seu trabalho, a estrutura de trabalho docente é bem alienante, estressante e arrasta os docentes para uma lógica administrativista do tempo-espaço da sala de aula. Nossa parceria com a professora, acreditamos, reverteu a visão negativa dos adultos e estimulou uma percepção positiva em relação aos alunos, possibilitando um trabalho que incluiu o diálogo e atividades lúdicas que oportunizaram a formação da autonomia dos discentes.

Sabemos que em nossa sociedade a participação democrática e ativa dos jovens está crescendo, mas no espaço escolar a participação é tímida, principalmente dos alunos mais novos. Pois tendemos não ouvir os alunos, mas esperamos que eles nos ouçam sem nos questionar. Esquecendo, por vezes, que os discentes tem opinião, vontades e querem ser ouvidos.

Há a necessidade das instituições de ensino adotarem o diálogo como eixo fundamental de uma prática educativa que contribua para uma formação democrática e que possibilite uma boa relação entre o ensino e a aprendizagem. Nós, professores, precisamos gerar movimentos que potencializem o ambiente escolar como um espaço para reflexões, discussões e comunicação entre saberes das diferentes culturas e gerações. Nós precisamos desenvolver uma consciência de que cada um precisa ser ouvinte e locutor, pois ainda domina na escola a lógica de que os estudantes são ouvintes e os docentes são locutores. No nível da relação gestores, professores e Secretaria-Escola, esta lógica de interlocução também precisa estar viva. Realizar o diálogo demanda tempo, disposição e humildade para reconhecer que no processo político há diferentes possibilidades de interpretação dos fatos!

Referências Bibliográficas:

ALMEIDA, A. “Ludicidade como Instrumento Pedagógico”. 2009 Disponível em: <http://www.cdof.com.br> consultado em 19/02/2012.

CERTAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. “O professor em sala de aula: reflexão sobre os estilos de aprendizagem e a escuta sensível”. *Psic*, São Paulo, v. 7, n. 1, jun. 2006. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-73142006000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 21 fev. 2012.

CODO, W. (Coord.) *Educação: carinho e trabalho*. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes/Brasília, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Universidade de Brasília, Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 14. ed. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KORCZAK, Janusz. *Como amar uma criança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

THIOLLENT, Michel. *Pesquisa – ação nas organizações*. São Paulo: Atlas, 1947.

ZATZ, Silvia, ZATZ Andre & HALABAN, Sergio. *Brinca comigo! Tudo sobre brincar e os brinquedos*. São Paulo: Ed. Marco Zero. 2006, disponível no site: <http://books.google.com.br/books?id=Qd8VPF2XpHsC&pg=PA15&dq=%E2%80%9Ca+brincadeira+n%C3%A3o+%C3%A9+trivial&hl=pt-BR&sa=X&ei=8EJAT6zaB4WcgQfM9KW7CA&ved=0CDgQ6AEwAA#v=onepage&q=%E2%80%9Ca%20brincadeira%20n%C3%A3o%20%C3%A9%20trivial&f=false>