

Jader Silveira (Org.)

Inovações e Fronteiras no Conhecimento Científico

2
2024

uniatual
EDITORA

Jader Silveira (Org.)

Inovações e Fronteiras no Conhecimento Científico

2
2024

uniatual
EDITORA

© 2024 – Uniatual Editora

www.uniatual.com.br

universidadeatual@gmail.com

Organizador

Jader Luís da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/Uniatual

Revisão: Respectiveos autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Ricael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S587i Inovações e Fronteiras no Conhecimento Científico - Volume 2
/ Jader Luís da Silveira (Organizador). – Formiga (MG): Uniatual Editora, 2024. 147 p.: il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-86013-64-1

DOI: 10.5281/zenodo.10681448

1. Coletânea. 2. Multidisciplinar. 3. Saberes. 4. Interligações. I. Silveira, Jader Luís da. II. Título.

CDD: 001.4

CDU: 001

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Uniatual Editora

CNPJ: 35.335.163/0001-00

Telefone: +55 (37) 99855-6001

www.uniatual.com.br

universidadeatual@gmail.com

Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:

<https://www.uniatual.com.br/2024/02/inovacoes-e-fronteiras-no-conhecimento.html>



AUTORES

ALESSANDRA RANGEL DE BARROS
AVAETÊ DE LUNETTA E RODRIGUES GUERRA
BÁRBARA DOS SANTOS SOARES
DAYSIANE DA SILVA BENTO
DENILSON LUIZ DE CARVALHO
ELIANE T.T. POPP
ESDRAS NALANE SANTOS SOUSA
FRANCILEIDE DOS SANTOS SILVA
JARLLYS SALGADO SILVA
JOANA BARTOLOMEU MACHADO
JOSEANE ROSA ROCKENBACH
KATIA CILENE PEREIRA MENDES CARVALHO
LUCIMAR DA SILVA PEREIRA JUNIOR
MANUELA AZEVEDO PROFIO
MARCELLO DOS SANTOS MORAIS
MARCIA REGINA PEREIRA DA SILVA LOUZADA
MARIANA DOS SANTOS BARREIRAS
MARYLUCIA CAVALCANTE SILVA
MAYAARA VALADARES GONÇALVES
MICAEL DOS SANTOS OLIVEIRA
PAULA FARAH ARUEIRA
RANILSON EDILSON DA SILVA
ROSILENE DE SOUSA CONCEIÇÃO
RUBEVANDERSON ROCHA REIS
SÔNIA DE JESUS DA SILVA
TATIANE DA CRUZ SANTOS

APRESENTAÇÃO

Em um momento em que o progresso científico assume um papel central em nossa compreensão do mundo, esta coletânea de contribuições busca explorar as fronteiras do conhecimento, rompendo com paradigmas estabelecidos e abraçando a inovação como um catalisador essencial para a evolução intelectual.

São abordados os temas que vão desde avanços tecnológicos revolucionários até questões filosóficas profundas que desafiam a compreensão convencional. Este livro não apenas celebra o conhecimento existente, mas também lança luz sobre as lacunas a serem preenchidas e os desafios a serem superados.

A obra faz com que o leitor possa imaginar e se envolver em um diálogo intelectual que transcende barreiras disciplinares. Acreditamos que este livro não apenas documenta o estado atual da ciência, mas também serve como um farol, orientando-nos em direção a um futuro onde a inovação e a expansão do conhecimento são fundamentais para enfrentar os desafios complexos e urgentes que a humanidade enfrenta.

Espera-se esta obra inspire mentes curiosas e incite uma paixão incessante pelo avanço do conhecimento científico. Estamos diante de um convite para explorar as fronteiras do saber, desbravando territórios desconhecidos e moldando um futuro em que a ciência se torna não apenas uma ferramenta para entender o mundo, mas também um veículo para transformá-lo.

Boa leitura e que as inovações presentes nestas páginas inspirem novas fronteiras no conhecimento científico.

SUMÁRIO

Capítulo 1 BRINCAR E APRENDER: A MAGIA DOS AMBIENTES LÚDICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL Lucimar da Silva Pereira Junior; Alessandra Rangel de Barros; Mayaara Valadares Gonçalves; Mariana dos Santos Barreiras; Manuela Azevedo Profio; Joana Bartolomeu Machado <i>DOI: 10.5281/zenodo.10680930</i>	9
Capítulo 2 GESTÃO TRADICIONAL E GESTÃO ÁGIL, A INTEGRAÇÃO DOS MODELOS DE GESTÃO DE PROJETOS Marcello dos Santos Moraes; Denilson Luiz de Carvalho <i>DOI: 10.5281/zenodo.10680935</i>	22
Capítulo 3 A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA Sônia de Jesus da Silva <i>DOI: 10.5281/zenodo.10680939</i>	44
Capítulo 4 SOCIEDADE E NATUREZA NA PRODUÇÃO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO E NO DOCUMENTO CURRICULAR CATARINENSE: INTERCONEXÃO OU DICOTOMIA? Eliane T.T. Popp <i>DOI: 10.5281/zenodo.10680948</i>	52
Capítulo 5 CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM PSICANALÍTICA NAS PRÁTICAS EM SAÚDE NO NÚCLEO AMPLIADO DE SAÚDE DA FAMÍLIA (NASF) Micael dos Santos Oliveira <i>DOI: 10.5281/zenodo.10680953</i>	72
Capítulo 6 A IMPORTÂNCIA DO SOLTAR PIPA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: UMA ANÁLISE CULTURAL E SOCIAL Lucimar da Silva Pereira Junior; Marcia Regina Pereira da Silva Louzada; Paula Farah Arueira; Tatiane da Cruz Santos; Bárbara dos Santos Soares; Katia Cilene Pereira Mendes Carvalho; Daysiane da Silva Bento <i>DOI: 10.5281/zenodo.10680957</i>	84
Capítulo 7 RESENHA CRÍTICA DA OBRA: MENTALIDADES MATEMÁTICAS: ESTIMULANDO O POTENCIAL DOS ESTUDANTES POR MEIO DA MATEMÁTICA CRIATIVA, DAS MENSAGENS INSPIRADORAS E DO ENSINO INOVADOR Avaetê de Lunetta e Rodrigues Guerra <i>DOI: 10.5281/zenodo.10680961</i>	94
Capítulo 8 DESCOBRINDO A MAGIA DA LEITURA E DA ESCRITA: UMA FORMA LÚDICA DE FORMAR NOVOS LEITORES E ESCRITORES Joseane Rosa Rockenbach <i>DOI: 10.5281/zenodo.10680963</i>	98

Capítulo 9

RELATÓRIO DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GESTÃO ESCOLAR DO CURSO DE MATEMÁTICA LICENCIATURA NA ESCOLA MUNICIPAL JOÃO SALES DO MUNICÍPIO DE SÃO LUÍS GONZAGA DO MARANHÃO-MA

Francileide dos Santos Silva; Ranilson Edilson da Silva; Marylucia Cavalcante Silva

DOI: 10.5281/zenodo.10680967

112

Capítulo 10

RELATÓRIO DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GESTÃO ESCOLAR DO CURSO DE MATEMÁTICA LICENCIATURA NA ESCOLA MUNICIPAL PREFEITO JORGE JOSE DE MENDONÇA EM BACABAL-MA

Rubevanderson Rocha Reis; Ranilson Edilson da Silva; Marylucia Cavalcante Silva

DOI: 10.5281/zenodo.10680969

121

Capítulo 11

RELATÓRIO DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GESTÃO ESCOLAR DO CURSO DE MATEMÁTICA LICENCIATURA NA ESCOLA MUNICIPAL GOVERNADOR SARNEY DO MUNICÍPIO DE BACABAL/MA

Esdras Nalane Santos Sousa; Jarlyls Salgado Silva; Rosilene de Sousa Conceição; Ranilson Edilson da Silva; Marylucia Cavalcante Silva

DOI: 10.5281/zenodo.10680975

131



Capítulo 1
BRINCAR E APRENDER: A MAGIA DOS AMBIENTES
LÚDICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Lucimar da Silva Pereira Junior

Alessandra Rangel de Barros

Mayaara Valadares Gonçalves

Mariana dos Santos Barreiras

Manuela Azevedo Profio

Joana Bartolomeu Machado



BRINCAR E APRENDER: A MAGIA DOS AMBIENTES LÚDICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL



DOI: 10.5281/zenodo.10680930

Lucimar da Silva Pereira Junior

Professor da rede pública de Campos dos Goytacazes/RJ; licenciado em Pedagogia (ISEPAM). Especialização em Antropologia Cultural e Social (FFOCUS).

lucimar_junior@hotmail.com

Alessandra Rangel de Barros

Professora da rede pública de Campos dos Goytacazes/RJ; licenciada em Pedagogia (UENF). Curso de Pós-graduação (Latu Sensu) em Multiletramento: tecnologias digitais, comunicação e artes (Sociedade Educacional HERRERO); Pós-graduanda em Ludopedagogia e TEA (FAVENI). alexanbarros@yahoo.com.br

Mayaara Valadares Gonçalves

Professora da rede pública de Campos dos Goytacazes/RJ; licenciada em Pedagogia (ISEPAM). Especialização em Neuropsicopedagogia (FAVENI)

mayaara_valadares@hotmail.com

Mariana dos Santos Barreiras

Professora de Rede privada; licenciada em Pedagogia (ISEPAM), Especialização em Psicopedagogia e Educação Especial (Faculdade Serra Geral).

marianabarreiras.msb@gmail.com

Manuela Azevedo Profio

Professora da rede pública de Campos dos Goytacazes/RJ; Formação Letras - Português e Espanhol (FAFIC). Maprofio79@gmail.com

Joana Bartolomeu Machado

Professora da rede pública de Campos dos Goytacazes/RJ; licenciada em Pedagogia (ISEPAM). machado_joana10@hotmail.com

RESUMO

No universo da infância, o brincar se revela como uma das atividades mais poderosas e significativas. É através do ato de brincar que as crianças exploram, aprendem e se desenvolvem, dando vida a um processo fundamental para a formação integral. Na esteira desse conceito, a Educação Infantil emerge como um palco essencial para o estímulo desse potencial lúdico, oferecendo ambientes pensados estrategicamente para promover não apenas a diversão, mas também o aprendizado ativo e significativo. Este artigo se propõe a explorar a magia dos ambientes lúdicos na Educação Infantil, investigando como o brincar, quando mediado por espaços estruturados de maneira pedagogicamente planejada, se torna uma ferramenta essencial no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Ao longo desta análise, serão examinados não apenas os benefícios intrínsecos desses ambientes, mas também o papel fundamental dos educadores na mediação desses espaços, propiciando um ambiente propício para o aprendizado, a descoberta e a construção de habilidades que reverberam por toda a vida. Para a realização deste estudo, adotou-se uma abordagem metodológica de cunho bibliográfico de natureza qualitativa. A escolha por essa metodologia baseou-se na necessidade de compreender a complexidade e a profundidade dos elementos que permeiam a relação entre ambientes lúdicos e a Educação Infantil.

Palavras-chave: Brincar. Desenvolvimento infantil. Ambientes lúdicos.

ABSTRACT

In the universe of childhood, playing reveals itself as one of the most powerful and meaningful activities. It is through the act of playing that children explore, learn and develop, giving life to a fundamental process for integral education. In the wake of this concept, Early Childhood Education emerges as an essential stage for stimulating this playful potential, offering environments strategically designed to promote not only fun, but also active and meaningful learning. This article aims to explore the magic of playful environments in Early Childhood Education, investigating how playing, when mediated by structured spaces in a pedagogically planned way, becomes an essential tool in children's cognitive, emotional and social development. Throughout this analysis, not only the intrinsic benefits of these environments will be examined, but also the fundamental role of educators in mediating these spaces, providing an environment conducive to learning, discovery and the construction of skills that reverberate throughout life. To carry out this study, a methodological approach of a bibliographic nature of a qualitative nature was adopted. The choice for this methodology was based on the need to understand the complexity and depth of the elements that permeate the relationship between playful environments and Early Childhood Education.

Keywords: To play. Child development. Playful environments.

INTRODUÇÃO

No universo da infância, o brincar revela-se como uma das atividades mais poderosas e significativas. É através dessa prática que as crianças exploram, aprendem e se desenvolvem, tecendo uma jornada fundamental para a formação integral. Nesse contexto, a Educação Infantil surge como um cenário primordial, onde

o brincar ativo é um dos pilares essenciais para o crescimento e a aprendizagem das crianças.

Esta pesquisa se propõe a explorar a influência dos ambientes lúdicos na Educação Infantil, focalizando o impacto desses espaços no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Para alcançar este objetivo, adotou-se uma metodologia bibliográfica de natureza qualitativa, buscando compreender, por meio de uma análise crítica e reflexiva, como o brincar mediado por espaços estruturados de maneira pedagogicamente planejada se torna uma ferramenta essencial no processo educativo das crianças.

A abordagem metodológica iniciou-se com uma pesquisa minuciosa em bases de dados acadêmicas, bibliotecas digitais e periódicos especializados, utilizando palavras-chave relacionadas ao tema. A seleção criteriosa das fontes bibliográficas priorizou obras e pesquisas que apresentassem uma visão consistente e relevante sobre os ambientes lúdicos na Educação Infantil.

A leitura analítica dessas fontes permitiu identificar conceitos-chave, perspectivas teóricas e abordagens práticas relacionadas aos ambientes lúdicos. A análise crítica e reflexiva das obras selecionadas foi fundamental para a construção de um panorama consistente sobre os benefícios, desafios e implicações desses espaços no desenvolvimento integral das crianças.

Ao unir teoria e prática, este estudo busca evidenciar não apenas a importância do brincar na infância, mas também o papel essencial dos educadores na mediação desses espaços, promovendo um ambiente propício para a aprendizagem, a descoberta e a construção de habilidades fundamentais para toda a vida.

Dessa forma, esta pesquisa visa a contribuir para a compreensão aprofundada da magia dos ambientes lúdicos na Educação Infantil, evidenciando sua relevância na formação e no crescimento pleno das crianças.

A MAGIA DOS BRINQUEDOS: ESTÍMULO AO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O universo dos brinquedos é o cenário primordial onde a infância se desdobra em descobertas, aprendizado e desenvolvimento. Esses objetos aparentemente simples são portadores de uma magia inigualável, essenciais para o crescimento e a formação das crianças.

Kishimoto (1995) destaca que o brinquedo envolve uma ligação estreita com a criança e caracteriza-se pela falta de regras fixas que restrinjam seu uso, permitindo uma ampla liberdade na sua utilização.

Essa autora ressalta a relevância do brinquedo na interação com a criança, proporcionando um ambiente que favorece a liberdade e a expressão criativa. A ausência de regras rígidas para o uso do brinquedo destaca a sua flexibilidade, permitindo à criança explorar sua imaginação e brincar de maneiras variadas e inventivas. Essa liberdade é crucial no desenvolvimento infantil, criando um espaço onde a criança pode experimentar, aprender e expressar-se livremente (KISHIMOTO, 1995).

Dito isso, os brinquedos, muito mais do que meros objetos de entretenimento, representam ferramentas fundamentais no processo de desenvolvimento infantil. Desde os primeiros anos de vida, eles são aliados no estímulo às habilidades cognitivas, emocionais, sociais e físicas das crianças. Visto que, “o brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade”, portanto, “representar é corresponder a alguma coisa e permitir sua evocação, mesmo em sua ausência”; isto é, “o brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas”. Sendo assim, “pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los” (KISHIMOTO, 1995, p. 49).

Certamente, a função dos brinquedos vai além do mero entretenimento, sendo cruciais para a exploração e compreensão do mundo ao redor pela criança. Conforme Pereira *et al.* (2018) menciona, a brincadeira e a imaginação integram o dia a dia das crianças desde os primeiros meses de vida, uma vez que elas constroem sua própria cultura e manifestam singularidades nesse processo.

Por isso, ao oferecer uma representação simbólica do real, os brinquedos tornam-se instrumentos valiosos para o desenvolvimento cognitivo, permitindo que a criança experimente, aprenda e desenvolva habilidades de resolução de problemas, pensamento crítico e criatividade.

Ao brincar, as crianças constroem pontes entre o que conhecem e o que desejam conhecer, exercitando sua capacidade de imaginar e criar narrativas que refletem sua compreensão do mundo. Essas atividades lúdicas não apenas fortalecem a mente, mas também promovem interações sociais e emocionais, ensinando habilidades fundamentais de cooperação, empatia e autoexpressão. Logo, “a infância

expressa no brinquedo contém o mundo real, com seus valores, modos de pensar e agir e o imaginário do criador do objeto” (KISHIMOTO, 1995, p. 50).

Assim, os brinquedos, ao proporcionarem um espaço onde a criança é livre para explorar, criar e manipular objetos de maneira imaginativa, atuam como facilitadores do aprendizado e do crescimento holístico da criança. Essa liberdade de experimentação e descoberta oferecida pelos brinquedos é, portanto, uma peça fundamental no intrincado quebra-cabeça do desenvolvimento infantil.

Além disso, o brincar, mediado pelos brinquedos, é uma atividade multifacetada que permite à criança explorar diferentes facetas do mundo ao seu redor. Através de brinquedos diversos, desde os mais simples até os mais complexos, as crianças experimentam e internalizam conceitos, desenvolvem a imaginação, a criatividade e a resolução de problemas.

É na interação com esses objetos que os pequenos aprendem a lidar com regras, limites, a expressar suas emoções e a desenvolver a empatia. Brinquedos educativos, por exemplo, não apenas entretêm, mas também ensinam, contribuindo para a construção do conhecimento de maneira lúdica e envolvente.

Os brinquedos, ao proporcionarem momentos de diversão, desafio e exploração, promovem o desenvolvimento motor das crianças. Desde os jogos que estimulam o movimento corporal até os que demandam habilidades mais finas, como quebra-cabeças e jogos de encaixe, todos contribuem para o aprimoramento da coordenação motora e o desenvolvimento da destreza.

A diversidade de brinquedos disponíveis no mercado e a criatividade inerente ao ato de brincar permitem que a criança descubra e desenvolva sua identidade. Ela se expressa, experimenta papéis e situações, entendendo a si mesma e ao mundo que a cerca.

Portanto, “a brincadeira faz parte da vida da criança, caracterizando-as, construindo sua identidade, e se impondo no mundo, produzindo sua cultura, junto com outras crianças, interagindo umas com as outras, e se desenvolvendo” (PEREIRA *et al.*, 2018, n.p.).

É vital enfatizar que a essência dos brinquedos transcende sua materialidade. A interação entre adultos e crianças durante o ato de brincar é de suma importância, ampliando os benefícios desses objetos ao criar um ambiente que fomenta aprendizado, afeto e compartilhamento de vivências. Para garantir a alegria nas atividades, é primordial que o educador considere e respeite as emoções, sentimentos

e necessidades das crianças enquanto participam das propostas educacionais (BACELAR, 2009).

Através de uma vivência lúdica, a criança está aprendendo com a experiência, de maneira mais integrada, a posse de si mesma e do mundo de um modo criativo e pessoal. Assim, a ludicidade, como uma experiência vivenciada internamente, vai além da simples realização de uma atividade, é na verdade a vivência dessa atividade de forma mais inteira (BACELAR, 2009, p. 26).

Nessa afirmação, destaca-se que, por meio de experiências lúdicas, a criança absorve conhecimento de forma mais completa, unindo a experiência para compreender tanto a si mesma quanto o mundo de maneira criativa e pessoal. A ludicidade, entendida como uma vivência interna, transcende a mera execução de uma atividade, sendo, na verdade, a vivência integral e profunda dessa atividade.

Durante essas vivências lúdicas, a criança não apenas assimila informações de forma passiva, mas internaliza ativamente a experiência. Esse envolvimento vai além da execução mecânica da atividade, envolvendo uma conexão emocional, cognitiva e sensorial. Isso permite que a criança se relacione de maneira mais profunda com a experiência, influenciando diretamente seu desenvolvimento pessoal e sua compreensão do mundo ao seu redor.

No contexto da Educação Infantil, a importância dos brinquedos e das experiências lúdicas é ainda mais relevante. Durante essa fase crucial, as crianças estão imersas em um período de descobertas e aprendizados fundamentais para seu desenvolvimento. É por meio do brincar que elas exploram não apenas os objetos, mas também suas próprias capacidades, emoções e relações com o mundo.

Os brinquedos tornam-se ferramentas vitais nesse ambiente, oferecendo oportunidades para as crianças explorarem, experimentarem e internalizarem conceitos de maneira mais concreta e significativa. Ao interagir com os brinquedos, elas não apenas se divertem, mas também constroem conhecimento, desenvolvem habilidades cognitivas, sociais e emocionais, e aprendem a expressar-se e a se comunicar de maneira mais eficaz.

É no contexto das atividades lúdicas que as crianças começam a compreender as estruturas sociais, a experimentar papéis, a criar narrativas e a resolver problemas. O educador desempenha um papel crucial nesse processo ao criar um ambiente que estimule o brincar criativo e significativo, levando em consideração as individualidades, emoções e necessidades de cada criança.

“As crianças são cheias de imaginação, com suas experiências, o brincar possibilita produzir cultura, criando o seu mundo imaginário, onde nele tudo é possível, fazendo as suas próprias regras, e interagindo com seus pares” (PEREIRA et al., 2018, n.p.).

Sendo assim, ao se envolverem em atividades lúdicas e interativas na Educação Infantil, as crianças não apenas absorvem informações, mas constroem um alicerce sólido para seu desenvolvimento futuro. O brincar não é apenas uma atividade superficial, mas sim um veículo essencial para a aquisição de habilidades e para a construção do conhecimento que irá beneficiá-las em toda a sua jornada educacional e pessoal.

Em suma, os brinquedos são mais do que simples objetos de entretenimento infantil. Eles são pontes para o crescimento, ferramentas que, por meio da brincadeira, desencadeiam um processo de aprendizado e desenvolvimento integral das crianças, tornando a infância não apenas um período de diversão, mas também de construção de habilidades essenciais para toda a vida.

BRINCAR E APRENDER: O PAPEL DOS AMBIENTES LÚDICOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil é um período crucial na formação das crianças, e a integração entre brincar e aprender é um pilar fundamental nesse processo. Os ambientes lúdicos desempenham um papel primordial nesse cenário, proporcionando um espaço rico em estímulos e possibilidades para o desenvolvimento integral dos pequenos.

Na fase pré-escolar, a criança mantém uma forte dependência em relação ao que é sugerido pelo ambiente. Os processos presentes durante a brincadeira infantil ainda se caracterizam como uma forma prática de interação com a realidade, com destaque para a percepção. A imaginação está grandemente conectada aos processos perceptivos e requer suporte externo, isto é, um ambiente com certas características, para que os processos da imaginação possam se manifestar e se desenvolver, permitindo mais tarde uma maior liberdade para criar em relação ao entorno imediato (MARCOLINO; MELLO, 2015).

Os ambientes lúdicos na educação infantil não se limitam a simples espaços de entretenimento, mas são verdadeiros locais de aprendizagem, onde o brincar é a

ferramenta principal. Esses ambientes são cuidadosamente planejados para estimular a curiosidade, a criatividade e a autonomia das crianças. “A organização dos espaços constitui um dos fatores preponderantes para a garantia do brincar na educação infantil” (SANTOS, 2017, p. 243).

Santos (2017) explica que no contexto escolar, um espaço bem organizado se configura como uma estrutura repleta de oportunidades que se transformam em um ambiente propício para aprendizado e construção de significados. Ou seja,

É uma condição externa que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas. Será estimulante ou, pelo contrário, limitante, em função do nível de congruência em relação aos objetos e dinâmica geral das atividades que forem colocadas em prática ou em relação aos métodos educacionais e instrutivos que caracterizem o nosso estilo de trabalho. O ambiente de aula, enquanto contexto de aprendizagem, constitui uma rede de estruturas espaciais, de linguagens, de instrumentos e, finalmente, de possibilidades ou limitações para o desenvolvimento das atividades formadoras (ZABALZA, 1998. p.120- 121 *apud* SANTOS, 2017).

Dessa forma, a organização do espaço dentro da instituição de educação infantil desempenha um papel importante na dinâmica e na qualidade das experiências de aprendizagem das crianças. Pois, o modo como o ambiente é estruturado na instituição de educação infantil desempenha um papel crucial na forma como as crianças interagem, exploram e aprendem. Uma disposição cuidadosa dos espaços, a escolha dos materiais e a criação de áreas específicas incentivam o engajamento ativo, a curiosidade e a descoberta, impactando positivamente o processo de aprendizagem das crianças.

O ambiente da sala de aula é muito mais do que um lugar para armazenar livros, mesas e materiais. Cuidadosamente e organizadamente disposto, acrescenta uma dimensão significativa à experiência educativa do estudante, atraindo o seu interesse, oferecendo informação, estimulando o emprego de destrezas, comunicando limites e expectativas, facilitando as atividades de aprendizagem, promovendo a própria orientação e apoiando e fortalecendo através destes efeitos o desejo de aprender (FORNEIRO, 1998. p. 237 *apud* SANTOS, 2017).

Ao proporcionar um ambiente rico em cores, texturas, materiais diversos e áreas de exploração, os espaços lúdicos convidam as crianças a experimentar, descobrir e criar. Desde uma simples caixa de papelão até um cantinho com livros,

jogos educativos e brinquedos pedagógicos, cada elemento é estrategicamente escolhido para oferecer estímulos sensoriais e cognitivos.

O brincar, nesse contexto, é muito mais do que apenas diversão. É um processo pelo qual a criança desenvolve habilidades sociais, emocionais e intelectuais. É por meio das brincadeiras que ela aprende a resolver problemas, a trabalhar em equipe, a expressar suas emoções e a compreender o mundo ao seu redor.

Os ambientes lúdicos também oferecem oportunidades para o desenvolvimento da linguagem, da coordenação motora e do raciocínio lógico. Jogos que estimulam a imaginação, como teatrinhos de fantoches, por exemplo, ajudam na expressão verbal e na construção de narrativas, enquanto atividades que envolvem encaixes e montagens contribuem para o desenvolvimento da coordenação e da concentração.

Para que a educação infantil ocorra com qualidade, é necessário o uso constante da ludicidade no seu processo de ensino-aprendizagem, com brincadeiras diversificadas, que tenham um objetivo, para que assim a criança se desenvolva integralmente, compreenda o mundo e interaja através de regras e outros anseios que as brincadeiras possam lhe proporcionar, justamente com a interação com o adulto (PEREIRA *et al.*, 2018, n.p.).

É essencial ressaltar que a interação com os educadores é parte integral desse processo. Profissionais capacitados utilizam os ambientes lúdicos como instrumentos pedagógicos, mediando as brincadeiras, fazendo perguntas, incentivando a exploração e o questionamento, estimulando o pensamento crítico e a resolução de problemas.

É importante que o professor esteja envolvido nas brincadeiras, para que ocorra um processo de ensino/aprendizagem, que chame a atenção da criança, o desafiando, e possibilite que todos participem, trazendo coisas novas para compor as brincadeiras (PEREIRA *et al.*, 2018, n.p.).

Por isso, a participação ativa do professor nas brincadeiras é fundamental para transformar esse momento em um processo de ensino e aprendizagem significativo. Ao se envolver nas atividades lúdicas, o professor pode direcionar a atenção da criança para aspectos específicos, desafiando-a a explorar novas ideias e habilidades.

A presença do professor pode introduzir elementos novos, trazendo conhecimentos, histórias ou materiais que enriqueçam as brincadeiras. Essa

intervenção pode estimular a curiosidade, expandir os limites da imaginação das crianças e proporcionar oportunidades para aplicar e explorar conceitos aprendidos.

Além disso, a participação ativa do professor pode criar um ambiente inclusivo, onde todas as crianças se sintam encorajadas a participar. O professor pode facilitar a cooperação entre as crianças, promovendo a colaboração, o compartilhamento de ideias e a resolução de problemas em conjunto durante as brincadeiras.

Ao estar envolvido no brincar, o professor se torna um guia e um facilitador, criando um ambiente propício para a aprendizagem, onde as crianças são desafiadas a explorar, descobrir e aprender de forma mais ampla e engajada.

Nesse contexto, o trabalho mediador do professor é fundamental para que a criança seja capaz de avançar em seu desenvolvimento. Para tanto, torna-se necessário que esse profissional oportunize estratégias pedagógicas que promovam a superação da criança para o próximo período de desenvolvimento (SANTOS, 2017, p. 245).

Assim, uma educação voltada ao desenvolvimento psicológico da criança não pode limitar-se a cuidados básicos, negligenciando a parte educacional. É vital lembrar que a criança é influenciada pelo ambiente e pelas interações diárias, sendo um sujeito em constante evolução. Ao conhecer e interagir com o mundo ao seu redor, a criança gradualmente amplia suas habilidades mentais e emocionais (SANTOS, 2017).

Entretanto, não basta apenas colocar a criança em contato com essa diversidade de materiais, cabe ao professor criar as condições necessárias ao desenvolvimento das crianças. Para tanto, é necessário a este profissional conhecer os processos de desenvolvimento psíquico infantil, pois uma educação só se tornará eficiente se pautar suas ações neste conhecimento.

Uma vez que o professor tenha ciência do desenvolvimento psicológico infantil, torna-se necessário orientar sua prática pedagógica de forma a promover o desenvolvimento ao próximo nível a ser alcançado pela criança.

Eis o grande desafio da educação infantil: oportunizar atividades planejadas previamente que verdadeiramente contribuam para o avanço significativo das crianças (SANTOS, 2017, p. 246).

Uma vez que o professor possui esse conhecimento sobre o desenvolvimento das crianças, é primordial que sua prática pedagógica seja orientada para estimular o progresso delas até o próximo estágio. O desafio reside em oferecer atividades planejadas que realmente impulsionem o avanço significativo das crianças em sua

jornada educacional. Este é o cerne da missão na educação infantil: proporcionar experiências pedagógicas que promovam um crescimento real e substancial das crianças.

Os espaços destinados ao brincar são fundamentais nesse contexto. Eles oferecem o ambiente físico necessário para que a criança explore, interaja e se desenvolva. Esses espaços são mais do que meros locais com brinquedos; eles são ambientes estrategicamente planejados para estimular habilidades específicas e diferentes formas de aprendizagem.

Por exemplo, um espaço ao ar livre pode promover a exploração sensorial, o contato com a natureza e o desenvolvimento motor. Áreas com materiais manipulativos, como blocos de construção, podem estimular a criatividade, o raciocínio espacial e a resolução de problemas.

Além disso, a disposição do espaço, a variedade de materiais e a diversidade de atividades planejadas podem desafiar as crianças a explorar e expandir seus limites de aprendizado. Um ambiente bem projetado pode inspirar a curiosidade, a colaboração entre os pequenos, a resolução de conflitos e a autoexpressão.

Portanto, os espaços de brincar têm um papel crucial no suporte ao desenvolvimento infantil, oferecendo oportunidades para que as crianças cresçam cognitivamente, emocionalmente e socialmente enquanto se envolvem em experiências significativas e estimulantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise detalhada sobre a importância dos ambientes lúdicos na Educação Infantil nos conduz a uma compreensão mais profunda do papel transformador do brincar na vida das crianças. Os espaços cuidadosamente planejados não apenas proporcionam diversão, mas se revelam como cenários vitais para o desenvolvimento integral. A interação ativa com esses ambientes não só estimula habilidades cognitivas, emocionais e sociais, mas também cultiva uma base sólida para toda a jornada educacional e pessoal das crianças.

A figura do educador, como mediador desses espaços, ressalta-se como um fator determinante para maximizar os benefícios do brincar. Sua presença ativa, direcionamento e incentivo possibilitam uma experiência mais rica, orientando a exploração, o aprendizado e a resolução de problemas.

É indubitável que os ambientes lúdicos na Educação Infantil são catalisadores do desenvolvimento infantil, moldando habilidades, consolidando conhecimentos e estimulando a criatividade. Ao proporcionar um espaço onde o brincar se entrelaça com o aprender, esses ambientes se transformam em verdadeiros pilares na construção de uma base sólida para o futuro das crianças, preparando-as não apenas para os desafios acadêmicos, mas para a vida em sua plenitude.

REFERÊNCIAS

BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. **Ludicidade e educação infantil**. Salvador: EDUFBA, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. *In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS. Anais...* Belo Horizonte, nov. 2010.

MARCOLINO, Suzana; MELLO, Suely Amaral. O espaço onde se brinca na educação infantil. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 26, n. 2, p. 149-168, 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v26i2.3349>

PEREIRA, Maria Laura Da Silva et al.. O brincar na infância. **Anais V CONEDU...** Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/47947>>. Acesso em: 05/01/2024

SANTOS, Vanessa Cristiane de Freitas Fernandes. A organização do espaço para o brincar na educação infantil numa perspectiva histórico-cultural. **Revista FATEB Científica**. Volume 1, n. 01, julho/dezembro de 2017. Disponível em: https://www.fateb.br/fateb.cientifica/downloads/1a_edicao/artigos/009_a_organizacao_do_espaco_para_o_brincar_na_educacao_infantil.pdf. Acesso em: 05/11/2024.



Capítulo 2
GESTÃO TRADICIONAL E GESTÃO ÁGIL, A
INTEGRAÇÃO DOS MODELOS DE GESTÃO DE
PROJETOS

Marcello dos Santos Moraes
Denilson Luiz de Carvalho

GESTÃO TRADICIONAL E GESTÃO ÁGIL, A INTEGRAÇÃO DOS MODELOS DE GESTÃO DE PROJETOS

 DOI: 10.5281/zenodo.10680935

Marcello dos Santos Morais

Graduando em Gestão Empresarial pela Fatec Praia Grande

marcello.morais@fatec.sp.gov.br

Denilson Luiz de Carvalho

Docente da Fatec Praia Grande, Mestre em Sistemas Produtivos

denilson.carvalho@fatec.sp.gov.br

RESUMO

Este estudo teve como objetivo observar as nuances da integração das práticas tradicionais e ágeis de gestão de projetos. As organizações, em geral, enfrentam um cenário desafiador para a área de gestão de projetos e, é imprescindível compreender a importância da gestão tradicional e ágil, abordando o contexto que cada modelo de gestão agrega para as empresas, diante do grande desafio de permanecerem competitivas. A área de tecnologia da informação é a maior propulsora das mudanças no perfil de gestão tradicional para a gestão ágil de projetos, iniciada durante as incertezas vivenciadas no desenvolvimento de softwares. Os fatores cruciais para a disseminação da gestão ágil foram a cultura de atender às mudanças, divisão do projeto em pequenas interações e aplicabilidades, fortalecimento da interação e colaboração das partes interessadas, através de atividades dinâmicas intuitivas. O surgimento dos modelos ágeis de gestão possibilitou inovação através da integração de práticas dos métodos ágeis, surgindo no cenário de gestão de projetos flexível, onde times de projetos conseguiram realizar entregas de valor aos clientes e identificaram uma nova forma de atender as organizações. A pesquisa demonstrou as práticas realizadas em cada modelo de gestão de projetos, o contexto no qual as práticas de gestão tradicional alcançam melhores resultados e o cenário onde a gestão ágil possui o maior potencial de entrega de valor para as organizações. Os métodos utilizados foram a pesquisa exploratória, qualitativa com delineamento bibliográfico.

Palavras-chave: Gestão de projetos tradicional. Metodologias ágeis. Gestão de projetos híbrida.

ABSTRACT

This study aimed to observe the nuances of integrating traditional and agile project management practices. Organizations, in general, face a challenging scenario for the project management area and it is essential to understand the importance of traditional

and agile management, addressing the context that each management model brings to companies, faced with the great challenge of remaining competitive. . . The area of information technology is the biggest driver of changes in the traditional management profile towards agile project management, initiated during the uncertainties experienced in software development. The crucial factors for the dissemination of agile management were the culture of responding to changes, dividing the project into small interactions and applicability, strengthening the interaction and collaboration of interested parties, through intuitive dynamic activities. The emergence of agile management models enabled innovation through the integration of agile method practices, emerging in the flexible project management scenario, where project teams were able to deliver value to customers and identified a new way of serving organizations. The research demonstrated the practices carried out in each project management model, the context in which traditional management practices achieve better results and the scenario where agile management has greater potential for delivering value to organizations. The methods used were exploratory, qualitative research, with a bibliographic design.

Keywords: Waterfall management. Ágile methodologies. Hybrid project management.

INTRODUÇÃO

Os desafios vivenciados no cenário de negócios são constituídos em um ambiente dinâmico com mudanças constantes, impulsionado por inovações aceleradas, os projetos são uma forma de tornar as organizações competitivas na economia, através de entrega de valor constantemente (PMBOOK, 2017).

Os gestores das organizações precisam permanecer atentos para identificar e implementar as mudanças que agregam diferencial competitivo e alcance de parcela significativa do mercado, almejando atingir a excelência competitiva. Negócios no contexto global, tiveram que se reinventar para sobreviver através do empirismo, buscando constantemente por evolução e crescimento, junto ao novo ecossistema no qual as empresas estão contextualizadas, tiveram que atuar através de mudanças constantes, competitividade em alta, comunicação em canais digitais e busca incessante por diferenciais competitivos (Mariottoni, 2017).

A curva da mudança tecnológica se tornou exponencial há duas décadas, resultando em conectividade e disseminação quase universal de muitas tecnologias. Mudanças de comportamento nos levaram, como indivíduos, a fazer mais, melhor, mais rápido, mais barato e em escala exponencial (Meira, 2020, p. 20).

Os avanços ocasionaram mudanças radicais no funcionamento das organizações durante as últimas décadas, devido a ambientes com alto grau de

incertezas, cenário competitivo e impulsionado pelas crescentes expectativas dos clientes, além dos colaboradores que obrigaram as empresas a realizarem mudanças. Operações antigas, desatualizadas repetitivas e rotineiras estão gradualmente, perdendo importância em favor de projetos que contém o potencial de implementar atividades únicas e complexas (Piwowar, 2021).

O problema não está na percepção das organizações sobre a necessidade da transformação. O problema é oriundo de organizações utilizando práticas gerenciais e modelos de infraestrutura provenientes de revoluções passadas, para gerenciar seus negócios no século XXI (Kersten; Koch, 2010).

É fundamental adaptar a abordagem e fazer novas leituras, de modo a responder com efetividade às necessidades vigentes e entregar valor para as organizações. Isso é essencial, principalmente quando falamos de indústria 4.0, management 3.0, VUCA, BANI e tantas outras transformações que o mundo está passando (XP EDUCAÇÃO, 2021, p. 19).

A transformação digital está acontecendo de forma exponencial causada pela internet e mobilidade, inovações possuem abrangência em todos os mercados de forma rápida devido a grandes alternâncias em pouco tempo, significativas em função de afetar inúmeras partes da tecnologia e profunda devido a mudanças constantes e substancialmente em cada uma de suas aplicações (Meira, 2020).

“Empresas estão adotando o gerenciamento de projetos, para entregar valor de negócio de forma consistente” (PMBOOK, 2017, p. 10).

As organizações enfrentam barreiras consideráveis de natureza cultural, tentando realizar a transição para uma atuação ágil eficaz, surgem como opção a implementação das táticas híbridas, através da criação de uma unidade ágil como um centro ágil de excelência, sua criação tem como objetivo a implementação das abordagens ágeis na organização, descartando a necessidade de efetuar a reestruturação como um todo (Bastiansen; Wilderon et al, 2021).

A competitividade entre as corporações na economia mundial, estão adotando o gerenciamento de projetos para entregar valor de negócio de forma consistente, por meio de projetos complexos e inovadores, empreendendo em ambientes de negócio desafiadores e imprevisíveis. Por conta disso a gestão híbrida corresponde a utilização da abordagem tradicional e ágil (Reiff; Schlegel et al, 2022).

O objetivo geral deste trabalho é relacionar práticas de gestão de projetos distintas que integram os modelos de gestão tradicional e ágil, abordagens que

originam inovações dentro das organizações, voltadas para diferenciais competitivos da área de gestão de projetos.

Os objetivos específicos são:

Descrever a gestão de projetos tradicionais e ágeis, abordagens empregadas durante o gerenciamento de projetos.

Citar os desafios da integração das práticas de modelos distintos de gestão de projetos, devido à disparidade da cultura dos modelos de gestão.

Apontar métodos que utilizam a integração da gestão tradicional e ágil, que possibilitam qualidade e entrega de valor para as organizações.

A questão de pesquisa voltada ao diferencial competitivo através da gestão de projetos é uma realidade atual. Diante disso, busca-se identificar, a integração das práticas de gestão de projetos, como um modelo de gestão potencial para o diferencial competitivo das organizações?

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Gestão de projetos

Observando o contexto histórico, grande variedade de tipos de projetos foram realizados durante centenas de anos, os principais tipos de projetos estão no contexto empresarial, de pesquisa, sociais, culturais e pessoais. Os resultados obtidos foram impulsionados e originados de projetos que utilizaram no gerenciamento de projetos, práticas, processos e ferramentas de gerenciamento, integrando um conjunto de conhecimentos e habilidades, para satisfazer as organizações (PMBOOK, 2017).

Os projetos são esforços aplicados em um empreendimento com o propósito de alcançar um objetivo, através de um conjunto único de atividades inter-relacionadas, realizando aplicação correta dos recursos, projetos são norteados por um objetivo, que denomina as implementações que devem ser efetuadas pela equipe de projeto, a fim de produzir e entregar um produto ou serviço tangível aos patrocinadores (Baker; Clements; Gido, 2018).

Um projeto é um esforço organizacional único e complexo, contendo início e fim, diferente de operações possuem limitação por tempo, orçamento, recursos para as implementações do escopo das demandas, atendendo as especificações mapeadas de acordo com as necessidades do cliente, possui o propósito de alcançar a satisfação do cliente através das entregas (Gray; Larson, 2009).

“Projeto é um esforço temporário empreendido para criar um produto, serviço ou resultado único” (PMBOOK, 2017, p. 04).

O gerenciamento de projetos tornou-se uma vertente da administração orientado a resultados, constituindo equipes colaborativas através da potencialidade do relacionamento entre os integrantes, extremamente importante à integração do time, assim como o conjunto de ferramentas e processos [...], o gerenciamento de projetos alcançou o patamar de diferencial competitivo para área de negócios, aumentando a participação das atividades relacionadas ao gerenciamento de projetos dentro das organizações [...]. O cenário positivo retrata a magnitude da gestão de projetos na área estratégica da empresa, a importância da evolução dos processos integrados a gestão de projetos, ligado ao plano estratégico da organização contemplando uma parcela representativa através de projetos que utilizaram as técnicas, ferramentas e habilidades socioculturais, essenciais para alcançar indicadores satisfatórios (Gray; Larson, 2009).

O maior benefício na implementação das técnicas de gestão de projetos está relacionado a satisfação do cliente [...], através dos benefícios obtidos para as organizações. Empresas experimentaram resultados positivos em seus projetos, e outras alcançaram retorno de seus investimentos [...]. Companhias que utilizaram de forma eficaz as práticas de gerenciamento, revelaram ganho de produtividade (Baker; Clements; Gido, 2018).

O ciclo de vida do projeto é constituído das fases realizadas na implementação do projeto, da inicialização ao término. Compete a estrutura básica mapeada de forma genérica para o gerenciamento, aplicada independentemente do trabalho do projeto específico que será realizado, a estrutura das fases de projetos pode ser de forma sequencial, iterativa ou sobreposta (PMBOOK, 2017).

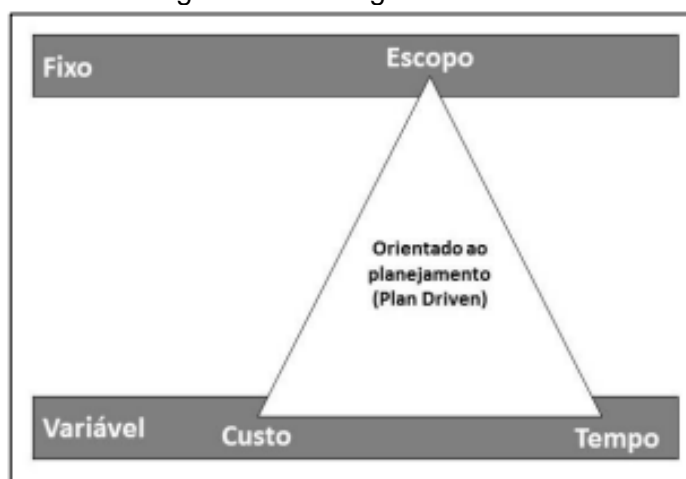
A atuação de um gerente de projetos, emprega uma dinâmica parecida com a função de outros gerentes, planejamento, motivação, controle, administração de prazos e demandas [...], sendo o diferencial no empreendimento a estruturação de início e fim provisionados, aplicação de atividades temporárias e não repetitivas para realização das entregas do projeto. Os gerentes de projetos devem atender as expectativas de satisfação das organizações [...]. Compreendendo o cenário de atuação, a dinâmica junto aos clientes, tomada de decisões relevantes relacionadas ao escopo, custo e cronograma (Gray; Larson, 2009).

Gestão tradicional

A Metodologia Cascata possui uma estrutura hierárquica, emprega o mapeamento e especificação de todas as etapas, obtendo uma documentação detalhada do projeto, um plano para esclarecimento das atividades de modo que sejam realizadas sequencialmente (Dinelli, 2021).

Projetos tradicionais são fortemente fundamentos na tríplice restrição do escopo, custos e tempo, conforme a Figura 1, são variáveis relacionadas a avaliação da conformidade de implementação das demandas de projeto. A análise de indicadores, desenvolvimento da implementação, análise de riscos e projeções de entregas, reportam os fatores ligados ao sucesso ou não do projeto (Bianchi, 2018).

Figura 1- abordagem tradicional



Fonte: Bianchi, 2018.

As etapas da metodologia tradicional, possuem variações na nomeação das fases do projeto, conforme a customização aos padrões da organização. A dinâmica sequencial de projetos tradicionais mantém a estrutura, onde uma fase não pode ser iniciada antes que outra encerre, buscam atender o mapeamento do projeto elaborado no início, mitigando possíveis alterações (Ferreira; Keeling, 2017).

Quadro I – áreas de conhecimento PMI.

1. Gerenciamento e integração do projeto
2. Gerenciamento do escopo do projeto
3. Gerenciamento do cronograma do projeto
4. Gerenciamento dos custos do projeto

Inovações e Fronteiras no Conhecimento Científico

5. Gerenciamento da qualidade do projeto
6. Gerenciamento dos recursos do projeto
7. Gerenciamento das comunicações do projeto
8. Gerenciamento dos riscos do projeto
9. Gerenciamento das aquisições do projeto
10. Gerenciamento das partes interessadas do projeto

Fonte: Adaptado Pmbook. (2017)

O gerenciamento de projetos possui diferentes modelos de ciclos de vida, os gerentes de projetos para suportar o gerenciamento de projetos, utilizam o ciclo de vida do projeto como uma boa prática de gestão (Gray; Larson, 2009).

Acontecimentos significativos ocorrem conforme as fases de projetos são realizadas, elas devem ser devidamente planejadas e administradas, a implementação eficiente é importante para o sucesso na gestão de projetos (Ferreira; Keeling, 2017).

A figura 2 contempla as fases do ciclo de vida do projeto.

Figura 2- Ciclo de Vida do Projetos



Fonte: Gerenciamento de Projetos. (2009)

Processo de surgimento e definição da ideia é o ponto inicial do projeto, a fundamentação de uma demanda ou um desejo, constituem as ações relacionadas ao

projeto para a estruturação das metas estimadas e os potenciais custo-benefício, perspectivas, viabilidade e avaliação inicial são realizadas a fim de compor a proposta de projeto, fatores que possibilitam a definição das justificativas e metodologias, para a implementação do projeto (Ferreira; Keeling, 2017).

Planejamento ocorre através de esforços de mapeamento e estruturação das etapas, a fim de determinar as implementações do projeto, prazo para o desenvolvimento, identificação de partes beneficiadas, os níveis de qualidade necessário e qual valor será investido no projeto (Gray; Larson, 2009).

Execução é o período de atividade, no qual ocorre a realização dos planos através de implementações que são coordenadas para alcançar os objetivos do projeto, a fase de desenvolvimento permanece sob monitoramento e controle a fim de alcançar a qualidade, ligada a eficiência do projeto, efetuam análise do progresso, através do comparativo “realizado x planejado” para obter indicadores de eficácia da administração, tecnologia, liderança e controle (Ferreira; Keeling, 2017).

Entrega compete a fase final do projeto, direcionamento do produto ou serviço implementado no projeto ao cliente para obter a validação da entrega, realizam a transferência das documentações e treinamentos são realizados quando necessários (Gray; Larson, 2009).

Gestão ágil

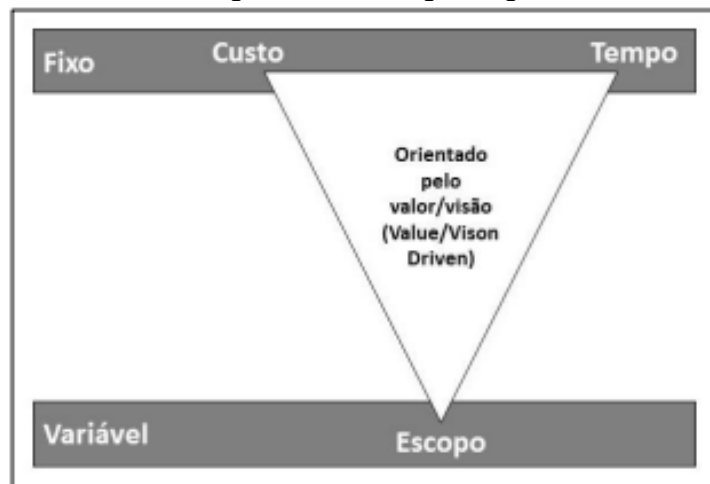
Os métodos ágeis surgiram como uma alternativa aos métodos tradicionais de desenvolvimento de softwares conhecido como modelo cascata, orientado a elaboração de uma vasta documentação e sequenciamento de processos que acarretam burocracia demasiada ao desenvolvimento das aplicações, deixando de entregar o que era esperado pela organização. Os colaboradores de desenvolvimento de aplicações reportavam a ineficiência e descontentamento que os ciclos de produção e as formas de colaboração do método em cascata produziam, deixando de entregar os resultados desejados (Gomes; Rehem; Willi, 2014).

A definição de metodologias ágeis é a aplicação de práticas que seguem os princípios do Manifesto Ágil. Devido a necessidade de tornar o desenvolvimento de *software* mais leve, sem aumento exponencial de custos e flexível a mudanças, em fevereiro de 2001 dezessete profissionais da área de *software*, sendo desenvolvedores, gerentes, entusiastas, se reuniram no *Snowbird Ski Resort*, em

Utah, criando a *Ágile Software Development Alliance*, mais conhecida como *Ágile Alliance* (Highsmith et al, 2001).

Projetos ágeis são orientados ao empirismo onde o escopo é variável, custos e tempo possuem um parâmetro fixo, o escopo possui menos restrições, ideal para cenários de incertezas e realização de mudanças. O intuito é obter entregas que agregam o máximo de valor dentro do custo e tempo estipulado (Bianchi, 2018).

Figura 3- abordagem ágil



Fonte: Bianchi. (2018)

Um time alcança a agilidade, realizando aplicações práticas diárias a cada transformação e evolução dos comportamentos do time, através da melhoria contínua (Gomes; Rehem; Willi, 2014).

O perfil da abordagem ágil agrega aos negócios tecnologia e inovação, uma integração entre as áreas estendendo esse potencial aos gestores que devem estar amplamente atualizados em ambas as áreas, podendo nortear o direcionamento dentro da organização para a cultura ágil (Carvalho; Francisco; Natume, 2008).

Kanban

O termo *Kanban* é o sistema de gerenciamento de fluxo de trabalho que utilizam de cartões para sinalizar o andamento das tarefas, fluxo contínuo que permeia a cadeia de valor do início ao fim, os cartões funcionam como um mecanismo de sinalização, para iniciar, aguardar ou encerrar as atividades através do fluxo dos cartões, identificado como um sistema puxado devido ao trabalho iniciar no fluxo,

somente quando possui capacidade de implementação, permitindo um controle eficiente evitando a sobrecarga do fluxo de trabalho, quando o sistema é configurado corretamente (Anderson, 2011).

O *Kanban* utiliza um mapa visual a fim de representar o modelo de trabalho, para representar uma visão completa trabalho compartilhado e a forma que está organizado o valor e o fluxo, elementos concretos e visíveis facilitam a identificação dos problemas na rotina do time. O *Kanban* possibilita a identificação de gargalos que impactam o fluxo de valor, ocasionando uma mudança no processo ao resolver os problemas, a mudança evidência uma atualização da forma e enxergar o trabalho, o que permite identificar possibilidades e melhorias e o surgimento de um ciclo evolucionário de melhoria contínua (Vale, 2014).

Os times efetuam capturas visuais dos membros da equipe atribuído, a data inicial, acompanhamento das demandas, o tipo do item de trabalho e alguma informação de status, como se o item está atrasado ou não. O objetivo é visualmente enxergar informações suficientes para tornar o sistema auto-organizável e *auto-expediting* no nível da equipe. Como um mecanismo de controle visual, o quadro *kanban* deve permitir que os membros da equipe puxem trabalho sem direção do seu gerente (Anderson, 2011).

O método *Kanban* contribui para o gerenciamento do fluxo de trabalho, através de processos muito disciplinados e estáveis para funcionar adequadamente em todos os níveis, a liderança possui um alto nível de capacitações essenciais para os grupos de trabalho (Convis; Liker, 2013).

Scrum

O *Scrum* é um *framework* para o gerenciamento de e desenvolvimento de projetos e produtos complexos, de forma iterativa e incremental utilizando um conjunto de práticas leves e objetivas, fortemente disseminada na área de tecnologia da informação para o desenvolvimento de *softwares*, o *framework* possui o perfil estruturado para lidar com a variação dos requisitos e imprevisibilidade como características da natureza de um projeto em sua etapa de desenvolvimento (Magno; Prinkladnicki, 2014).

O surgimento do *Scrum* ocorreu em 1995 apresentado oficialmente durante uma conferência, o documento gerado através do aprendizado que os criadores do

Scrum Ken Schwaber e Jeff Sutherland obtiveram trabalhando alguns anos juntos antes da primeira publicação (Schwaber; Sutherland, 2020).

Scrum emprega uma abordagem iterativa e incremental para otimizar a previsibilidade e controlar o risco. Scrum envolve grupos de pessoas que, coletivamente, possuem todas as habilidades e conhecimentos necessários para fazer o trabalho e compartilhar ou adquirir essas habilidades conforme necessário (SCRUM GUIDE, 2020).

De modo eficaz o *Scrum* maximiza as entregas, respeitando e adaptando-se as necessidades das mudanças identificadas, motivado pela incerteza encontrada durante as implementações através de variáveis de negócios, requisitos, recursos, tecnologia, ambiente e técnicas de desenvolvimento, podendo ocasionar um ambiente imprevisível, necessitando de flexibilidade, inspeção e adaptação para acompanhar esse contexto (Magno; Prinkladnicki, 2014).

Lean

Lean é um método de alta excelência, na área industrial reconhecido mundialmente devido aos princípios e valores, o lean possibilita realizar entregas de valor crescente e diminuição do esforço realizado (Crescêncio, 2014).

Gestão *Lean* é uma cultura organizacional baseada na filosofia oriunda da cultura japonesa, mundialmente disseminado no ramo industrial, valores e métodos de gestão, que se esforça para contribuir no fornecimento de produtos e serviços inovadores e de alta qualidade. Lean resulta em um aumento significativo na eficiência da produção e na qualidade do produto, com alta entrega de valor e menos esforço de produção (LEAN PM ORG, 2023).

Extreme Programming

Extreme Programming é uma metodologia na área de programação, com o propósito de otimizar as rotinas das equipes, cada profissional é capaz de cumprir todas as suas tarefas de maneira eficaz. A abordagem é uma combinação da colaboração dos desenvolvedores junto a um conjunto de boas práticas de engenharia de software eficientes, individuais e independentemente do contexto, aplicadas de forma intensiva (Bassi, 2014).

Integração de abordagens de gestão de projetos

O mundo em transformação tecnológica e inovação constante, onde a sobrevivência das organizações são impactadas pela volatilidade, tempo de resposta e a criticidades das demandas. Direciona empresas a experimentar modelos inovadores para responder a essas mudanças, por meio da inovação na área de gestão (Masgo, 2023).

A combinação entre as práticas oriundas das abordagens de gestão tradicional e ágil, evidenciam que as empresas poderiam equilibrar a flexibilidade e produtividade proveniente da abordagem ágil, sustentando através da previsibilidade e procedimentos da organização suportados na abordagem tradicional (Bianchi, 2018).

Scrumban

A junção das práticas do *Scrum* e *kanban*, para obter uma equipe ágil que consiga estímulo e criatividade, engajando o surgimento de novos métodos de gestão que atendam as respectivas necessidades do time, um método não estruturado, permitindo a equipe ágil identificar quais práticas de ambos os métodos, são adequadas para obter o valor esperado (Hassanien I; Hassanien II, 2020).

Water scrum fall

Metodologia combina a abordagem tradicional e *Scrum*, fundamentado na visão de inserir um quadro estrutural para um projeto utilizando a metodologia preditiva. Inserido na abordagem de processo tradicional, integram as fases e práticas ágeis, no desenvolvimento devido a complexidade e incertezas. A implementação é realizada utilizando a metodologia *Scrum* (Reiff; Schlegel et al, 2022).

Waterfall ágil

A metodologia estruturada na abordagem tradicional de projeto, realizam o escopo do projeto, antes do início do projeto é realizada uma *sprint* ágil [...], as metodologias ágeis são aplicadas na fase de desenvolvimento e implementações [...]. Para definir o resultado de cada iteração, utilizam práticas tradicionais, porém a

implementação são através de práticas ágeis [...], relativo a transição de metodologias, não foram estabelecidas regras e detalhamento para a realização da mudança das práticas tradicionais para a aplicação dos métodos ágeis [...], o cenário de planejamento utilizando abordagem ágil, posteriormente desenvolvimento e implementação ocorrem através de procedimentos tradicionais, entende-se como um contexto normal (Reiff; Schlegel et al, 2022).

Scrum, kanban e cascata

Scrumbanfall é uma integração de metodologias ágeis, *Scrum* e *Kanban* com modelo tradicional, implementando uma gestão que integra as práticas tradicionais com empirismo, agilidade e gerenciamento de fluxo de trabalho (Hassanien I; Hassanien II, 2020).

Iterative visual project management method

O método IVP2, *Iterative visual project management method* (Método iterativo e visual para gestão de projetos) é constituído por um conjunto de regras e documentos que utilizam quadros visuais. O método integra o gerenciamento ágil de projetos aos conceitos de desenvolvimento de produtos além de práticas da gestão preditiva, composto por cinco componentes, um procedimento com sete etapas para aplicação e um conjunto de modelos de documentos (Conforto, 2009).

Modelo v híbrido

O modelo V híbrido, essa metodologia considerada inovadora [...], é um processo tradicional de desenvolvimento de software e gerenciamento de projetos inserindo as práticas do *Scrum* [...], aplicando a agilidade nas etapas mais simples e o modelo tradicional nas etapas com maior nível de abstração e complexidade (Reiff; Schlegel et al, 2022).

No modelo V híbrido as fases, inicial e final, onde exige maior necessidade de planejamento, são aplicadas as práticas do modelo tradicional. Fases de desenvolvimento, implementação e testes, onde o *Scrum* agrega maior potencial, são realizadas utilizando as práticas ágeis (Reiff; Schlegel et al, 2022).

Potencial da integração da gestão tradicional e ágil

Devido à oscilação entre abordagens preditivas e iterativas no seguimento de gestão de projetos. Estimam mudanças em práticas de gerenciamento de projetos, através da colaboração da equipe, práticas da equipe do projeto, estilos de liderança, reflexão e aprendizagem em equipe, para acompanhar o cenário complexo das aplicações de abordagens preditivas e ágeis (Marnewick et al 2023).

A necessidade emergente de ser mais “ágil” e desenvolver “agilidade” no nível empresarial, bem como projetos e programas podem levar organizações desenvolver estruturas de gestão “híbridas” combinando diferentes abordagens que melhor se adaptam mercado, organização e projeto diferentes características e contingências (Conforto et al, 2014, p. 22).

Norteadado pelo gerenciamento de projetos tradicional e ágil, devido as vantagens e desvantagens, a abordagem híbrida que combina metodologias tradicionais e ágeis surgiu com objetivo de introduzir ao gerenciamento de projetos as práticas do ágil e abordagens tradicionais, aplicando flexibilidade sem desordenar o planejamento do projeto e evitando as desvantagens de uma abordagem, através da aplicação dos elementos positivos da abordagem oposta. (Reiff; Schlegel et al, 2022).

As abordagens de gerenciamento de projetos preditiva e iterativa possuem práticas que contribuem para o gerenciamento bem-sucedido de um projeto. A decisão não é mais uma decisão do tipo “um ou outro”, mas sim quais práticas podem ser usadas para gerenciar o projeto de maneira otimizada. (Marnewick I; Marnewick II, 2023, p. 131).

A resultância sobre os gerentes de projeto são significativos, os gestores devem ser capazes de determinar a melhor abordagem para implementação do projeto e devem, portanto, ter conhecimentos e habilidades adequadas para apoiar a tomada de decisões, os gerentes de projeto devem possuir conhecimento em gestão tradicional e ágil (Marnewick et al 2023).

METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa é exploratória, qualitativa com delineamento bibliográfico. Exploratória para entender um pouco mais sobre os métodos de gestão de projeto

tradicional e ágil. Qualitativa e bibliográfica devido às fundamentações e conceitos explorados.

Desenvolvido de pesquisa através de procedimentos monográficos, através de livros e artigos que abordam o setor de panificação, parte de um estudo de caso em profundidade considerado representativo em casos semelhantes (Gil, 2008).

Fundamentado através da abrangência de alguns tipos de métodos e pesquisas, experimental através da influência de certas variáveis, em condições controladas e conhecidas pelo investigador. Pesquisa exploratória possui objetivo de obter uma visão generalizada, aproximada de determinado fato, a fim de desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, com intuito de formular problemas mais precisos. Através de um planejamento mais simples, efetua levantamento bibliográfico e conceitual. (Gil, 2008).

ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estudo realizado é uma revisão da literatura, onde foram analisados, artigos científicos, periódicos e livros, contemplando o contexto de projetos utilizando a gestão tradicional, gestão ágil e aplicação de abordagens inovadoras através da integração dos modelos de gestão.

A relevância do cenário de gestão de projetos, englobando os desafios das organizações para obter avanços em contextos desafiadores, complexos e disruptivos, influenciando as organizações ao redor do mundo. A gestão de projetos permanece em evolução constante, alcançou visibilidade e destaque, devido aos novos desafios em diferentes segmentos (Bianchi, 2018). Empresas terão que sobreviver as diferenças de velocidade entre as mudanças de tecnologia, hábito e cultura. Desafios da área de gestão vivenciados pelas organizações (Meira, 2020).

Os desafios da área de gestão de projetos relacionados ao modelo de gestão fixo, rígido com crenças limitantes, ambiente no qual os profissionais implementam a gestão de projetos através de um modelo padronizado de experiências anteriores. A gestão tradicional de projetos permanece predominante nas organizações, porém os projetos estão incorporando práticas de gestão ágil (Marnewick et al 2023). A gestão ágil utiliza práticas que possibilitam implementações rápidas e focadas em entregas de valor, apresenta desvantagens na estrutura do projeto e documentações (Reiff; Schlegel, 2022).

O gerenciamento de projetos aplicando abordagem tradicional, constituídos de etapas estruturadas na fase inicial através de o escopo, o tempo, o custo e ciclo de vida, almeja uma implementação com o mínimo de alterações possíveis, elas ocorrem apenas quando realmente são necessárias, alterações em grande proporção podem gerar um risco para alcançar os objetivos do projeto. Gerenciamento ágil de projetos através de práticas inovadoras para ambientes complexos e incerto, atuação relacionada a cultura de aprendizagem, encorajar e valorizar as pessoas e uma execução de projeto flexível às mudanças, os modelos ágeis ganharam significativa parcela do mercado de tecnologia. Projetos utilizando uma única abordagem não podem fornecer soluções completas para todos os processos e desafios, cada modelo de gestão tem suas próprias vantagens e desvantagens (Hassanien I; Hassanien II, 2020). A metodologia híbrida foi implementada devido aos problemas com outras abordagens de gestão de projetos (Piwowar, 2021).

As ferramentas e práticas realizadas no gerenciamento de projetos representam o segmento de gestão que será aplicado, as metodologias possuem estruturas e abordagem distintas. A distinção relacionada ao gerenciamento de projetos é referente a abordagem tradicional e ágil, devido aos processos e técnicas de padrões diferentes. Empresas integram práticas individuais das metodologias de gestão tradicional e ágil, a combinação possibilita alcançar uma gestão híbrida, onde a gestão tradicional é complementada pelas práticas de gestão ágil (Reiff; Schlegel, 2022). Modelos de gestão através da aplicação de práticas integrada abrangendo tipos diferenciados de estrutura, sendo a implementação de práticas ágeis na gestão tradicional de projetos ou abordagem denominada como ambidestra onde é realizada uma combinação de práticas de gestão preditiva e ágil balanceadas, extinguindo a necessidade de prevalecer um modelo de gestão (Bianchi, 2018). A abordagem é adotada pelas organizações independente do setor ou do tipo de abordagem gestão, classificadas pela organização para implementação. As instituições aplicaram as melhores práticas entre os dois modelos de gestão, adotaram uma abordagem híbrida (Marnewick I; Marnewick II, 2023).

Instituições fomentam a necessidade de profissionais detenham a combinação de habilidades de gestão e cultura de inovação, a flexibilidade dos gestores se torna um diferencial a fim de ser aplicada durante o desenvolvimento de projetos, para implementação de estratégias que melhoram as aplicações de práticas de gestão. As competências são fatores determinantes para as organizações, gestores altamente

preparados e membros da equipe de projeto bem qualificados, podem alcançar os resultados almejados na execução do projeto. Os gerentes de projetos precisam tomar a decisão referente as práticas de gestão que se aplicam no desenvolvimento dos projetos, devem dominar os dois modelos de gestão, contexto que direcionam os profissionais para o perfil ambidestro (Marnewick I; Marnewick II, 2023).

Implementações utilizando abordagens híbridas, os integrantes dos projetos necessitam apreciar ambientes inovadores. Colaboradores com experiência relevante nas abordagens tradicionais, precisam obter conhecimento em abordagens ágeis, sendo um fator essencial para os colaboradores que integram projetos híbridos (Reiff; Schlegel, 2022).

Os gestores realizaram as decisões que de fato necessite da decisão humana, possivelmente o processo de tomada de decisão das organizações será realizado pela inteligência artificial, sendo plenamente possível que metade das funções dos gerentes estejam automatizadas em 2030 (Meira, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado abrangendo os desafios encontrados no contexto de gestão de projetos, indica que as organizações estão buscando implementar a cultura ágil, voltada a experimentação, com o objetivo de alcançar ganhos de produtividade, mudança de paradigma. A integração dos modelos de gestão é uma solução alternativa para as organizações, possibilitando os gestores a implementação de inovações e soluções específicas em potencial, para a área de gestão de projetos.

O objetivo principal da pesquisa, apresentando as práticas como *Scrumban*, *Water Scrum Fall*, *Waterfall Ágil*, *Scrum Kanban* e *Cascata*, implementadas de forma específica, acarretando a área de gestão de projetos inovações das práticas aplicadas no gerenciamento, através da integração dos modelos de gestão de projetos.

Todavia o cenário de gestão de projetos, os modelos de gestão possuem práticas estruturadas de forma fixa para atender as demandas. A integração dos modelos de gestão direciona as organizações para uma estrutura flexível no perfil de gerenciamento de projetos, a integração dos modelos de gestão tradicional e ágil possibilita que as organizações implementem as mudanças necessárias para aplicação de uma gestão personalizada a fim de otimizar os resultados do projeto. A integração dos modelos de gestão de projetos possui características de um

gerenciamento de projetos fragmentado, onde organizações deverão realizar a mudança gradativamente, abrangendo as diferentes divisões das empresas, a fim de atuar com práticas de gestão contendo configurações totalmente distintas, entre os projetos.

A importância de habilidades socioculturais dos gestores dentro das organizações, a fim de desempenhar o papel de liderança que incentivam equipes determinadas, comprometidas, motivadas e colaborativas, conforme a experiência e o propósito, contribuem para que os integrantes estejam abertos as mudanças e apresentem um posicionamento de aceitação, aprendizagem constante, suscetíveis a colaboração durante o processo de inovação.

Equipes de projetos das organizações visando a experimentação através de variadas práticas gerenciais, poderiam estruturar e disseminar a integração das práticas de gestão implementadas e os resultados alcançados nos projetos, a fim de estimular e difundir a inovação através da integração das práticas de gestão preditiva e ágil.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, David, J. **Kanban – Mudança evolucionária de sucesso para seu negócio de tecnologia**. Tradução: Andrea Pinto. PDF ISBN 978-0-9853051-5-4. Sequim: Blue Hole Press, 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 6022**: informação e documentação: Artigo em publicação periódica técnica e/ou científica: Apresentação. Segunda Edição. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 6023**: informação e documentação: Referências: Elaboração. Segunda Edição. Rio de Janeiro: ABNT, 2018.

BASSI, Dairton. **Métodos ágeis para desenvolvimento de software**. ISBN 978-85-8260-207-2. Porto Alegre: Editora Bookman, 2014.

BASTIAANSEN, Carla. A. J; WILDEROM, Celeste. P. M. **Ágile and generic work values of British vs Indian IT workers: a culture-clash case**. Journal of Strategy and Management. ISSN: 1755-425X. Disponível em:<
<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JSMA-03-2021-0071/full/html>
>. Acesso em: 20 outubro de 2023.

BIANCHI, Michael Jordan. **Ferramentas para configuração de modelos híbridos de gerenciamento de projetos**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-

Graduação em Engenharia de Produção e Área de Concentração em Processos e Gestão de Operação – Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo. Disponível em: < <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/18/18156/tde-25092017-142303/publico/MichaelJordanBianchiDEFINITIVO.pdf> >. Acesso em: 15 de agosto de 2023.

CRESCÊNCIO, Samuel. **Métodos ágeis para desenvolvimento de software**. ISBN 978-85-8260-207-2. Porto Alegre: Editora Bookman, 2014.

CONFORTO, Edivandro Carlos. **Gerenciamento de projetos: Proposta e avaliação de método para gestão de escopo e tempo**. Dissertação (Metrado) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção e Área de Concentração em Processos e Gestão de Operação – Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo, 2009. Disponível em: < <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/18/18140/tde-28072009-090239/publico/EdivandroCarlosConforto.pdf> >. Acesso em: 29 de agosto de 2023.

CONFORTO, Edivandro. C; REBENTISCH, Eric; AMARAL, Daniel, C. **The Building Blocks of Agility as a Team's Competence**. Project Management Agility Global Survey, 2014. Disponível em: < https://www.researchgate.net/publication/279844085_The_Building_Blocks_of_Agility_as_a_Team's_Competence_in_Project_Management >. Acesso em: 30 de agosto de 2023.

DINELLI, Thalisson. Brito. **Aplicação do metodo scrumbanfall na melhoria de gestão de múltiplos projetos simultâneos**. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção – PPGEP – Universidade Federal do Amazonas Faculdade de Tecnologia, 2021. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/8612/10/Disserta%c3%a7%c3%a3o_ThalisonDinelli_PPGEP.pdf>. Acesso em: 15 de setembro de 2023.

GIDO, Jack; CLEMENTS, Jim; BAKER, Rose. **Gestão de Projetos -Tradução da 7ª edição norte americana, 3ª edição brasileira**. Tradução: Solange A. Visconte. ISBN 978-65-555-8342-7. Editora Cengage Learning, São Paulo, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. Editora Atlas S.A 6º Edição 2008. 15-18 p.

GOMES, Alexandre; WILLI, Renato; REHEM, Serge. **Métodos ágeis para desenvolvimento de software**. ISBN 978-85-8260-207-2. Porto Alegre: Editora Bookman, 2014.

GRAY Clifford, F.; LARSON Erik, W. **Gestão de Projetos – o processo gerencial, 4ª edição brasileira**. Tradução: Dulce Cattunda, Frederico Fernandes. ISBN 978-7726-064-5. Editora AMGH, São Paulo, 2009.

HASSANIEN, Ehab. E.; HASSANIEN, Salma, A. **Cost Efficient Scrum Process Methodology to Improve Agile Software Development**. International Journal of Computer Science and Information Security (IJCSIS), Vol. 18, No. 4. ISSN 1947-

5500. Abril 2020. Disponível em: < <https://sites.google.com/site/ijcsis/> ISSN 1947-5500>. Acesso em: 15 de setembro de 2023.

HIGHSMITH, Jim. **Manifesto for agile software development**. 2001. Disponível em:< <https://agilemanifesto.org/history.html>>. Acesso em: 25 outubro de 2023.

KEELING, Ralph; FERREIRA, Renato Henrique Branco. **Gestão de Projetos – Uma abordagem global, 3ª edição brasileira**. Tradução: Cid Knipel Moreira. ISBN 978-85-0222711-8. Editora Saraiva Educação S.A, São Paulo, 2017.

KERSTEN, Wolfgang.; KOCH, Jan. **The effect of quality management on the service quality and business success of logistics providers service providers**. International Journal of Quality & Reliability Management, v. 27, n. 2, p. 185-200, 2010.

LEAN: **Estrutura Lean de Gerenciamento de Projetos e Portfólio (LeanPM®)**. Disponível em: <https://leanpm.org/lean-project-management-lean-concepts/?gclid=CjwKCAjw3oqoBhAjEiwA_UaLtuSg62JxCFma-iNfRNZ1dJTmFY9uzkw_QxwGcK5VprM7GbISZRas6BoCrbUQAvD_BwE>. Acesso em: 15 de setembro de 2023.

LIKER, Jeffrey, K; CONVIS, Gary, L. **O Modelo Toyota De Liderança Lean**. Tradução: Raul Rubenich. ISBN 978-85-8260-017-7. Porto Alegre: Editora Bookman, 2013.

MARIOTTONI, Mario Augusto Bordignon. **A Relação Da Internet Para Os Negócios Da Empresa**. Revista Gestão em Foco – Ed nº9, 2017. Disponível em: < https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/06/025_relacao_internet_negocios_empresa.pdf>. Acesso em: 18 de setembro de 2023.

MARNEWICK, Carl; MARNEWICK, Annlizé, L. **Project managers' ability to explore and exploit predictive and iterative best practices**. International Journal of Managing Projects in Business, Vol. 16 No. 8, pp. 126-151. <https://doi.org/10.1108/IJMPB-01-2023-0013>. Disponível em: < <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJMPB-01-2023-0013/full/html> >. Acesso em: 22 de setembro de 2023.

MASGO, Erick Dávila. **Ágile Change Leadership** – PDF Management 3.0. Disponível em: < <https://management30.com/facilitators/about/?trainer=3604> >. Acesso em: 28 de setembro de 2023.

MEIRA, S. **Gente, Digital. A Transformação Digital E Seus Impactos Para As Pessoas, Nos Negócios**. Tds company, Recife 2017 – 2020.

MEIRA, S. **O impacto da IA nos negócios e no mercado de trabalho**. Experience Club. Disponível em: <<https://www.experienceclub.com.br/post/silvio-meira-ate-2030-a-funcao-de-50-dos-gerentes-podera-ser-resolvida-pela-ia>>. Acesso em: 04 de novembro de 2023.

CARVALHO, Hélio Gomes de.; FRANCISCO, Antonio Carlos de.; NATUME, Rosane Yoshida. **O uso de Práticas de Gestão de Tecnologia e Inovação em uma empresa de médio porte do estado do Paraná.** Revista de Economia Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación. vol. X, n. 1, enero – abr. / 2008. Disponível em: < <https://brapci.inf.br/index.php/res/v/153850>>. Acesso em: 04 de agosto de 2023.

PIWOWAR, Sulej Katarzyna. **Organizational culture and project management methodology: research in the financial industry.** ISSN: 1753-8378 Article publication date: 30 March 2021. Disponível em: < <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJMPB-08-2020-0252/full/html> >. Acesso em: 09 de agosto de 2023.

PMBOK. **Um Guia do Conhecimento em Gerenciamento de Projetos (Guia PMBOK) / Project Management Institute.** ISBN 978-1-62825-192-0. Project Management Institute, Inc, 2017.

PRIKLADNICKI, Rafael. **Métodos ágeis para desenvolvimento de software.** ISBN 978-85-8260-207-2. Porto Alegre: Editora Bookman, 2014.

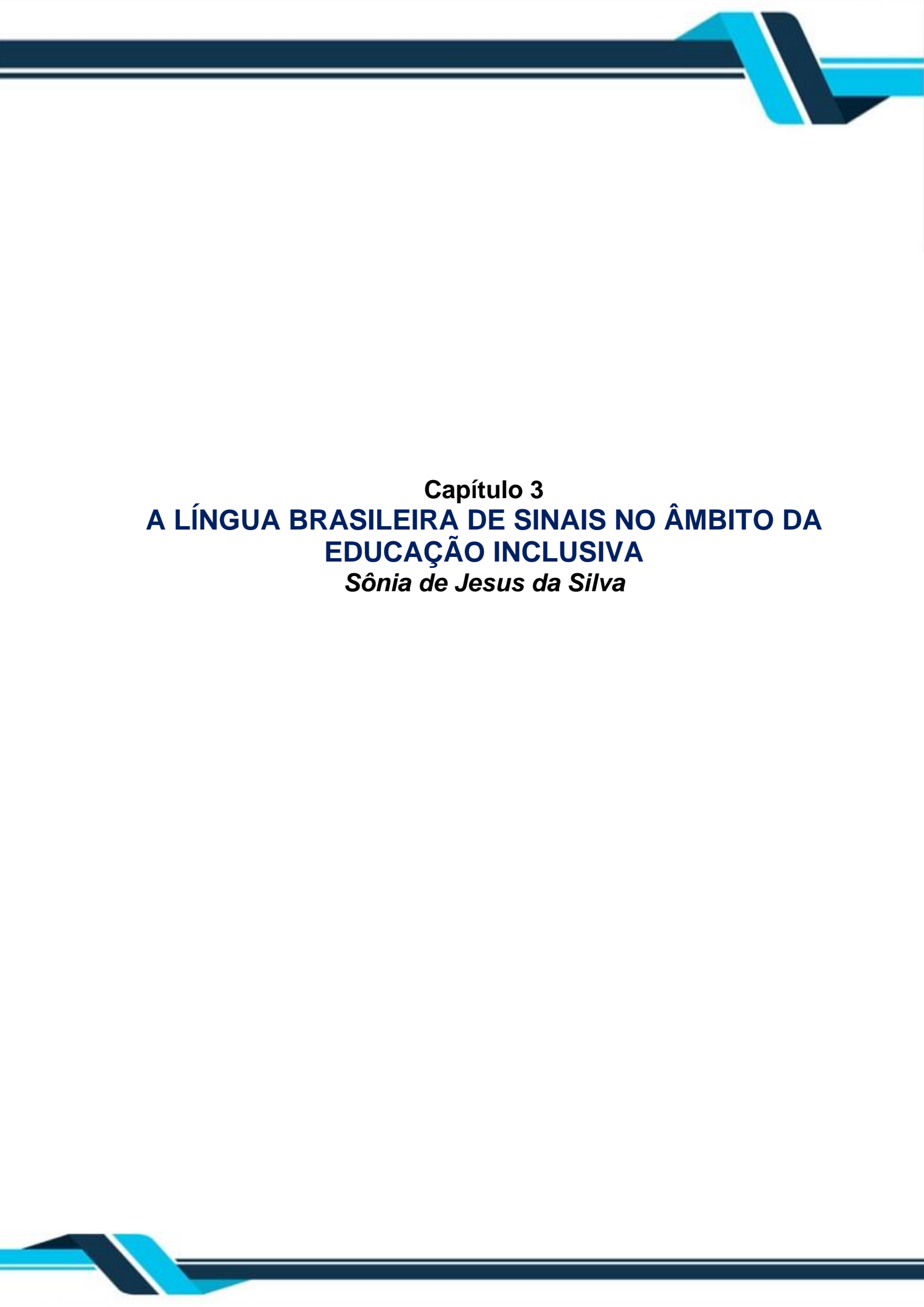
PRIKLADNICKI, Rafael; MAGNO, Alexandre. **Métodos ágeis para desenvolvimento de software.** ISBN 978-85-8260-207-2. Porto Alegre: Editora Bookman, 2014.

REIFF, Janine; SCHLEGEL, Dennis. **Hybrid project management – a systematic literature review.** International Journal of Information Systems and Project Management, Vol. 10, No. 2, 2022, 45-63 ISSN (print):2182-7796, ISSN (online):2182-7788. Article publication date: 31 May 2022. Disponível em: < <https://revistas.uminho.pt/index.php/ijispm/article/view/4084> >. Acesso em: 20 de agosto de 2023.

SCHWABER, K; SUTHERLAND, J. **The Scrum Guide.** Artigo Disponível em:< <https://Scrumguides.org/index.html>>. Acesso em: 25 de agosto de 2023.

VALE, Alisson. **Métodos ágeis para desenvolvimento de software.** ISBN 978-85-8260-207-2. Porto Alegre: Editora Bookman, 2014.

XP EDUCAÇÃO. **Bootcamp Gerente de Projetos: Apostila modulo 1.** Brasil: XP Educação, 2021.



Capítulo 3
A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NO ÂMBITO DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA
Sônia de Jesus da Silva

A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

 DOI: 10.5281/zenodo.10680939

Sônia de Jesus da Silva

Acadêmica do curso de Licenciatura em Pedagogia; Universidade Estadual do Maranhão(UEMA). Campus Bacabal-MA. sonia.sns21@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem por finalidade discorrer sobre a trajetória da Língua Brasileira de Sinais e sua importância em todos os níveis de educação, objetivando mostrar também a relevância da mesma para a construção de uma sociedade equitativa, onde os surdos possam ser notados por sua competência e não por sua deficiência, e para a construção de uma educação igualitária. É notório e inegável que a Língua de Sinais ainda não ocupa seu devido lugar tanto na comunidade escolar, quanto na sociedade em geral, isso se deve tanto ao fato da mesma ter sido proibida no mundo por longos anos, e no Brasil ser reconhecida em lei apenas recentemente no ano de 2002, quanto ao fato de que ainda não há a oferta da Língua Brasileira de Sinais na maioria das escolas públicas e privadas, apesar desta ser a segunda língua oficial brasileira, por conta dessa e de outras circunstâncias, grande parte da comunidade surda não consegue, ou não sabe, utilizar o idioma, por isso ainda existe a grande necessidade de apregoar a Libras em toda a comunidade, a fim de que se possa promover uma inclusão fundamentada. Os obstáculos aqui discorridos, serão abordados e dialogados ao longo do referido artigo.

Palavras-Chave: Surdos; Libras; Educação.

ABSTRACT

The purpose of this article is to discuss the trajectory of the Brazilian Sign Language and its importance at all levels of education, aiming to also show its relevance for the construction of an equitable society, where deaf people can be noticed for their competence and not because of their disability, and for the construction of an equal education. It is notorious and undeniable that Sign Language still does not occupy its due place both in the school community and in society in general, this issue both to the fact that it has been banned in the world for many years, and in Brazil it is recognized by law only recently in 2002, regarding the fact that Brazilian Sign Language is still not offered in most public and private schools, despite it being the second official Brazilian language, due to this and other circumstances, a large part of the The deaf community cannot, or does not know, use the language, which is why there is still a great need to promote Libras throughout the community, so that a well-founded inclusion can be promoted. The obstacles discussed here will be addressed and discussed throughout this article.

Keywords: Deaf; Pounds; Education.

INTRODUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais é a língua utilizada pela comunidade surda brasileira, esta comunidade é formada por um grupo de pessoas que compartilham uma cultura, uma língua e uma identidade, é composta por surdos e também por ouvintes que tem uma conexão próxima com a língua de sinais. Gladis Perlin, propõe que existem sete tipos de identidades surdas, sendo elas: identidade surda ou política: composta por surdos que optam por estabelecer uma convivência com outros surdos e que não aceitam ser oralizados; identidade híbrida: composta por pessoas que nasceram ouvintes mas que perderam a audição em algum momento da vida; identidade flutuante: são surdos oralizados, ou seja, sabem falar e escrever, e não têm contato com a cultura surda; identidade embaçada: são surdos que não sabem o idioma oral e nem a Língua de Sinais, utilizando de mímicas para se comunicar; identidade de transição: são indivíduos integrantes da comunidade ouvinte, mas que têm interesse em pertencer também à comunidade surda; identidade diáspora: são surdos que costumam viajar muito e ter contatos com diversas comunidades surdas, possuem uma maior diversidade cultural para seu repertório; identidade intermediária: são surdos oralizados, ou seja, falam e escutam, e podem pertencer à comunidade ouvinte e/ou comunidade surda.

A surdez não se resume apenas a ausência de audição, ela possui uma cultura singular, ou seja, os deficientes auditivos aprenderam e desenvolveram hábitos próprios da sua comunidade, por outro cenário, os surdos não têm as mesmas oportunidades que os ouvintes, dado ao fato de que eles precisam se adaptar a um “mundo” diferente do deles, segundo a *WFD* (Federação Mundial dos Surdos), 80% das pessoas surdas de todo o mundo têm baixa escolaridade e problemas de alfabetização, grande parte das dificuldades enfrentada pelos deficientes auditivos está relacionada à educação, por isso é importante os professores terem domínio da língua de sinais, para que possam fazer uso de um sistema alternativo de comunicação e não apenas o do português, é importante também a utilização de materiais visuais, além de posicionar os estudantes surdos de maneira que eles possam observar melhor o professor e os colegas.

De acordo com o Decreto nº 5.626/2005, às instituições de ensino brasileiros devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, assim como nas atividades e nos

conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação.

A Língua Portuguesa, seria no entanto, a segunda língua para as pessoas surdas, porém apesar dos avanços legislativos brasileiro, vários problemas persistem na educação para deficientes auditivos; e a realidade é diferente do que está escrito em lei. Para os deficientes auditivos a língua de sinais é o que possibilita a aprendizagem da língua portuguesa, a língua de sinais tem para os surdos a mesma importância que a língua oral tem para os ouvintes, e deveria ser um idioma obrigatório de ser aprendido, a fim de inserir os surdos de forma íntegra nas conversas e afins.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Por muito tempo tinham-se a visão que os surdos eram incapazes de aprender, de 6 a 11 de setembro de 1880 em Milão, aconteceu o Segundo Congresso Internacional de Educação dos Surdos, onde foi decidido a proibição da língua de sinais na educação, e por muito tempo acreditou-se que a fala era o único meio de educar os surdos, o que conseqüentemente acarretou muitos prejuízo a eles, que podem ser sentidos até hoje.

[...] a pessoa surda é constituída biologicamente como todos nós, e, desta forma, apresenta possibilidades de operar mentalmente sobre o mundo, observando, comparando e tirando conclusões, dentro de suas trocas sociais. Assim sua dificuldade não se deve a uma condição biológica, mas às circunstancias que lhe dificultam o desenvolvimento de recursos apropriados para agir sobre o mundo e de realizar trocas para a superação dessa dificuldade. (Almeida, 2000, p.17)

A proibição da língua de sinais prejudicou a vida cognitiva e social dos deficientes auditivos, além disso, muitos intelectuais postulavam que a humanidade se confirmada pelo uso da fala, portanto, os gestos eram visto como algo inferior, infelizmente, esse equivocou perdurou por vários anos. Houve a rejeição formal dessas resoluções que foram decididas no congresso de Milão apenas no 21º Congresso Internacional de Educação de Surdos, que aconteceu em julho de 2010, no Canadá, ficando provado que a língua de sinais é uma língua com os mesmos parâmetros das línguas orais e comprovado que a abordagem oralista não obteve resultados expressivos na educação dessa parte da sociedade.

No Brasil, Ernest Huet que era surdo, em 1855 fundou o Collégio Nacional para Surdos-Mudos, conhecido atualmente como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), o que deu início à educação de surdos privilegiando o sistema de ensino gestual. A língua de sinais utilizada no Brasil é a Libras, ela possui a fonética, morfologia, síntese, semântica e a pragmática como componentes linguísticos, além disso há as expressões corporais e faciais, essas expressões fazem parte da modulação da entonação no discurso em Libras, definindo o aspecto e a intensidade, pelas expressões faciais e corporais se percebe animação negação e interrogação, ou seja, elas fazem parte da gramática linguística.

Libras ou Língua Brasileira de Sinais é a língua materna dos surdos brasileiros e, como tal, poderá ser aprendida por qualquer pessoa interessada pela comunicação com essa comunidade. Como língua, esta é composta de todos os componentes pertinentes às línguas orais, como gramática semântica, pragmática sintaxe e outros elementos, preenchendo, assim, os requisitos científicos para ser considerada instrumental linguístico de poder e força. Possui todos os elementos classificatórios identificáveis de uma língua e demanda de prática para seu aprendizado, como qualquer outra língua. [...] É uma língua viva e autônoma (Pacheco, Estruc e Estruc, 2008).

Portanto a Libras possui estruturas independentes das línguas orais, não é uma língua oral-auditiva e sim visual-motora, o que possibilita o desenvolvimento cognitivo da pessoa surda favorecendo o acesso destas aos conceitos e conhecimentos existentes na sociedade.

No campo educacional o Decreto 5.626 oficializou a Libras como disciplina obrigatória nos cursos superiores de formação de professores e no curso de fonoaudiologia:

Art 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério em nível médio e superior e nos cursos de fonoaudiologia de instituições de ensino públicas e privadas no sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados do Distrito Federal e dos municípios (BRASIL, 2005).

O objetivo da Libras no ensino superior é voltado para formação de professores e busca proporcionar a esses futuros profissionais conhecimentos prévios da língua, tendo em vista que a carga horária dessa disciplina é de 60 horas, carga horária curta comparada a toda cultura linguística dos surdos e sua forma inerente de aprender.

Segundo Pereira (2009), a leitura e escrita são dois dos aspectos que mais preocupam educadores de surdos pois falta uma língua constituída, com base na qual os surdos possam construir a sua escrita, isso ocorre porque grande maioria dos educadores não dominam a libras, logo, por não terem acesso à linguagem oral, as pessoas surdas são privadas das atividades que envolvem o uso da língua, dificultando a aprendizagem da leitura e da escrita da língua portuguesa, por isso os surdos não apresentam conhecimentos suficiente de Língua Portuguesa o que dificulta a escrita e a atribuição de sentido à leitura.

O desenvolvimento do sujeito surdo e a sua escolarização estão diretamente interligados ao seu sucesso escolar em todas as etapas, porém devido ao limitado ensino da língua escrita por meio de metodologias que propiciem ao aluno surdo vivenciar processos significativos

O "princípio da acessibilidade" Deve ser transformado no princípio da educação que desenvolve, isto é, em uma estruturação tal da educação na qual se possa dirigir regularmente os ritmos e o conteúdo do desenvolvimento por meio de ações que exercem influência sobre este. Tal ensino deve realmente "arrastar consigo" o desenvolvimento e criar nas crianças as condições e premissas do desenvolvimento psíquico que podem ainda faltar nelas sob o ponto de vista das normas e exigências supremas da escola futura (Davidov 1987 p. 150).

É de extrema importância que todos os educandos tenham acesso a uma educação acessível onde o ensino é voltado para o desenvolvimento do aluno, onde se foca em ações e estratégias criadas para favorecer o desenvolvimento psíquico do discente.

METODOLOGIA

Diante do oferecido e para atender aos objetivos deste trabalho optou-se pelos esquemas proposto pela pesquisa qualitativa, foram analisados documentos como artigos, teses, sites, Google acadêmico e livros, e mediante pesquisa, foi possível analisar a trajetória da Língua Brasileira de Sinais e sua atuação no campo educacional e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo com vários direitos conquistados, muitos problemas persistem na educação para surdos, em todos os níveis de formação, essas dificuldades estão ligadas principalmente a falta de profissionais qualificados, por conta disso há uma baixa escolaridade e uma alta taxa de analfabetismo o que dificulta o ingresso dos deficientes auditivos no mercado de trabalho. Os problemas da educação, em Libras, estão relacionados à deficiência de recursos financeiros para complementação pedagógica dos alunos surdos, além do quadro de professores sem competências básicas para o ensino da Língua Brasileira de Sinais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, nº 9394/1996) estabelece que o ensino precisa ser dado por professores especializados ou capacitados, que possam atuar com qualquer aluno com necessidade especial na sala de aula, por isso é essencial haver professores qualificados para educação dos surdos, sua presença é fundamental pois sem eles se torna impossível para os alunos deficientes auditivos adquirirem conhecimento relevante e significativo, além disso é de suma importância que as escolas desenvolvam projetos inclusivos voltados ao intuito de oferecer melhores condições de aprendizado aos surdos, além disso é necessário a presença de intérpretes de Libras nas salas de aula onde os professores não dominam a língua de sinais e recursos multifuncionais capaz de atender as necessidades dos surdos. Vale ressaltar que promover a inclusão é uma responsabilidade não só da comunidade escolar mas de toda sociedade, por esse motivo é indispensável que tanto a escola, quanto a sociedade em geral, valorizem a cultura surda e sobretudo normalizem a interação por meio da Libras.

Com informações e esforços bem direcionados os direitos tendem a ser usufruídos e perspectivas mais equitativas serão ofertadas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Elizabete oliveira Crepaldi. **Leitura e surdez**: um estudo com adultos não oralizados. São Paulo: Revinter, 2000.

BRASIL, Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras**. Diário Oficial [da] União, Brasília, 23 dez. 2005. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>.

Acesso em: 26 de outubro de 2023

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9394. Brasília, DF, 1996. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 02 Dez. 2023

DAVIDOV, V. **Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo**. In: DAVIDOV, V.; SHUARE M. (org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)*. Moscou: Progreso, 1987

MONTEIRO, Danielly. **Dia nacional dos Surdos: data relembra conquistas e desafios para inclusão**, 2021. Disponível em:

<<https://informe.ensp.fiocruz.br/noticias/52189#:~:text=De%20acordo%20com%20a%20WFD,dificuldades%20para%20ler%20e%20escrever.>>. Acesso em: 01 Dez. 2023

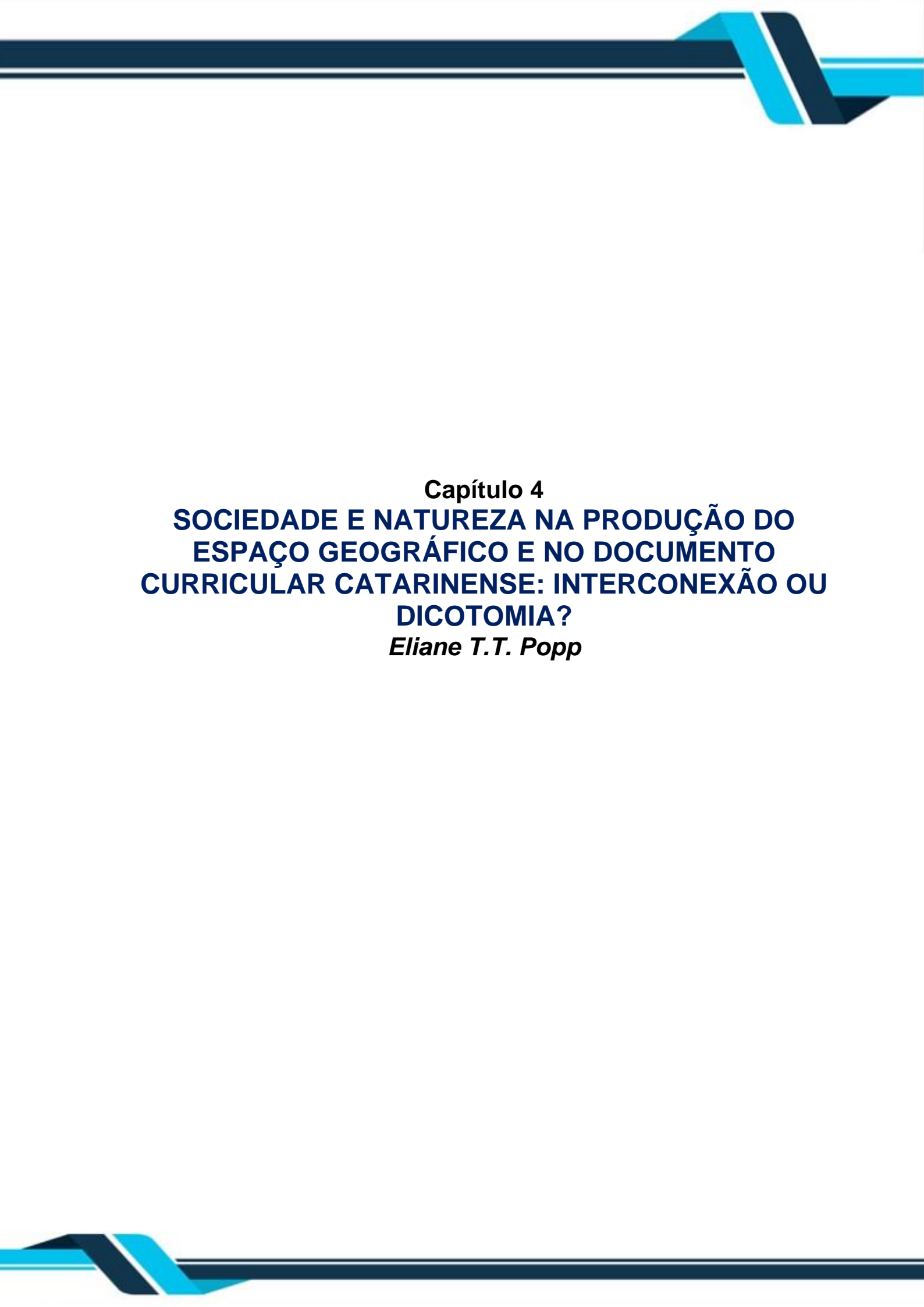
PACHECO, J.; ESTRUC, E.; ESTRUC, R. **Curso Básico de Libras (Língua Brasileira de Sinais)**. V. 2.0, 2015. Disponível em:

http://estrucdiversidade.com.br/_include/Apostila_Libras.pdf. Acesso em: 29 Dez.. 2023

PEREIRA, M. C. C. **Leitura, escrita e surdez**. São Paulo: FDE, 2009. Disponível em: <<http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/textos/leituraescritaesurdez.pdf>>. Acesso em: 01 Dez. 2023


PERLIN, Gladis. **Identidades surdas**. In: SKLIAR, Carlos (Org.). *A surdez – um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 51-73.

RIBEIRO, A. **O Instituto Nacional de Surdos Mudos**. *Revista do Serviço Público*, v. 4, p. 1-27, 1942



Capítulo 4
SOCIEDADE E NATUREZA NA PRODUÇÃO DO
ESPAÇO GEOGRÁFICO E NO DOCUMENTO
CURRICULAR CATARINENSE: INTERCONEXÃO OU
DICOTOMIA?
Eliane T.T. Popp

SOCIEDADE E NATUREZA NA PRODUÇÃO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO E NO DOCUMENTO CURRICULAR CATARINENSE: INTERCONEXÃO OU DICOTOMIA?

 DOI: 10.5281/zenodo.10680948

Eliane T.T. Popp

Professora de escola pública na rede municipal de Maravilha/SC. Mestre em Geografia (PPGGeo) na Universidade Federal Fronteira Sul – UFFS – Campus de Chapecó/SC. Membro do Grupo de Pesquisa Espaço Tempo e Educação (GPETE) e do Grupo de Estudos Lugar e Cotidiano, Espaço-Tempo Glocal e Educação- (GeoLUGAR), da UFFS/SC.

RESUMO

O espaço geográfico é resultante da relação entre natureza e sociedade e dessa produção resulta a diversidade do espaço geográfico. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo geral analisar como está apresentada a relação entre natureza e sociedade no documento curricular catarinense. Os objetivos específicos ficaram assim definidos: 1. Contextualizar abordagens bibliográficas que embasam a construção teórico-conceitual de sociedade e natureza; 2. Identificar e expor como esta relação está apresentada no documento curricular catarinense, dicotomizada ou em interconexão. A metodologia adotada sustenta-se na pesquisa qualitativa, entrecruzada com a hermenêutica dialógica, formando uma coalisão potente para este tipo de abordagem, caracterizando-se pela análise de interpretações, comparações e exposição dos dados. Este artigo envolve a pesquisa bibliográfica e documental, tendo como objeto de análise o documento de Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, que foram discutidos a partir de elementos extraídos da Análise Textual Discursiva-ATD, que compreende categorização, unitarização e interpretação. Desde as considerações que surgiram, contudo, constata-se que natureza e sociedade são entendidas pelo documento de forma desconexa, ou seja, indissociáveis. O estudo completo referente ao documento curricular catarinense, considerando outras noções-chaves, pode ser observado na dissertação de mestrado da autora, concluído em abril de 2023.

Palavras-chave: Sociedade e Natureza 1. Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense 2. Ensino de Geografia 3.

ABSTRACT

Geographic space is the result of the relationship between nature and society and this production results in the diversity of geographic space. In this sense, the general objective of this article is to analyze how the relationship between nature and society is presented in the Santa Catarina curriculum document. The specific objectives were

defined as follows: 1. Contextualize bibliographical approaches that support the theoretical-conceptual construction of society and nature; 2. Identify and expose how this relationship is presented in the Santa Catarina curriculum document, dichotomized or in interconnection. The methodology adopted is based on qualitative research, intertwined with dialogic hermeneutics, forming a powerful coalition for this type of approach, characterized by the analysis of interpretations, comparisons and exposure of data. This article involves bibliographic and documentary research, with the object of analysis being the Base Curriculum document for Early Childhood Education and Elementary Education in the Catarinense Territory, which were discussed based on elements extracted from Discursive Textual Analysis-ATD, which comprises categorization, unitarization and interpretation. From the considerations that arose, however, it appears that nature and society are understood by the document in a disconnected way, that is, inseparable. The complete study regarding the Santa Catarina curriculum document, considering other key notions, can be seen in the author's master's thesis, completed in April 2023.

Keywords: Society and Nature 1. Basic Curriculum for Early Childhood Education and Elementary Education in the Santa Catarina Territory 2. Geography Teaching 3.

INTRODUÇÃO

A escola é um dos espaços que edifica outros espaços, pois reúne uma diversidade de saberes, informações, interpretações, desafios e experiências. O documento curricular é entendido como leme da escola, resultando da constituição da sociedade. Nesse sentido, este artigo apresenta alguns meandros que foram pesquisados, estudados e analisados durante a elaboração da dissertação de Mestrado em Geografia, construída e apresentada pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGEO) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campi Chapecó e Erechim, intitulada “Sociedade e Natureza na Produção do Espaço Geográfico no Currículo Base do Território Catarinense: entre a indissociabilidade e a dicotomia”. Artigo apresentado no IV Congresso Brasileiro de Organização do Espaço Brasileiro, e XVI Seminário de Geografia, **EIXO 2 - Ensino de Geografia e Cartografia Escolar- GT 4 - Políticas educacionais e Currículo**, realizado entre os dias 29,30 31 de maio e 01 de junho de 2023, pela UNESP- Rio Claro

A geografia talvez seja umas das poucas ciências que tem o espaço geográfico como objeto de estudo, e isso abre um leque de possibilidades de análise, pois pensar no espaço geográfico é defrontar-se com a interação e a fusão entre o natural e o social, que resulta na interconexão da produção espacial. Torna-se fundamental, contudo, como sujeitos integrantes e transformadores desse espaço,

compreendermos as relações e inter-relações que acontecem no cotidiano e que são potencializadas pelas complexidades presentes no espaço geográfico.

As leituras e reflexões realizadas permitiram identificar prenúncios que tratam da relação entre sociedade e natureza, e que são disseminados pelos documentos curriculares, pois estes servem como indutores do fazer pedagógico, porém, dependendo do tipo de abordagem dada a essa relação, pode-se potencializar a dicotomia já existente dentro da geografia. Constatou-se, também, que o ser humano não se reconhece natureza, e, com isso, abre possibilidades e potencializa a compreensão de este se identificar como um ser superior e controlador do natural. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo geral analisar como estão apresentados os termos sociedade e natureza no documento curricular catarinense. Os objetivos específicos ficaram assim definidos: 1. Contextualizar abordagens bibliográficas que embasam a construção teórico-conceitual de sociedade e natureza; e 2. Identificar e expor como esta relação está apresentada no documento curricular catarinense, dicotomizada ou em interconexão.

A pesquisa qualitativa é a sustentação metodológica deste artigo, assim como da dissertação do mestrado, pois entende-se que esta, concomitante à hermenêutica dialógica, forma um entrecruzamento potente para este tipo de abordagem, caracterizando-se pela análise de interpretações, comparações e exposição. Para a autora, os dados analisados nos documentos, bem como nas bibliografias, não podem ser mensuráveis numericamente, pois discutem as múltiplas relações que se apresentam entre os seres humanos e os diversos ambientes.

Este artigo envolve a pesquisa qualitativa, hermenêutica dialógica entrelaçada à pesquisa bibliográfica, que, de acordo com Gil (2008, p. 50), é desenvolvida a partir de materiais científicos já produzidos, assim como documental, que envolve conhecimentos empíricos dispostos no documento de Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense – CBTC –, publicado em 2019, e que serve de base curricular a todas as escolas estaduais de Educação Básica.

A pesquisa bibliográfica, no entanto, é base de apoio para a pesquisa documental que foi praticada em toda a construção da dissertação, tendo o CBTC (SANTA CATARINA, 2019) como objeto de análise deste estudo. As pesquisas no documento curricular catarinense permitiram compreender os termos sociedade e natureza como constituintes do espaço geográfico atrelados às reflexões feitas.

Prospectou-se analisar com criticidade os documentos curriculares que servem para a educação básica.

Utilizamos elementos extraídos da Análise Textual Discursiva (ATD) como ferramenta analítica, o que compreende categorização, unitarização e interpretação sob o olhar hermenêutico-dialético. Esse método permite ao pesquisador assumir a produção autoral sem, necessariamente, utilizar a abordagem linear. Isso possibilita apresentar os resultados de forma multirrelacional, visando a contemplar uma abordagem de natureza qualitativa (MORAES, 2003).

Neste artigo apresentamos os achados relacionados ao termo sociedade e natureza, entendidos e defendidos durante a elaboração da dissertação como uma relação indissociável e, ao mesmo tempo, intransferível. Como o Planeta Terra passa por mudanças contínuas, que delineiam e produzem paisagens, o espaço torna-se o “testemunho” dessas transformações ao longo do tempo. Nesse sentido, Santos (2014, p. 67) afirma que todos os espaços são geográficos porque são determinados pelo movimento da sociedade e da produção, constituindo um mosaico de paisagens a partir das múltiplas relações.

Entendemos que o ser humano produz o espaço e a natureza constitui esse espaço, e o ser humano, ainda, constitui a natureza, o que significa estar integrado, pertencendo, constituindo e não apenas apreciando o acontecer das coisas. De acordo com Massey (2008, p. 32), o espaço é um lugar inacabado, estando em constante processo de devir, nunca acabado.

Com isso, o espaço pode ser entendido como o produto do humano e como produtor desse humano. Nesse sentido, o natural e o social encontram-se interconectados, sendo improvável e até incerto analisá-los separadamente, pois entendemos que a constituição do humano primeiramente é natural e, a partir das relações que mantém, torna-se social, resultando na formação da sociedade.

Daí a importância de estudar essa relação entre natureza e sociedade como interconexas, integrando dimensões do humano e do não humano, mesmo porque, a partir da década de 70 do século 20, principiam reflexões que visam a enfrentar a dicotomia dentro da ciência geográfica. A fragmentação, então, tende a enfraquecer a geografia, e, com isso, essas reflexões buscam interconectar a ciência geográfica e explicá-la de uma forma geossistêmica (MENDONÇA, 2008).

Esses questionamentos e reflexões, contudo, podem contribuir na busca da superação da dicotomia na geografia, identificada como geografia física e geografia

humana, e que pode resultar na compreensão da indissociabilidade, causando incontáveis prejuízos à ciência geográfica.

O currículo escolar, para Goodson (2018, p. 46), é organizado de acordo com as dinâmicas que se apresentam na sociedade, sendo um documento que dispõe de conhecimentos científicos situados no período temporal da sociedade, que acaba refletindo, assim, as complexidades sociais.

Reverbera, portanto, no espaço escolar, pois Cavalcanti (2013) e Callai (2004) afirmam que não é possível pensar a escola ignorando os documentos de currículo que são o leme das ações, intenções, diretrizes, propostas, conteúdos e métodos a serem praticados. A escola é identificada como um ambiente de construção cognitiva, emocional e física, ou seja, neste espaço o aluno constrói sua percepção, memória, raciocínio, imaginação, linguagem e conceitos.

Para Andreis (2009), o espaço está presente concreta e inquestionavelmente no cotidiano das pessoas em âmbito individual e coletivo, pois entende-se que a partir do momento em que o indivíduo reconhece a identidade histórica, as relações tornam-se construtivas ou cooperativas. Isso permite à geografia escolar assumir o compromisso de discutir a integração que existe entre o indivíduo e a natureza, assim como a relação do indivíduo dentro da sociedade.

Na escola, a geografia é uma disciplina que propõe a reflexão do espaço geográfico, ou seja, a dinâmica que envolve a espacialidade. Com isso, contribui para tornar o aluno interativo na sociedade ao mesmo tempo em que discute os conceitos significativos que fazem sentido para o sujeito se reconhecer como integrante e transformante do espaço geográfico.

Temos no currículo escolar um controlador e indutor do espaço escolar, pois é a base da prática pedagógica escolar, atribuído à formação intelectual e cognitiva de gerações, impactando profundamente na organização social de países, Estados ou municípios. Dessa forma, este documento deveria ser organizado sob o olhar crítico aos conceitos geográficos e suas interações.

Diante disso, este artigo justifica-se por analisar as abordagens apresentadas em relação à sociedade e à natureza, verificando como estão dispostas no documento curricular do estado de Santa Catarina, interconectadas ou dicotômicas.

SOCIEDADE-NATUREZA

O Planeta Terra está em constante transformação, modificando-se e sendo modificado pelas ações e relações entre o social e o natural, e isso acaba reverberando em constantes paisagens que são o resultado dessa interação que se apresenta no espaço geográfico. Compreender conceitualmente o significado de sociedade e de natureza faz parte do exercício para assimilar a inter-relação entre ambos, pois o espaço geográfico é marcado por essa interação constante e contínua.

A expressão sociedade refere-se, entretanto, ao conjunto de pessoas que se organizam para conviver em harmonia no mesmo espaço (local e global). Para que essa organização se efetive são desenvolvidas regras, normas, condutas e orientações que ajudam a equilibrar as relações e interações interpessoais.

Do mesmo modo, a natureza é compreendida por Mendonça (2021, p. 23) como aquela “natureza em estado natural”, entendida, assim, como o solo, o ar, a água, a radiação/aquecimento solar, a diversidade de vegetação e animais bem como o ser humano. O autor ainda faz menção a segunda natureza como sendo aquela “já submetida à sociedade, isto é, a natureza que apresenta resultados da ação humana”. Dessa relação resultam grandes alterações no espaço geográfico que são percebidas por meio das paisagens. É uma interação de completa dependência que a sociedade tem sobre a natureza. Entende-se, no entanto, que a natureza sem a sociedade continuaria sendo natureza, não havendo necessidade do social para se manter, mas ela é dependente dela mesma para dar continuidade à vida.

Pensar nessa relação leva-nos a pesquisar sobre como ela está apresentada nos documentos curriculares da educação básica das escolas estaduais catarinenses, pois o sujeito no seu cotidiano convive com a natureza e a sociedade interconectadas. Isso apresenta-se nas paisagens transformadas e vivenciadas pelo homem em todo espaço e tempo, e se o social for apresentado dissociável do natural este sujeito poderá ter dificuldade de compreender essa relação que, em seu cotidiano, está conectada.

A relação sociedade e natureza deve ser abordada de modo interconexo nos documentos de políticas educacionais que chegam à escola. Com isso, o ideal é que nos documentos curriculares esteja disposta essa inter-relação entre sociedade e natureza indissociável. Assim, a abordagem realizada pelo professor poderá contribuir na percepção do aluno quanto à dependência que o homem possui em relação à

natureza. O que se espera é que o ser humano, a partir dessa compreensão, tenha maior responsabilidade pela natureza, respeitando o seu tempo e o seu espaço.

Nessa seara, o subtítulo subsequente aborda os achados da pesquisa documental, efetivados no documento Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, que servem de base curricular a todas as escolas estaduais catarinenses. Discutimos as menções encontradas buscando analisar se estão abordadas de forma dicotômica ou indissociável.

ACHADOS NO DOCUMENTO CURRICULAR

Discutir a relação sociedade e natureza torna-se relevante nesse momento histórico, pois muitos geógrafos e pesquisadores de geografia instigam para que as áreas de especializações de geografia, que foram subdividindo a ciência geográfica, busquem a unicidade para realizar suas interpretações. Discutir e argumentar é o que muitos autores procuram fazer para explicar que o social e o natural se encontram interconectados no espaço geográfico e devem, assim, ser considerados pelos especialistas.

Nesse sentido, o documento, que é objeto desta pesquisa, é exposto no segundo capítulo da dissertação com toda a progressão temporal de sua elaboração, e a autora apresenta essa progressão no Capítulo 8 da obra publicada pelo grupo de estudos no qual é integrante¹. Brevemente mencionando, Santa Catarina inicia, em 2016, o processo de construção e elaboração do currículo que serviria de base para os municípios ou regionais elaborarem os seus próprios. Foi uma construção que se deu pelo “regime de colaboração” que está previsto no Plano Nacional de Educação (PNE) por meio da Lei 13.005/2014. Após houve a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As redes de ensino e escolas particulares terão diante de si, então, a tarefa de construir currículo com base nas aprendizagens estabelecidas na BNCC (BRASIL, 2018, p. 20). Isso permitiu que o Estado de Santa Catarina, a partir de 2018, construísse seu próprio documento curricular, sendo aprovado em 2019 (SANTA CATRINA, 2019).

¹ Livro publicado pelo Grupo de Estudos. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/trajetorias-geograficas-coetaneas-das-politicas-educacionais/#:~:text=%C3%89%20um%20livro%20que%20tem,continuar%20a%20ser%20professor%20pesquisador>

O documento curricular tem o poder de modelar uma sociedade, transformando gerações e configurando, assim, as suas inter-relações. Para Goodson (2018, p. 67), o currículo pode ser entendido como “um artefato sócio educacional, configurando-se por selecionar/produzir e conceber/organizar/institucionalizar/dinamizar saberes e conhecimentos”, e isso tem o poder de padronizar o conhecimento, desconfigurando o ensino igualitário, democrático e emancipatório. O currículo visa a construir sujeitos que possam responder e contribuir na resolução de problemas apresentados em seu cotidiano bem como na sociedade. Para isso, objetiva construir um sujeito questionador e que busque contribuir para que o homem mantenha uma relação de harmonia entre ele e a natureza.

Com isso, os Quadros a seguir apresentam os achados na pesquisa, estando assim organizados: na 1ª coluna: *Parte que se encontra no Currículo Base do Território Catarinense – CBTC*; na 2ª coluna: *Referenciais*, que é o original do documento; na 3ª coluna: *Pág.*, em que se encontra esta menção dentro do documento; na 4ª coluna: *Descrição detalhada do que aparece no CBTC*, realizada pela autora de acordo com o referencial citado; e, por fim, na 5ª e última coluna: *Unidades de significado*, que surgiram após a descrição realizada. Estas unidades de significado darão origem aos títulos das categorias.

Quadro 1 – Referências à noção de ideias da relação sociedade e natureza

PARTE QUE SE ENCONTRA NO CURRÍCULO BASE DO TERRITÓRIO CATARINENSE-CBTC	REFERENCIAIS	PÁG.	DESCRIÇÃO DETALHADA DO QUE APARECE NO CBTC	UNIDADES DE SIGNIFICADO
1.1.1 Princípios da educação ambiental nos objetos de conhecimento	Esse método permite a observação e a análise da complexidade inerentes às relações socioambientais, nas inter-relações e na interdependência entre os fenômenos que ocorrem na sociedade e na natureza.	33	Observar e analisar a complexidade que se apresenta na relação de interdependência entre sociedade e natureza. Relação holística entre sociedade e natureza.	Relação holística entre sociedade e natureza. Apresentam relações socioambientais, inter-relações e com a interdependência entre a sociedade e a natureza.
1.1.1 Princípios da educação ambiental nos objetos de conhecimento	Na BNCC o componente curricular Geografia visa a desenvolver o pensamento espacial de forma a estimular o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e	35	Para o documento curricular a geografia busca estimular o raciocínio geográfico e o pensamento espacial como forma de entender a relação	O documento curricular trata da relação sociedade e natureza como componentes da geografia. O documento curricular afirma que a geografia, ao estimular

	relacionar componentes da sociedade e da natureza.		entre a sociedade e a natureza.	o raciocínio geográfico e o pensamento espacial, interpretará o mundo e estabelecerá relação entre a sociedade e a natureza.
1.1.2 Vários caminhos, várias possibilidades	Assim sendo, a Matemática, como ciência, é uma forma de quantificar os elementos e os fenômenos da natureza e da sociedade.	37	A ciência matemática busca quantificar os elementos e fenômenos presentes na natureza e na sociedade.	Ciência da matemática quantifica elementos e fenômenos da natureza e sociedade. Estuda noções conceituais que exemplifiquem sociedade e natureza.
1.2.2 Compreensão de cada tema das diversidades de Santa Catarina	Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza como expressão de valor da vida.	58	O sujeito, ao cuidar-se individualmente, protege a si e à coletividade. Ao proteger-se individualmente o sujeito zela pela sociedade e pela natureza.	O sujeito, ao cuidar-se individualmente, protege a si e à coletividade; Ao proteger-se individualmente, o sujeito zela pela sociedade e pela natureza.

1.5.2 Princípios gerais	Uma visão de sociedade que transcende as relações entre humanos e admite diversos “seres” e forças da natureza com os quais estabelece relações de cooperação e intercâmbio a fim de adquirir – e assegurar – determinadas qualidades.	94	A sociedade, ao ver além do que vivencia, além das relações entre humanos, assegura determinadas qualidades.	Noções atitudinais e comportamentais contribuem para assegurar determinadas qualidades nas relações entre humanos e com as forças da natureza.
4.4.2 Indicações metodológicas	Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.	308	Identificar e comparar para entender a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade.	Comparar para entender a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade. Propor ideias e ações para contribuir na transformação espacial, social e cultural no espaço geográfico.
7.1 Geografia	Como componente do currículo do Território Catarinense, a geografia foi pensada a partir dos conceitos teórico-metodológicos que a sustentam como conhecimento científico: Lugar,	399	A geografia foi planejada tendo como base conceitos teórico-metodológicos que permitem compreender as categorias, como: lugar,	A geografia é sustentada por conceitos teórico-metodológicos que identificam algumas categorias, como lugar, paisagem, região,

	Paisagem, Região, Espaço Geográfico, Território, Redes, Sociedade e Natureza.		paisagem, região, espaço geográfico, território, redes, sociedade e natureza.	espaço geográfico, território, redes, sociedade e natureza. Noções conceituais.
7.1 Geografia	Competências específicas: utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.	400	A geografia permite entender a interação sociedade/natureza para resolver problemas;	A geografia permite entender a interação sociedade/natureza para resolver problemas. Os conhecimentos geográficos permitem criar possibilidades de investigação e resolução de problemas.
APÊNDICE A – Geografia – anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.	Habilidades: reconhecer semelhanças e diferenças nos hábitos, nas relações com a natureza e no modo de viver de pessoas em diferentes lugares.	406	Relações com a natureza e modo de viver nos espaços.	Relações com a natureza e modo de viver nos espaços. Identificação de semelhanças e hábitos no modo de viver em diferentes lugares.
APÊNDICE A – Geografia –anos iniciais e finais	Objetos do conhecimento: transformação das paisagens naturais e antrópicas.	415	Alterações presentes nas paisagens antrópicas e naturais. Dicotomização.	Imagens paisagísticas e dicotomizada.

do Ensino Fundamental.				Transformação presente nas paisagens antrópicas e naturais.
APÊNDICE A – Geografia – anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.	Habilidades: analisar distintas interações das sociedades com a natureza com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo.	416	Distribuição dos elementos físico-naturais como forma de verificar as interações das sociedades com a natureza.	Distribuição de elementos físico-naturais como forma de diagnosticar as interações entre sociedades e natureza. Diversidade presente no espaço a partir da interrelação sociedades e natureza.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021) com base no CBTC (SANTA CATARINA, 2019).

A partir deste Quadro temos a unitarização, que é resultado da busca por todas as citações apresentadas no documento curricular que mencionam a noção de sociedade e natureza. Trouxemos todos os achados no currículo e que serão objetos de análise, pois permitirão a construção da categorização e, por fim, a argumentação.

No Quadro a seguir apresentamos as unidades de significado que foram separadas e reorganizadas por afinidades de características de significado, permitindo o surgimento das categorias, que são subtítulos em que entrelaçamos os achados na pesquisa apoiados em embasamentos bibliográficos.

Quadro 2 – Referências às unidades de significado e às categorias

UNIDADES DE SIGNIFICADO	CATEGORIAS
<p>Relação holística entre sociedade e natureza;</p> <p>Apresentam relações socioambientais, inter-relações e com a interdependência entre a sociedade e a natureza.</p> <p>O documento curricular trata da relação sociedade e natureza como componentes da geografia.</p> <p>O documento curricular afirma que a geografia, ao estimular o raciocínio geográfico e o pensamento espacial, interpretará o mundo e estabelecerá relação entre a sociedade e a natureza.</p> <p>Ciência da matemática quantifica elementos e fenômenos da natureza e da sociedade.</p> <p>Estuda noções conceituais que exemplifiquem sociedade e natureza.</p> <p>O sujeito, ao cuidar-se individualmente, protege a si e à coletividade.</p> <p>Ao proteger-se individualmente, o sujeito zela pela sociedade e a natureza.</p> <p>Noções atitudinais e comportamentais contribuem para assegurar determinadas qualidades nas relações entre humanos e com as forças da natureza.</p> <p>Comparar para entender a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade.</p> <p>Propor ideias e ações para contribuir na transformação espacial, social e cultural no espaço geográfico.</p> <p>A geografia é sustentada por conceitos teórico-metodológicos que identificam algumas categorias, como lugar, paisagem, região, espaço geográfico, território, redes, sociedade e natureza.</p> <p>Noções conceituais.</p>	<p>Sociedade-natureza interconectada no espaço</p> <p>Relação holística entre sociedade e natureza.</p> <p>Apresentam relações socioambientais, inter-relações e com a interdependência entre a sociedade e natureza.</p> <p>O documento curricular afirma que a geografia, ao estimular o raciocínio geográfico e o pensamento espacial, interpretará o mundo e estabelecerá relação entre a sociedade e a natureza.</p> <p>O sujeito, ao cuidar-se individualmente, protege a si e à coletividade.</p> <p>Ao proteger-se individualmente, o sujeito zela pela sociedade e a natureza.</p> <p>Diversidade presente no espaço a partir da interpelação sociedades e natureza.</p> <p>Sociedade-natureza dicotômica no espaço</p> <p>O documento curricular trata da relação sociedade e natureza como componentes da geografia.</p> <p>Ciência da matemática quantifica elementos e fenômenos da natureza e da sociedade.</p> <p>Estuda noções conceituais que exemplifiquem sociedade e natureza.</p> <p>Noções atitudinais e comportamentais contribuem para assegurar determinadas qualidades nas relações entre humanos e com forças da natureza.</p> <p>Comparar para entender a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade.</p>

<p>A geografia permite entender a interação sociedade/natureza para resolver problemas.</p> <p>Os conhecimentos geográficos permitem criar possibilidades de investigação e resolução de problemas.</p> <p>Relações com a natureza e modo de viver nos espaços.</p> <p>Identificação de semelhanças e hábitos no modo de viver em diferentes lugares.</p> <p>Imagens paisagísticas e dicotomizada.</p> <p>Transformação presente nas paisagens antrópicas e naturais.</p> <p>Distribuição de elementos físico-naturais como forma de diagnosticar as interações entre sociedades e natureza.</p> <p>Diversidade presente no espaço a partir da interpelação sociedades e natureza.</p>	<p>Propor ideias e ações para contribuir na transformação espacial, social e cultural no espaço geográfico.</p> <p>A geografia é sustentada por conceitos teórico-metodológicos que identificam algumas categorias, como lugar, paisagem, região, espaço geográfico, território, redes, sociedade e natureza.</p> <p>Noções conceituais.</p> <p>A geografia permite entender a interação sociedade/natureza para resolver problemas.</p> <p>Os conhecimentos geográficos permitem criar possibilidades de investigação e resolução de problemas.</p> <p>Relações com a natureza e modo de viver nos espaços.</p> <p>Identificação de semelhanças e hábitos no modo de viver em diferentes lugares.</p> <p>Imagens paisagísticas e dicotomizada.</p> <p>Transformação presente nas paisagens antrópicas e naturais.</p> <p>Distribuição de elementos físico-naturais como forma de diagnosticar as interações entre sociedades e natureza.</p>
--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023) com base no CBTC (SANTA CATARINA, 2019).

Neste momento iniciamos a etapa de interpretação, que permitiu a eclosão de duas categorias, sendo: 1 – Sociedade-natureza interconectadas no espaço; e 2 – Sociedade-natureza dicotômica no espaço. O documento catarinense menciona, no item 4.4.2 *Indicações Metodológicas*: “Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social” (SANTA CATARINA, 2019, p. 308), quando identificar seria reconhecer, comparando-se para entender a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade. Uma das maneiras para estudar o espaço geográfico e, assim, comparar as transformações, é por meio da paisagem, pois, conforme Santos (2014, p. 32), ela permite que se constate as transformações e modificações provocadas pelo ser humano no espaço. A partir do momento em que o humano inicia a identificação ele pode começar a elaborar a comparação, produzindo explicação, e isso permite que o sujeito proponha ideias e ações para contribuir na transformação espacial, social e cultural no espaço geográfico.

Com isso, o sujeito conseguirá fazer essa construção analítica ao se reconhecer como transformador do espaço e admitir que a natureza não deve ser entendida apenas como mantenedora da existência humana sobre a Terra.

Em outro momento o documento menciona, no item APÊNDICE A – Geografia – Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, como-Habilidades: “Analisar distintas interações das sociedades com a natureza, com base na distribuição dos componentes físico-naturais, incluindo as transformações da biodiversidade local e do mundo” (SANTA CATARINA, 2019, p. 416). A partir desta menção compreendemos que a distribuição dos elementos físico-naturais como forma de verificar as interações das sociedades com a natureza, aponta uma multiplicidade presente no espaço com a interpelação sociedades e natureza.

As reflexões que surgem a partir destas duas menções dão conta de afirmar que sociedade e natureza são entendidas como indissociáveis, pois ações e objetos presentes no cotidiano mostram essa relação, no entanto o documento apresenta citações que tornam essa relação dicotomizada. Isso acaba reverberando na compreensão e na relação que o sujeito executará do conhecimento científico e o seu cotidiano.

No item *1.1.2 Vários caminhos, várias possibilidades*, tem-se a afirmação: “assim sendo, a matemática, como ciência, é uma forma de quantificar os elementos e os fenômenos da natureza e da sociedade” (SANTA CATARINA, 2019, p. 37), referindo que a ciência matemática busca quantificar os elementos e fenômenos presentes na natureza e na sociedade, tratando natureza e sociedade como unidades dicotomizadas, ou seja, para a ciência da matemática essas noções encontram-se separadas no espaço geográfico. Esta menção, no entanto, é questionada, baseada em Freire (2013), como sustentação teórica, quando o autor afirma que o sujeito deve construir conhecimentos com os quais possa ir se completando no decorrer de sua vida.

A educação que permita ao sujeito criar possibilidades de participar, discutir e gerar perspectivas de mudança da realidade vivida. Para Freire (2013, p. 16), “a escola deve ser um lugar em que o sujeito crie possibilidades e potencialize oportunidades de melhoria da realidade social”, e isso é fomentado por meio da construção de um olhar crítico que deve ser instigado no espaço escolar, pois este é um espaço privilegiado para pensar.

Outra menção que apresenta dicotomização está no item *1.1.1 Princípios da educação ambiental nos objetos de conhecimento*, que afirma: “na BNCC, o componente curricular geografia visa a desenvolver o pensamento espacial, de forma a estimular o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionar componentes da sociedade e da natureza” (SANTA CATRINA, 2019, p. 35). Para o documento curricular a geografia busca estimular o raciocínio geográfico e o pensamento espacial como forma de entender a relação entre a sociedade e a natureza, porém também apresenta sociedade e natureza individualizados, como se fossem dois objetos isolados, contrariando a proposta de formar no sujeito um raciocínio geográfico e um pensamento espacial para que este consiga entender essa relação, pois, conforme esta menção, o sujeito não conseguirá estimular o raciocínio geográfico e o pensamento espacial, interpretando e estabelecendo relação entre a sociedade e a natureza do espaço em que vive.

De acordo com o observado no Quadro 2, exposto anteriormente neste artigo, a dicotomização está muito presente no documento curricular catarinense, e isso acaba criando entraves que dificultam a construção do pensamento espacial do sujeito, pois a realidade vivida por ele tem a natureza e a sociedade interconectadas.

Estudos dessa temática podem contribuir para que futuros documentos curriculares, bem como professores da educação básica e universidades, consigam trabalhar de forma geossistêmica, enriquecendo ainda mais a ciência geográfica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações que denotam desta análise documental, sustentada por recortes teóricos, apresentaram a eclosão de duas categorias a fim de identificar a relação entre sociedade e natureza. Nesse sentido, as categorias que surgiram ficaram identificadas como: 1ª – Sociedade-natureza interconectada; e 2ª – Sociedade-natureza dicotômica. Isso permite identificar fortemente a dicotomização dentro do documento curricular, apesar de todas os questionamentos na ciência geográfica referentes a esta questão, que acabam enfraquecendo a geografia como ciência. Trazer sociedade e natureza no currículo escolar dicotomizado cria subsídios para que esta relação continue sendo tratada no espaço escolar como “gavetas intocáveis” (MENDONÇA, 2021, p. 12).

O documento catarinense apresenta menções que levam a compreender esta relação como indissociável, no entanto a dicotomização ainda acaba tendo maior evidência, pois, caso fosse a intenção dos elaboradores deste documento apresentar natureza e sociedade interconectados, não haveria tantas menções dicotômicas. Isso faz a autora considerar que a relação sociedade e natureza não foi considerada indissociável, mas são tratadas como se fossem dois objetos isolados.

REFERÊNCIAS

ANDREIS, Adriana Maria. **Da informação ao conhecimento: cotidiano, lugar e paisagem na significação das aprendizagens geográficas na Educação Básica**. 2009. 127 p. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Unijuí, Ijuí, RS, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 out. 2021.

CALLAI, Helena Copetti. O estudo do lugar como possibilidades de construção da identidade e pertencimento. CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8., 2004. Coimbra. **Anais [...]**. Coimbra, Portugal: Centro de Estudos Sociais da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, 16 a 18 de set. de 2004. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/LAB2004>. Acesso em: 19 set. 2020.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010. Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, nov. de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza/file>. Acesso em: 13 out. 2021.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 18. ed. Campinas-SP: Papirus, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 25. ed. (1ª edição 1996). São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Tradução Atílio Brunetta. Revisão da tradução Hamilton Francischetti. Apresentação Tomaz Tadeu da Silva. 15. ed. 2ª reimp. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Tradução Hilda Pareto Maciel e Rogério Haesbaert. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MENDONÇA, Francisco. **Geografia física**: ciência humana? 8. ed. 3ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2021.

MENDONÇA, Francisco. Geografia, geografia física e meio ambiente: uma reflexão a partir da problemática socioambiental urbana. **Revista da Anpege**, v. 5, p. 123-134, 2008.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: jan. 2022.

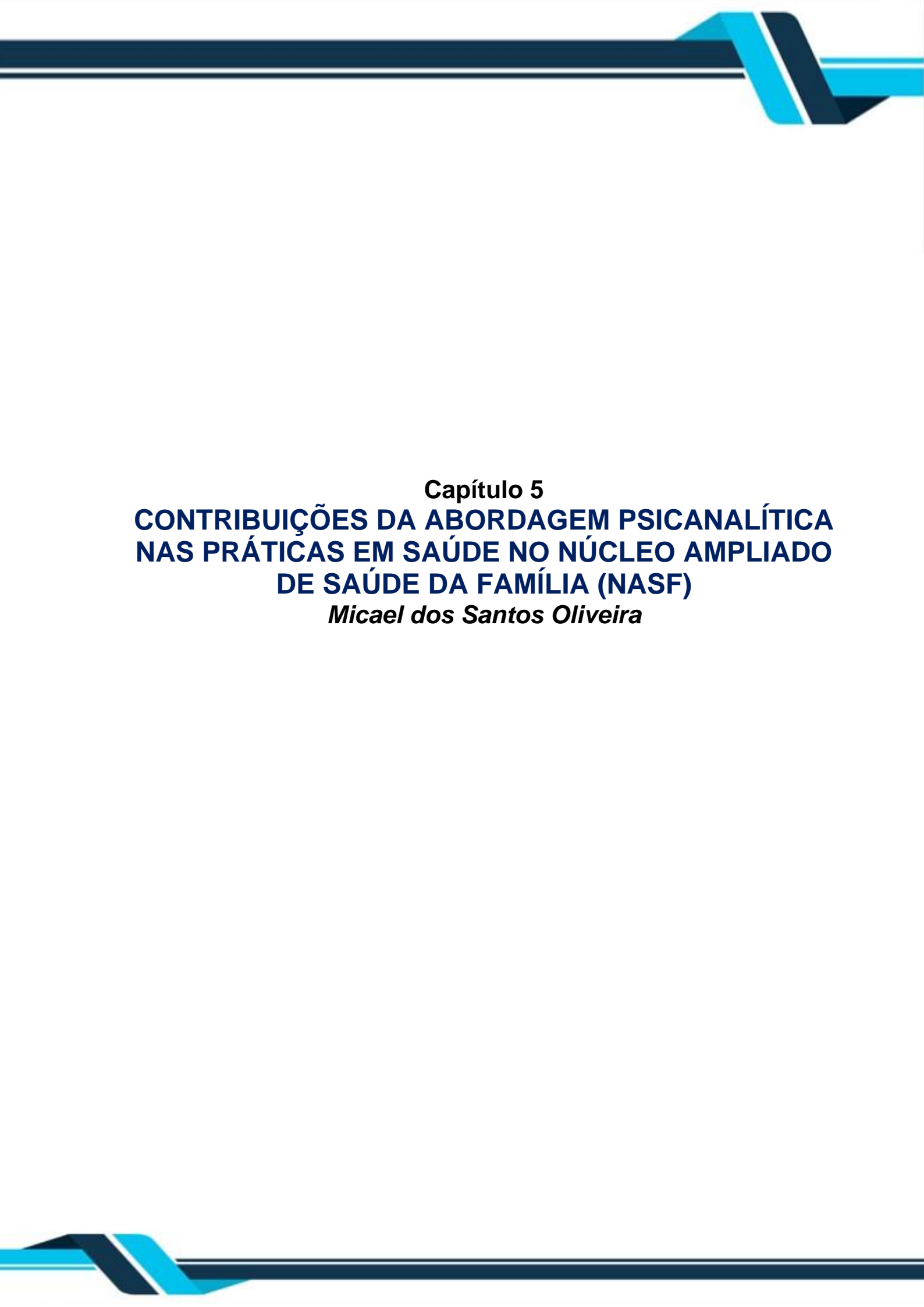
POPP, Eliane T. T. Relação sociedade-natureza: um olhar ao currículo base do território catarinense. ANDREIS, Adriana M.; COPATTI, Carina (org.). **Trajetórias geográficas coetâneas das políticas educacionais**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 273 p. Disponível em:

<https://pedroejoaeditores.com.br/produto/trajetorias-geograficas-coetaneas-das-politicas-educacionais/#:~:text=%C3%89%20um%20livro%20que%20tem,continuar%20a%20ser%20professor%20pesquisador>. Acesso em: 27 ago. 2022.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019. Disponível em:


<http://www.cee.sc.gov.br/index.php/curriculo-base-do-territorio-catarinense>. Acesso em: 25 ago. 2021.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. 6. ed. 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.



Capítulo 5
CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM PSICANALÍTICA
NAS PRÁTICAS EM SAÚDE NO NÚCLEO AMPLIADO
DE SAÚDE DA FAMÍLIA (NASF)
Micael dos Santos Oliveira

CONTRIBUIÇÕES DA ABORDAGEM PSICANALÍTICA NAS PRÁTICAS EM SAÚDE NO NÚCLEO AMPLIADO DE SAÚDE DA FAMÍLIA (NASF)

 DOI: 10.5281/zenodo.10680953

Micael dos Santos Oliveira

Pós graduando psicanálise

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de refletir sobre como a psicanálise pode contribuir para as práticas de saúde desenvolvidas no trabalho do Núcleo de Apoio à Saúde da Família (Nasf), em que destacamos as diferentes perspectivas sobre a noção de sintoma. Inicialmente, contextualiza-se o campo da psicologia em sua relação com a saúde pública e a inserção da proposta metodológica da criação dos Nasf, considerando uma concepção recente, em processo de consolidação e com características específicas, dentre as quais se destacam o trabalho em equipe e a metodologia de apoio matricial. Em um segundo momento, apresentamos as diferentes noções de sintoma entre o discurso médico e o psicanalítico, propondo uma articulação que embase a atuação orientada pela psicanálise. Assim, evidencia-se que a psicanálise marca uma diferença na abordagem do sintoma, que para o sujeito tem uma função singular e não apenas um sofrimento a ser eliminado, de modo que esse sintoma tem importância na escuta do sujeito, dividido em seu desejo, que também pode ser sustentado no trabalho em equipe.

Palavras-chave: Saúde Pública, Psicanálise, Sintoma, Nasf.

ABSTRACT

This work aims to reflect on how psychoanalysis can contribute to health practices developed in the work of the Family Health Support Center (Nasf), in which we highlight the different perspectives on the notion of symptom. Initially, the field of psychology is contextualized in its relationship with public health and the insertion of the methodological proposal for the creation of the Nasf, considering a recent conception, in the process of consolidation and with specific characteristics, among which teamwork stands out. and the matrix support methodology. In a second moment, we present the different notions of symptoms between medical and psychoanalytic discourse, proposing an articulation that supports action guided by psychoanalysis. Thus, it is evident that psychoanalysis marks a difference in the approach to the symptom, which for the subject has a singular function and not just suffering to be eliminated, so that this symptom is important in listening to the subject, divided into his desire, which can also be sustained in teamwork.

Keywords: Public Health, Psychoanalysis, Symptom, Nasf.

INTRODUÇÃO

Com a instituição do SUS, reconheceu-se na Constituição Federal de 1988 a saúde como direito de cidadania e dever do Estado, realçando a essencialidade do direito à saúde e indicando a necessidade de superar a estratificação na oferta de serviços de saúde praticada até então na sociedade brasileira, que garantia atendimento nos serviços de saúde apenas aos segurados da Previdência Social e deixava os demais à mercê da benevolência de filantropias ou dos prestadores particulares (BELFER, 2010).

O desenvolvimento das ações na ABS foi uma das estratégias do Movimento Sanitário para a efetivação das mudanças propostas no SUS, uma vez que seu funcionamento permitiria alterar a lógica hegemônica da ordem médica que prioriza a realização dos cuidados em saúde nas instituições hospitalares e sob a supervisão do médico. A ABS, ao contrário, tem o modelo de ação baseado no território, aproximando as ações em saúde dos lugares de vida e trabalho dos indivíduos e da comunidade, enfatizando a promoção e prevenção à saúde como elementos primeiros dos cuidados em saúde que devem ser entendidos como um processo contínuo (CAMPOS, 2007).

No Brasil, o Movimento de Reforma Psiquiátrica articulou-se, no final dos anos 1980, com o lema “Por uma sociedade sem manicômios” e pode ser compreendido como um processo político e social complexo, composto de atores, instituições e forças de diferentes origens e que incidem em territórios diversos: nos organismos públicos, nas universidades, nos conselhos profissionais, nas associações de pessoas com transtornos mentais e de seus familiares, nos movimentos sociais e na opinião pública (AMARANTE; TORRE, 2001).

Compreendidas como um conjunto de transformações de práticas, saberes, valores culturais e sociais, as diretrizes da Reforma Psiquiátrica inscreveram-se no cenário nacional, na Política Nacional de Saúde Mental, Álcool e Outras Drogas (do SUS), como política pública de Estado. Por tal razão, “é no cotidiano da vida das instituições, dos serviços e das relações interpessoais que este processo avança, marcado por impasses, tensões, conflitos e desafios” (BRASIL, 2005, p. 6).

A Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001, garante os direitos das pessoas com transtornos mentais e propõe, no âmbito do SUS, uma nova forma de atenção, assegurando o direito ao cuidado em serviços comunitários de saúde mental. A lei

estabelece, ainda, a necessidade de política específica de alta planejada e reabilitação psicossocial para as pessoas com história de longa permanência em hospitais psiquiátricos (BRASIL, 2001).

Em meio a isso, o Ministério da Saúde (MS) implementou, em 2008, o Núcleo Ampliado de Saúde da Família (Nasf), com o objetivo de reforçar e complementar as estratégias de promoção ao Programa Saúde da Família (PSF), fortalecendo a Atenção Básica, por uma nova perspectiva dos processos de trabalho e ampliação do conceito de clínica, tornando-se um novo marco da inserção do profissional de psicologia no sistema público (AMARANTE; TORRE, 2001).

Diante desse contexto surge o interesse do presente trabalho, com ponto inicial na experiência pessoal como psicólogo em uma equipe do Nasf, a partir da qual se pretende refletir sobre possíveis contribuições a essa prática, à luz da psicanálise. As possibilidades da prática analítica, que se pautam na investigação do Inconsciente, em contextos distintos do setting analítico tradicional dos consultórios privados, é tematizada e discutida desde seus primórdios até os dias atuais (BARRETO, 2007).

De acordo com o próprio Freud, a psicanálise seria um método viável de ser utilizado como proposta de saúde para a população geral, ainda que reconhecesse nisso a necessidade de certa adaptação (Freud, 1919/1996). Apesar de a psicanálise estar inserida de forma notória em diversas modalidades de instituições, iremos aqui retomá-la por ser esse um novo arranjo em que se implementa a atividade do psicólogo no sistema público de saúde. Contudo esse trabalho tem o objetivo de refletir sobre as contribuições da psicanálise no núcleo ampliado de saúde da família.

MÉTODO

Trata-se de um estudo descritivo de cunho reflexivo, fundamentado nas evidências científicas publicadas nas bases de dados MEDLINE e LILACS, indexadas na Biblioteca Virtual em Saúde, cuja busca ocorreu no período de novembro de 2023 por meio da estratégia de busca: Saúde Pública, Psicanálise, Sintoma, NASF por meio do operador lógico booleano AND aplicou-se como critério de inclusão: estudos que mostrassem a contribuição da psicanálise na saúde da família, obtendo-se uma amostra final de 40 estudos com recorte temporal de 2019 a 2023. Após a análise dos artigos, foi selecionado 12 artigos, estabeleceu-se uma reflexão centrada em dois temas centrais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

História da Psicologia

O processo de constituição da Psicologia da saúde pode ser mais bem apreendido quando equacionado à composição da Medicina social como campo de saber, cujo objetivo inicial foi a modernização do ensino médico e a estimulação da consciência social desses profissionais. O processo de construção desse campo do saber levou cerca de vinte anos, entre a década de 50 e os primeiros anos da década de 70 (BELFER, 2010).

O período em questão caracteriza-se por três etapas: a primeira, que se distingue pelo despertar do interesse no processo saúde/ doença, possui uma grande diversidade metodológica, pois ainda está em vias de descobrir novos campos de atuação; a segunda, marcada pela definição ideológica dos integrantes do grupo, pode ser definida pela crítica ao positivismo e pela aplicação do materialismo histórico ao estudo do processo saúde/doença; a terceira etapa, enfim, constitui um aprofundamento da anterior, porém mais voltada para a pesquisa. Esse movimento, embora fundamental para a reforma sanitária brasileira, não foi suficiente para provocar mudanças relevantes na postura e na prática dos profissionais médicos (CANEIRO, 2007).

Refletir sobre essa atuação de forma mais profunda tem sido o objetivo desse campo de saber. Um dos desafios da Psicologia é englobar o aspecto político em sua atuação na saúde pública. Com uma tradição atrelada a perspectivas ora objetivo-positivistas, ora interno-subjetivas, a Psicologia tende a conceber o indivíduo abstraído de seu contexto, o que culmina em práticas despolitizadas. Faz-se necessário ressaltar que nem todas as correntes psicológicas partilham dessa postura a-histórica. Práticas mais conectadas aos aspectos políticos e sociais têm revelado resultados satisfatórios nos diversos níveis de atenção da saúde pública, embora a predominância da Medicina, com sua matriz positivista, tenda a estabelecer um ambiente mais acolhedor às correntes psicológicas que melhor respondam à sua demanda, ou seja, a assessoria focal: trabalhando com aspectos isolados, não há risco de atrapalhar o tratamento médico (ROCHA, 1989; MEZAN, 2000).

O ano 2006 foi eleito pelos Conselhos de Psicologia como o ano da saúde, e nele ocorreu o primeiro fórum nacional sobre Psicologia e saúde pública. Nesse fórum, foi debatido, dentre outros assuntos, o desafio de ampliação da presença da

Psicologia nesse campo, uma vez que esta teria como vocação a promoção do bem estar e a ampliação da qualidade de vida dos indivíduos, dos coletivos e das instituições. Diante do Plano Nacional de Humanização, a Psicologia, quando se trata da sua inserção no campo da saúde pública, precisaria operar uma série de enfrentamentos relativos à base conceitual e ao o repertório de práticas que lhe são próprias (CLAUVREU, 1983).

Psicanálise na saúde pública

A psicanálise, por sua vez, esteve vinculada, no Brasil, à psiquiatria na primeira metade do século passado, e com seu suporte teórico privilegiou-se a relação com o louco. O afastamento entre a psicanálise e a psiquiatria se deu no momento em que a invenção de Freud deixou de ser entendida como uma técnica terapêutica da psiquiatria para constituir um novo tipo de abordagem da doença mental, com características distintas – fato influenciado também pela criação, no País, de instituições psicanalíticas (ROCHA, 1989).

Na saúde pública, a entrada da psicanálise ocorreu através do profissional psicólogo, fato ainda hoje comum, pois não existe nos quadros funcionais o cargo de psicanalista. Mas a psicanálise enfrenta desafios distintos, antes de tudo porque não pretende primariamente ampliar a qualidade de vida dos indivíduos, mas propiciar uma escuta diferenciada a quem está em sofrimento. E, em face dessa discordância, tampouco objetiva repensar sua base conceitual, mas, ao contrário, fortalecê-la para intervir de maneira adequada, advertida, interessada. A presença da psicanálise no ambulatório público de certa maneira foi prevista por Freud em Linhas de Progresso na Terapia Psicanalítica (1919/1974), ao sustentar que, em algum momento, a sociedade despertaria para a necessidade de oferecer a escuta analítica a toda a população, não importando a classe social. Ele próprio cogitou de criar instituições gratuitas compostas por analistas visando aos pacientes sem condições de bancá-los na clínica privada (ROCHA, 1989).

Em 1920, Karl Abraham, juntamente com Max Eitingon e Ernst Simmel, inaugurou o Instituto Psicanalítico de Berlim, onde foram desenvolvidos tratamentos terapêuticos – gratuitos, para os menos favorecidos e pagos, em graus variáveis, para os outros pacientes (Roudinesco & Plon, 1998). Tal proposta terapêutica serviu de

modelo para vários países, e é até hoje praticada por diversas instituições psicanalíticas.

Precisões necessárias

Distintamente das inúmeras abordagens psicoterápicas, o trabalho analítico não tem como foco os efeitos terapêuticos. Estes são inegáveis e geralmente não tardam a aparecer, mas de maneira alguma é (primariamente, como já afirmado) o objetivo do tratamento analítico, isso porque a psicanálise não visa a normalizar o sujeito ou a adequá-lo à realidade, por entender que essa seria uma tarefa impossível (CLAUVREU, 1983).

A psicoterapia explora e exalta a dimensão imperativa do significante; já a psicanálise visa a reduzi-la. Em outras palavras, a psicoterapia reproduz o discurso do mestre, o discurso em que há um representante do saber – e os médicos e muitos outros profissionais tendem a ocupar esse lugar, definindo o melhor caminho para o paciente, por sua vez colocado no lugar de desconhecimento (Coutinho Jorge, 2006). O analista se recusa a fazer esse jogo. O S1 (significante-mestre) que o analista quer sustentar é o do sintoma do sujeito, e não o significante-mestre da civilização. Com isso, ele pode formular as condições de uma psicanálise aplicada à terapêutica – uma possibilidade viável de adequação à demanda institucional – que não se relacione em nada com a psicoterapia (SAURET, 2006).

Uma instituição é orientada por um significante-mestre da civilização: no caso do ambulatório, o saber médico; logo, uma vez dentro desse conjunto, o psicanalista não deve se impor, se opor ou se colocar a serviço do mestre, mas sim, furar os S1 da instituição (Stevens, 2007). Realizar esse trabalho na instituição não é simples, pois o psicanalista se vê confrontado com pacientes cuja demanda já está modulada pelo efeito de um discurso medicalizado, ou seja, uma demanda que se endereça ao saber médico (Menard, 2007): o sujeito dirige-se ao ambulatório crendo que será atendido por vários doutores, por isso é comum sentir-se confuso quando descobre que o doutor psicólogo não medica, só conversa. De início, o analista não está situado como sujeito suposto saber – essa função é dividida entre os membros da equipe de atendimento. Com o decorrer do tratamento, o paciente costuma eleger um profissional como sujeito suposto saber, que pode não ser o analista (SANTANA, 2007).

Se a demanda de sentido que o paciente apresenta for recebida de maneira satisfatória por outro profissional, o trabalho do analista pode ser inviabilizado, o que de maneira nenhuma deve ser entendido como perda para o paciente, pois a escuta analítica só pode promover efeitos para quem a deseja: parafraseando o Direito, a psicanálise existe para quem a busca, e nisso se alicerça sua diferença. Se ela quisesse submeter todos os pacientes ao processo analítico, crendo que isso seria o melhor para eles, estaria normatizando – exatamente como o discurso médico. Justamente por não conceber o paciente como passivo, a psicanálise entende que seu discurso não vai ao encontro da demanda de todos os sujeitos, cabendo a estes julgar se a desejam ou não (SANTANA, 2007).

Com tudo isso, o psicanalista é constantemente desafiado a se adaptar e a se adequar. Nos ambulatórios ainda dominados pelo discurso médico, o analista se faz presente para nada mais do que operar o discurso analítico e oferecer aos sujeitos a possibilidade de falar de seu sofrimento. No ambulatório público, nenhum sujeito fará análise no sentido estrito, mas pode ter uma experiência analítica de curta duração, de acordo com a orientação lacaniana referente às entrevistas preliminares (CLAUVREU, 1983).

Sofrimento e sintoma: uma outra escuta

O dia a dia nos serviços de Atenção Básica é marcado por diversos tipos de queixas e demandas, desde as aparentemente mais banais às mais graves, realizadas pelo próprio paciente a terceiros: escola, família, instituições, entre outros meios. Entretanto, o desafio da psicanálise é a sustentação do que é singular, é estar atenta a não cair no risco de contaminar as demandas de saúde mental com perspectivas totalizantes e adaptativas. Impelidos a desenvolver nosso trabalho e nos posicionarmos frente às situações em que assumimos uma responsabilidade no cuidado sobre o outro, nos implicamos numa visão de sujeito que nos orienta (RUBISTEIN, 2005).

Em nossa perspectiva, a forma de acolher as demandas que nos destinam marca uma diferença fundamental no que diz respeito a uma implicação do sujeito com o sofrimento do qual padece e com seu endereçamento. Observa-se que na construção dos processos de saúde/doença, que sustentam a lógica dos discursos médico e científico predominantes, vige o entendimento sobre os transtornos e

queixas como constituídos por sintomas para os quais o foco do tratamento é sua eliminação/controlar como meta de saúde (RUBISTEIN, 2005; BARRETO, 2007).

Podemos ver nos manuais de diagnósticos, no constante aperfeiçoamento das classificações nosográficas, uma tendência voltada para “um procedimento passível de quantificação e de padronização, numa perspectiva que exclui a singularidade inerente à história do sujeito” (Barreto, 2007, p. 8). Barreto (2007) destaca, ainda, dois aspectos do sintoma: de um lado, ele é aquilo que indica que algo vai mal, um tipo de sofrimento que sinaliza para o sujeito que algo não está funcionando. Por outro lado, ele é justamente aquilo que “afasta o sujeito do que está preconizado pelo discurso do seu tempo, ou seja, afasta-o da norma social” (BARRETO, 2007, p. 8).

A perspectiva focada na eliminação do sintoma, além de desconsiderar sua importância estrutural única para o sujeito, está a serviço de uma pretensa restituição normativa, da reabilitação do sujeito em seu caráter adaptativo, da conformidade social, a partir dos quais se preconiza os protocolos universais, as condutas terapêuticas padronizadas e as curvas de normalidades. Esse fio da normalidade traz em si consequências importantes no viés que é dado aos cuidados na saúde pública, pois, considerando as diversidades individuais, as diferenças socioculturais entre quem atende e quem é atendido, fazer da normalidade um guia pautado em um ideal de bem é uma das formas de silenciar o outro, pelo moralismo e assistencialismo (ARONA, 2009).

Esse aspecto é recorrentemente observado na impotência frente a situações sob as justificativas designatórias da “carência da população”, da “falta de entendimento” ou “não aceitação dos tratamentos”, da “desestruturação familiar”, como “aquele que precisa ser educado, para entender a lógica das intervenções propostas que tem suas necessidades ‘julgadas’ como legítimas ou não, de acordo com critérios de racionalização da organização dos serviços e práticas” (Feuerwerker, 2014, p. 85). Moura e Boarini (2012) lembram-nos que essa visão legitima tipos de práticas tutelares sobre as famílias, ou seja, práticas regulatórias que declaram sobre a “verdade” da forma dos relacionamentos e nos estabelecimentos de vínculos familiares, dos modos de viver em família, sob a sombra de modelos ideias que produzem os sujeitos “desviantes” e “desajustados” à ordem social, quando não atingidos (CLAUVREU, 1983).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos neste trabalho traçar o percurso da construção do modelo metodológico de cuidado na atenção básica, Nasf, situando-o brevemente dentro do contexto histórico que justifica sua implementação. A construção da modalidade de atuação pelo Nasf surge como uma inovação importante para o campo da saúde mental, acompanhando, também, as mudanças na estruturação da saúde pública, mais afinada com as mudanças sociais e culturais das últimas décadas. Entretanto, da mesma forma, tal inovação exige dos profissionais inseridos nesse contexto um processo de repensar as práticas no qual se volte para atuações em um campo mais amplo e heterogêneo de saberes.

O alto consumo tem uma relação fundamental com o tempo. Tudo é perecível; o que agora é bom, amanhã não serve mais. Por se adequar aos moldes da contemporaneidade, e contribuir com eles, a concepção hegemônica na Medicina condiciona cada vez mais a eficiência à rapidez. Não basta restituir a saúde e o bem-estar, é fundamental que isso ocorra rapidamente. Não há tempo para se envolver com o seu mal-estar, buscar suas causas, construir novas maneiras de lidar com ele, responsabilizar-se. O objetivo não é procurar alternativas para a angústia inerente a todo ser humano, mas sim, comprar o seu antídoto. Essa lógica é claramente percebida nos ambulatorios.


A necessidade instituída de que o paciente deve se adaptar ao tratamento submetido e suprimir os seus sintomas está em consonância com esse molde de viver. A contemporaneidade almeja a robotização, tanto no seu aspecto de comportamentos e reações desejáveis quanto no aspecto não humano, ou seja, sem conflitos e sem sofrimento. A psicanálise segue na contramão desse processo ao defender a impossibilidade de erradicação do sofrimento, e aposta na singularidade do sujeito em detrimento da robotização dos indivíduos refere-se a uma infantilização crescente das pessoas, a uma tendência a evitar a responsabilidade individual – tendência que coloca em risco a autonomia, valor herdado do Iluminismo e que a psicanálise considera imprescindível. Em consequência, a psicanálise é rotulada de inapropriada aos tempos atuais, resistente às descobertas científicas, incapaz de se adequar (ARONA, 2009).

REFERÊNCIAS

- AMARANTE, P.; TORRES, E. H. G. A constituição de novas práticas no campo da atenção psicossocial: análise de dois projetos pioneiros na Reforma Psiquiátrica no Brasil. **Revista Saúde em Debate**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 26-34, maio/ago. 2001.
- ARONA, E. da C. (2009). Implantação do matriciamento nos serviços de saúde de Capivari. *Saúde e Sociedade*, 18(1), 26-36
- BARRETO, F. P. (2007). *Psicanálise aplicada à saúde mental*. Clinicaps, 2.
- BELFER, M. L. Quais são os princípios que devem nortear as políticas de saúde mental nos países de baixa e média rendas? *Revista Brasileira de Psiquiatria*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 208-209, set. 2010.
- BROIDE, J., & BROIDE, E. E. (2016). *A psicanálise em situações sociais críticas*. Escuta.
- BURSZTYN, D. C., & FIGUEIREDO, A. C. (2012). O tratamento do sintoma e a construção do caso na prática coletiva em saúde mental. *Tempo Psicanalítico*, 44(1), 131-145.
- CAMPOS, G. W. DE S., & DOMITTI, A. C. (2007). Apoio matricial e equipe de referência: Uma metodologia para gestão do trabalho interdisciplinar em saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, 23(2), 339-407. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2007000200016>
- CARNEIRO, N. G. (2008). Do modelo asilar-manicomial ao modelo de reabilitação psicossocial: Haverá um lugar para o psicanalista em Saúde Mental?. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, 11(2), 208-220.
- CLAVREUL, J. (1983). *A ordem médica: Poder e impotência do discurso médico*. Brasileira.
- MEZAN, R. (2000). O mal-estar na modernidade. *Revista Veja*, 1681(12), 68-70.
- MEZAN, R. (2005). Quem está no comando? *Revista Veja*, 1886(4), 64-65.
- ROCHA, G. S. (1989). *Introdução ao nascimento da psicanálise no Brasil*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- ROUDINESCO, E., & PLON, M. (1998). *Dicionário de psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- RUBISTEIN, A. M. (2005). Algumas considerações sobre o término dos tratamentos com orientação psicanalítica nas instituições públicas. *Revista de Psicologia Plural*, 21(1), 11-36.
- SANTANA NEL, A. (2007). Todo caso é único. A psicanálise aplicada nos permite sustentá-lo. In E. Alvarenta, E. Favret, & C. Hortensia (Orgs.), *A variedade da*


prática: do tipo clínico ao caso único em psicanálise (pp. 99-103). Rio de Janeiro: Contra Capa.

SAURET, M. (2006). Psicanálise, psicoterapias, ainda... In A. C. Figueiredo, & S. Alberti (Orgs.), *Psicanálise e saúde mental: uma aposta* (pp. 19-43). Rio de Janeiro: Companhia de Freud.



Capítulo 6
A IMPORTÂNCIA DO SOLTAR PIPA NO
DESENVOLVIMENTO INFANTIL: UMA ANÁLISE
CULTURAL E SOCIAL

Lucimar da Silva Pereira Junior
Marcia Regina Pereira da Silva Louzada
Paula Farah Arueira
Tatiane da Cruz Santos
Bárbara dos Santos Soares
Katia Cilene Pereira Mendes Carvalho
Daysiane da Silva Bento



A IMPORTÂNCIA DO SOLTAR PIPA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL: UMA ANÁLISE CULTURAL E SOCIAL

 DOI: 10.5281/zenodo.10680957

Lucimar da Silva Pereira Junior

Professor da rede pública de Campos dos Goytacazes/RJ; Licenciado em Pedagogia (ISEPAM). Especialização em Antropologia Cultural e Social (FFOCUS).

lucimar_junior@hotmail.com

Marcia Regina Pereira da Silva Louzada

Professora da rede pública de Campos dos Goytacazes/RJ; Licenciada em Pedagogia (ISECENSA). Especialização em Neuropsicopedagogia Clínica e

Institucional (FAMEESP). mreginalouzada@hotmail.com

Paula Farah Arueira

Graduação em Pedagogia - Orientação Educacional (FAFIC)

Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional (UNESA).

paulafaraharueira@gmail.com

Tatiane da Cruz Santos

Orientadora Educacional da Prefeitura Municipal de São João da Barra;

Licenciada em Pedagogia (UNIFLU). Pós-Graduada em Educação (PUC/RJ) e

Psicopedagoga (UNESA). tatianecruz72705@gmail.com

Bárbara dos Santos Soares

Professora da rede pública de Campos dos Goytacazes/RJ; Licenciada em

Pedagogia (ISEPAM); Especializando em Neuropsicopedagogia Clínica e

Institucional e, Alfabetização e letramento (UNINTER).

Barbara_dssoares@hotmail.com

Katia Cilene Pereira Mendes Carvalho

Bacharel em Ciências Sociais (UENF); Licenciada em Pedagogia (UNIFLU);

Especialização em Educação Especial e Inclusiva (FAVENI).

Kmendesuenf@gmail.com

Daysiane da Silva Bento

Professora da rede pública de Campos dos Goytacazes/RJ; Licenciada em

Geografia (IFF); Especialização em Psicopedagogia (UNOPAR).

daysihaad@gmail.com

RESUMO

O soltar pipa não é apenas uma atividade recreativa; esta prática oferece mais do que apenas diversão; é uma experiência cultural. Isto é, o soltar pipa é uma prática cultural profundamente enraizada em muitas sociedades ao redor do mundo, desempenhando um papel significativo no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças. Este artigo científico explora os diversos aspectos relacionados à prática do soltar pipa e seu impacto positivo no crescimento e na formação das crianças, considerando seus efeitos no contexto cultural e social.

Palavras-chave: Soltar pipas. Desenvolvimento infantil. Contextos culturais.

ABSTRACT

Kite flying is not just a recreational activity; it offers more than mere fun-it's a cultural experience. Kite flying is deeply rooted in many societies worldwide, playing a significant role in children's cognitive, social, and emotional development. This scientific article explores the various aspects related to kite flying and its positive impact on children's growth and development, considering its effects within cultural and social contexts.

Keywords: Kite flying; Children's development; Cultural contexts.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa bibliográfica se propõe a desvendar as camadas profundas que permeiam a prática ancestral do soltar pipa, reconhecendo-a não apenas como uma brincadeira, mas como um veículo multifacetado que transcende o mero entretenimento infantil. Ao mergulhar nas páginas de diferentes obras e estudos acadêmicos, almejamos não apenas compreender os benefícios físicos e cognitivos inerentes à atividade, mas também explorar seu impacto enraizado na cultura e na interação social das comunidades.

Neste contexto, abordaremos como o simples ato de erguer uma pipa no céu não apenas aprimora habilidades motoras e cognitivas das crianças, mas também as conecta a tradições e ensinamentos transmitidos ao longo de gerações. Essa prática é um verdadeiro laboratório ao ar livre, onde valores como persistência, cooperação e imaginação são cultivados de forma orgânica e profunda.

Ao reunir diferentes perspectivas e análises de estudiosos, este trabalho visa destacar como o soltar pipa se torna um microcosmo de aprendizado e desenvolvimento, moldando não só a jornada individual das crianças, mas também contribuindo para a coesão e identidade das comunidades onde essa tradição se perpetua.

Nessa jornada, navegaremos pelas nuances do soltar pipa, desde suas implicações sociais até seus reflexos no crescimento emocional e cognitivo das crianças. Esta pesquisa não é apenas uma análise acadêmica, mas uma celebração da riqueza intrínseca a uma prática tão simples e, ao mesmo tempo, tão profundamente enraizada na história e no tecido social das comunidades em todo o mundo.

O PAPEL TRANSFORMADOR DO SOLTAR PIPA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A participação em brincadeiras desempenha um papel crucial no crescimento e aprendizado das crianças. Desde o nascimento, elas começam a se desenvolver nesse aspecto, frequentemente com o estímulo inicial dos pais ou cuidadores. As brincadeiras desempenham um papel fundamental no aprimoramento dos sentidos, na expansão das habilidades cognitivas e na melhoria da interação da criança com seus pais e ambiente circundante (SANTOS; PESSOA, 2015, p. 12).

A brincadeira de soltar pipa é uma atividade que atravessa fronteiras geográficas e transcende o tempo, unindo crianças e comunidades por gerações em diferentes contextos culturais. A essência dessa prática vai além da simples manipulação de uma pipa; ela é um reflexo da cultura, transmitindo valores, conhecimentos e técnicas de uma geração para outra.

A singularidade do soltar pipa está na forma como une crianças e comunidades, proporcionando não apenas entretenimento, mas também um terreno fértil para o crescimento e aprendizado infantil. Para Teodoro (2013), essa prática do brincar não

apenas proporciona diversão, mas também desencadeia uma série de benefícios para o desenvolvimento infantil.

O ato de soltar pipa não se restringe apenas ao divertimento; ele é um convite para a criatividade e o desenvolvimento motor das crianças (SILVA, 2018). Enquanto elas correm e tentam manter a pipa no ar, estão aprimorando suas habilidades motoras finas e grossas. O controle do vento sobre a pipa também ensina noções básicas de física de forma prática e visual, enquanto ajustam a tensão da linha para mantê-la no céu. Além disso, de acordo com Kishimoto (2010) e Teodoro (2013), o compartilhamento de técnicas entre crianças e até mesmo adultos fortalece os laços comunitários, promovendo uma atmosfera de colaboração e troca de conhecimentos.

Portanto, “ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens” (KISHIMOTO, 2010, p. 1). Isto é,

A experiência do brincar possibilita a criança um melhor conhecimento de si mesma, facilitando também no processo de socialização, devido a situações vivenciadas com outras crianças, ou seja, brincar é uma atividade lúdica, prazerosa e livre (SANTOS; PESSOA, 2015, p. 12).

Sendo assim, o soltar pipa não se restringe apenas ao entretenimento das crianças; é uma experiência que pode ensinar lições valiosas sobre perseverança e superação (SILVA, 2018). Quando a pipa cai, é uma oportunidade para as crianças aprenderem sobre persistência e resiliência, incentivando-as a não desistir diante dos obstáculos. A celebração das pequenas vitórias, como fazer a pipa voar mais alto ou por mais tempo, promove um senso de conquista e autoconfiança que perdura para além do momento.

Além disso, o soltar pipa é uma forma de manter vivas tradições culturais e históricas (SILVA, 2018). Em muitas comunidades, há técnicas específicas de construção de pipas e estilos de voar que são passados de geração em geração. Essa transmissão de conhecimento não só preserva a cultura, mas também promove um senso de identidade e pertencimento nas crianças, conectando-as às suas raízes e à história de suas comunidades.

Conseqüentemente, o soltar pipa é uma oportunidade para as crianças se desconectarem do mundo digital e se conectarem com o ambiente ao seu redor. Em um mundo cada vez mais dominado pela tecnologia, essa atividade ao ar livre permite que as crianças explorem a natureza, sintam o vento em seus rostos e apreciem a

beleza do céu aberto. Essa conexão com a natureza é essencial para o desenvolvimento saudável das crianças, proporcionando momentos de tranquilidade e contemplação em um mundo muitas vezes agitado (KISHIMOTO, 2010).

O soltar pipa vai muito além de um simples passatempo; ele desempenha um papel fundamental na prática social e no desenvolvimento holístico da criança (MELO, 2010). Em termos sociais, essa atividade cria um espaço de interação entre diferentes gerações e backgrounds, permitindo que crianças e adultos compartilhem histórias, técnicas e conhecimentos. Esse intercâmbio promove uma atmosfera de colaboração e respeito mútuo, onde as crianças aprendem não apenas a se relacionar com os pares, mas também com pessoas mais velhas, desenvolvendo habilidades de comunicação e empatia (MELO, 2010).

Além disso, o soltar pipa ensina princípios valiosos de responsabilidade e cooperação (MELO, 2010). Enquanto as crianças trabalham juntas para lançar e manter a pipa no ar, elas aprendem a importância da colaboração, dividindo tarefas e apoiando-se umas às outras para alcançar um objetivo comum. Isso contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais essenciais, como trabalho em equipe, negociação e resolução de conflitos, preparando-as para interações futuras em diferentes contextos sociais.

Segundo De Oliveira (2022), no aspecto do desenvolvimento infantil, soltar pipa é uma escola prática. As crianças aprendem a lidar com frustrações quando a pipa cai, incentivando a persistência e a resolução de problemas. A coordenação motora fina e grossa é aprimorada à medida que manuseiam a linha e correm para controlar o voo da pipa. Além disso, na perspectiva da autora, há um estímulo à criatividade quando as crianças personalizam suas pipas, desenvolvendo habilidades artísticas e expressão individual (DE OLIVEIRA, 2022).

Adicionalmente, ao se envolverem com a prática de soltar pipa, as crianças encontram uma via de entendimento mais profundo sobre as tradições e costumes locais. Elas não apenas aprendem a técnica por trás da construção e do voo das pipas, mas também absorvem significados culturais, materiais específicos utilizados e até mesmo os eventos cerimoniais associados a essa atividade, fortalecendo assim seu vínculo com a identidade coletiva de onde vivem (DE OLIVEIRA, 2022).

A prática de soltar pipa também é um exercício para a imaginação. À medida que a pipa dança nos céus, as crianças são levadas a criar narrativas, imaginando aventuras épicas ou histórias fantásticas por trás do voo da pipa. Esse exercício de

imaginação é crucial para o desenvolvimento cognitivo, estimulando a criatividade e a capacidade de pensar de forma não linear, habilidades que serão benéficas em diversas áreas da vida (KISHIMOTO, 2010; TEODORO, 2013).

Em suma, o soltar pipa é muito mais do que um jogo; é uma atividade enriquecedora que nutre aspectos sociais, emocionais, físicos e cognitivos das crianças, deixando uma marca indelével em sua jornada de crescimento e aprendizado (SILVA, 2018).

SOLTAR PIPA: UM CATALISADOR PARA O CRESCIMENTO E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A simples e fascinante atividade de soltar pipa é um tesouro escondido quando se trata do crescimento e desenvolvimento das crianças. Não é apenas uma brincadeira de criança; é um veículo poderoso que impulsiona o desenvolvimento em múltiplos aspectos (KISHIMOTO, 2010). À vista disso, “a brincadeira é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil na medida em que a criança pode transformar e produzir novos significados” (QUEIROZ; MACIEL; BLANCO, 2006, p. 171 *apud* CAVALCANTE; DE OLIVEIRA; CORRÊA; SAMPAIO; ORLET, 2021, p. 31112).

Dito isso, pode-se então dizer que soltar pipa é uma atividade que pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da criança em diferentes aspectos: cultural, social, cognitivo e emocional, conforme afirma Teodoro (2013) e Silva (2018).

Ao erguer uma pipa para o céu, a criança está imersa em um mundo de aprendizado (MELO, 2010). No desenvolvimento cultural da criança, essa prática conecta-a às tradições locais, proporcionando um vínculo valioso com as raízes e costumes da comunidade. A confecção da pipa, muitas vezes um processo artesanal, transmite habilidades criativas e resgata técnicas tradicionais, enriquecendo sua compreensão cultural e a importância de preservar costumes.

Do ponto de vista social, soltar pipa é uma porta para a interação. Visto que, frequentemente envolve outras crianças ou até mesmo adultos de diferentes idades e origens, promovendo interações sociais (MELO, 2010; TEODORO, 2013; SILVA, 2018). Esta prática encoraja a colaboração, o compartilhamento de conhecimento e a cooperação entre os participantes, essenciais para o desenvolvimento das habilidades

sociais, o entendimento sobre a importância do trabalho em equipe e seguir regras. De acordo com Kishimoto (2010), é uma oportunidade para as crianças se reunirem, compartilharem ideias e trabalharem juntas em busca de um objetivo comum. Nesse processo, aprendem a negociar, a resolver conflitos e a desenvolver um senso de cooperação e camaradagem que ecoará em outras esferas da vida.

No âmbito cognitivo, a atividade de soltar pipa é um campo de treinamento para a mente. O ato de controlar a pipa no ar demanda uma coordenação motora precisa aprimorando habilidades motoras finas e a concentração, e um entendimento intuitivo das forças da natureza. Além disso, a compreensão intuitiva dos princípios físicos, como vento e gravidade, é adquirida naturalmente durante o processo de fazer a pipa voar, estimulando o pensamento lógico e a resolução de problemas. Enquanto enfrentam desafios, as crianças se tornam mestres na arte da resolução de problemas e adquirem um conhecimento prático de física que não é apenas teórico, mas vivencial.

No aspecto do desenvolvimento emocional, soltar pipa ensina valiosas lições de persistência e paciência. Frequentemente, o sucesso não é imediato, exigindo tentativa e erro, o que fortalece a resiliência da criança diante dos desafios. Dessa forma, emocionalmente, soltar pipa é uma fonte de crescimento. Uma vez que, o sucesso não vem de imediato; requer tentativa, erro e persistência. Nesse processo, a criança aprende a lidar com a frustração, a persistir diante da adversidade e a celebrar suas conquistas, construindo assim uma base sólida de autoconfiança e resiliência. Isso porquê, a conquista de fazer a pipa voar proporciona uma sensação de realização, contribuindo para a construção da autoconfiança e autoestima.

No entanto, é importante mencionar a segurança como um aspecto crucial ao soltar pipa. Crianças precisam ser instruídas sobre os perigos, como fios elétricos, estradas movimentadas e locais inapropriados para soltar pipa, garantindo que possam desfrutar da atividade de maneira segura.

Em síntese, soltar pipa vai além de uma simples brincadeira ao ar livre. É uma atividade que molda valores culturais, fortalece habilidades sociais, aprimora capacidades cognitivas e promove o desenvolvimento emocional das crianças. Portanto, incentivar essa prática é um investimento no crescimento integral e na formação de indivíduos mais completos e conscientes de sua cultura e entorno social.

Em resumo, promover a prática de soltar pipa é, portanto, um investimento no futuro das crianças. É mais do que apenas uma brincadeira ao ar livre; é um meio de

desenvolvimento holístico, onde cultura, sociedade, mente e emoções se entrelaçam para formar indivíduos mais completos, confiantes e conscientes de si mesmos e do mundo ao seu redor. É um convite para que as crianças voem além das nuvens, descobrindo não apenas o céu, mas também as potencialidades escondidas dentro de si mesmas.

CONCLUSÃO

Ao explorar as camadas profundas que permeiam a prática ancestral do soltar pipa, torna-se evidente que essa atividade transcende a simples diversão e se revela como um veículo multifacetado para o crescimento e desenvolvimento das crianças. Mais do que um mero entretenimento, o soltar pipa é um microcosmo de aprendizado, um laboratório ao ar livre onde valores, habilidades e conexões são cultivados de forma orgânica e profunda.

A jornada pelas páginas de diferentes obras e estudos acadêmicos revelou que o ato de erguer uma pipa não apenas aprimora habilidades físicas e cognitivas, mas também tece uma rede de significados culturais e sociais. A prática não se restringe ao controle de um objeto no ar; ela é um convite para explorar a história, a física, a imaginação e a conexão com a comunidade.

Nesse contexto, soltar pipa se revela como um catalisador para o crescimento individual e coletivo das crianças. Elas aprendem lições preciosas sobre persistência, cooperação, resiliência e responsabilidade enquanto buscam fazer a pipa voar. Ao compartilhar técnicas e histórias, elas fortalecem os laços comunitários e se conectam profundamente com suas raízes culturais.

O voo das pipas não apenas desenha linhas no céu, mas também tece uma narrativa rica e complexa sobre o desenvolvimento infantil. É um convite para a exploração, para o aprendizado prático de valores essenciais e para o desenvolvimento de habilidades que transcendem os limites do brincar.

Portanto, ao incentivar e valorizar essa prática, não estamos apenas permitindo que as crianças soltem pipas, estamos proporcionando um espaço para que elas alcem voos na vida. Estamos oferecendo oportunidades para que descubram o poder da persistência, a alegria da colaboração e a magia de se conectar com a cultura e a comunidade.

O voo das pipas, ao longo das gerações, continua a inspirar não apenas sorrisos no rosto das crianças, mas também sabedoria, crescimento e a construção de um legado cultural e social duradouro. É, portanto, mais do que uma brincadeira; é um reflexo vivo do potencial infinito que reside no coração e na mente das crianças, pronto para ser explorado e apreciado por toda uma vida.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTE, Aline Cristina Albuquerque; DE OLIVEIRA, Luanna Gabrielle Nascimento Mendes; CORRÊA, Clidenor da Silva; SAMPAIO, Milena de Oliveira; ORLET, Montel Josef. A importância das brincadeiras para o desenvolvimento cultural e formativo de crianças ribeirinhas na Ilha do Combú em Belém do Pará. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 31106–31119, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n3-707. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/27123>. Acesso em: 30/12/2023.

DE OLIVEIRA, Caroline Gomes. Pipa no céu é pensamento que avôa: reflexões sobre uma unidade didática de jogos, brinquedos e brincadeiras nas aulas de Educação Física em tempos de pandemia. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 13, n. 1, 2022.

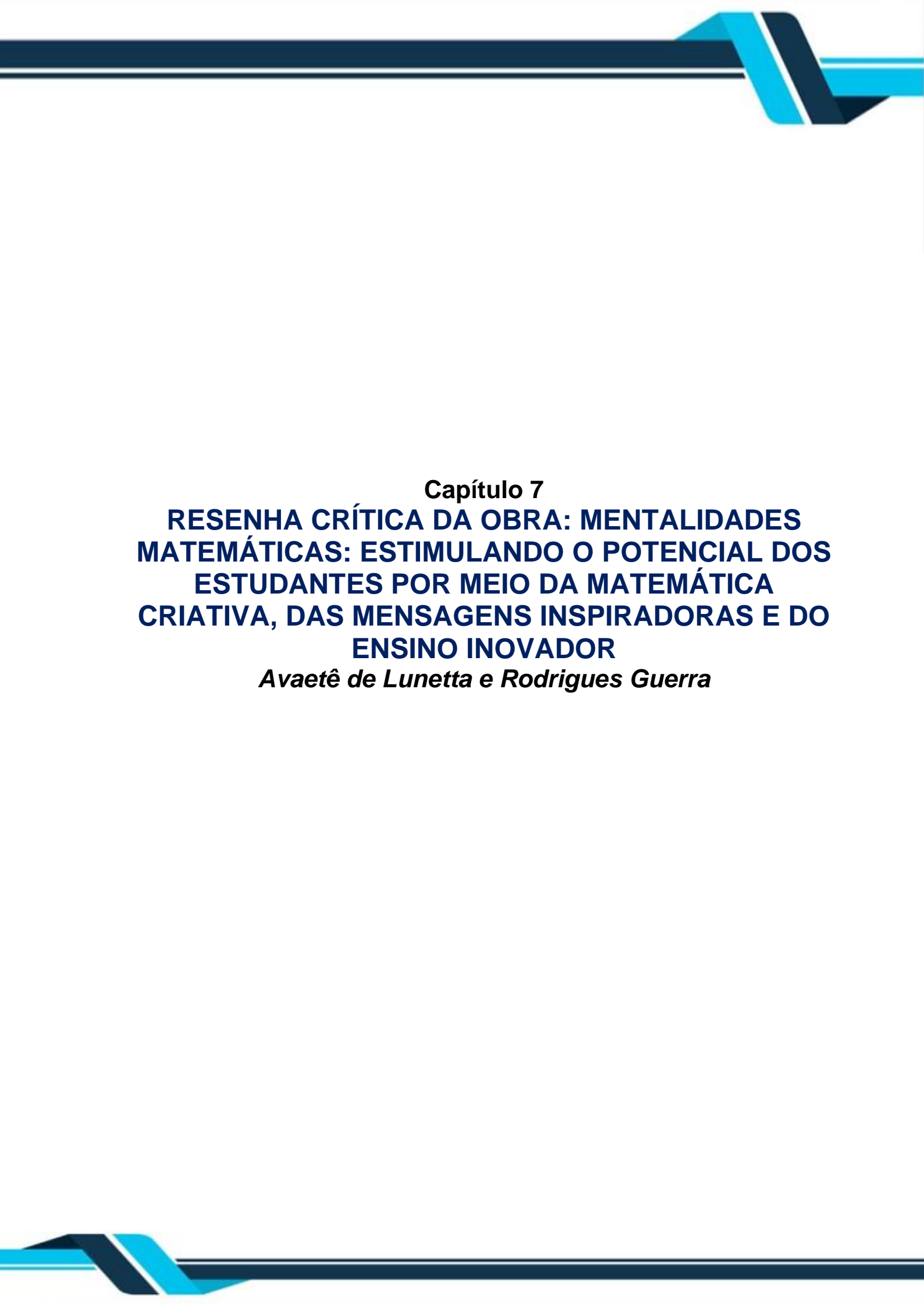
KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. *In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – perspectivas atuais*. Belo Horizonte, novembro de 2010.

MELO, Maria de Fátima Aranha Queiroz. Algumas aprendizagens construídas durante a brincadeira de pipa: o que está em jogo. **Educação em Revista**, v. 26, p. 89-116, 2010.

SANTOS, Gislane de Lima; PESSOA, Jéssica das Neves. **A importância do brincar no desenvolvimento da criança**. 2015. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso - TCC (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, 2015.

SILVA, Leonardo Candido da. **A utilização da pipa como ferramenta de resgate e valorização de brincadeiras e jogos da cultura popular**. 2018. 39 f. Produto Acadêmico Final (Especialização em Docência da Educação Básica na Disciplina Educação Física) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Programa de Residência Docente, Rio de Janeiro, 2018.

TEODORO, Wagner Luiz Garcia. **O desenvolvimento infantil de 0 a 6 e a vida pré-escolar**. Uberlândia, 2013. Disponível em: <https://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/wagnerpsico.pdf>. Acesso em: 30/12/2023.



Capítulo 7
**RESENHA CRÍTICA DA OBRA: MENTALIDADES
MATEMÁTICAS: ESTIMULANDO O POTENCIAL DOS
ESTUDANTES POR MEIO DA MATEMÁTICA
CRIATIVA, DAS MENSAGENS INSPIRADORAS E DO
ENSINO INOVADOR**

Avaetê de Lunetta e Rodrigues Guerra

RESENHA CRÍTICA DA OBRA: MENTALIDADES MATEMÁTICAS: ESTIMULANDO O POTENCIAL DOS ESTUDANTES POR MEIO DA MATEMÁTICA CRIATIVA, DAS MENSAGENS INSPIRADORAS E DO ENSINO INOVADOR

 DOI: 10.5281/zenodo.10680961

Avaetê de Lunetta e Rodrigues Guerra

Doutorando em Ciências da Educação pela Universidad del Sol do Paraguai (UNADES), Mestre em Filosofia pela Universidade Federal da Paraíba (2021).

E-mail: avaete.guerra@gmail.com

Jo Boaler é uma renomada educadora e pesquisadora britânica, conhecida por seu trabalho na área de matemática e educação matemática. Ela é professora de matemática na Universidade de Stanford e também atua como diretora do YouCubed, um centro de recursos online dedicado a promover uma abordagem mais inclusiva e criativa do ensino de matemática.

Nascida em 1964, Jo Boaler cresceu em Essex, Inglaterra, onde desenvolveu seu amor pela matemática desde cedo. Após concluir seu bacharelado em matemática na Universidade de Sussex, ela obteve um mestrado em psicologia educacional e um doutorado em matemática educacional pela mesma instituição. Ao longo de sua carreira, Jo Boaler tem se dedicado a pesquisas sobre como melhorar a forma como a matemática é ensinada e aprendida.

Ela acredita que todos os estudantes têm o potencial de serem bem-sucedidos em matemática, desde que sejam ensinados de maneira adequada e incentivados a desenvolver uma mentalidade de crescimento. Uma das principais contribuições de Boaler para a educação matemática é a promoção do ensino baseado em problemas. Ela defende que os alunos devem ser desafiados a resolver problemas reais, ao invés de apenas memorizar fórmulas e procedimentos. Além disso, ela enfatiza a importância de desenvolver a compreensão conceitual e a habilidade de raciocínio matemático, em vez de apenas focar em cálculos mecânicos.

Apesar de todos os indivíduos serem capazes de alcançar altos níveis de conhecimento em matemática e se apaixonar por essa disciplina ao longo de suas vidas acadêmicas e além, é comum encontrarmos pessoas que possuem histórias de fracasso, frustração ou até mesmo medo em relação a esse assunto. Em seu livro, Jo Boaler explora as razões pelas quais a matemática se tornou uma vilã nas experiências educacionais dos estudantes.

Além disso, com base em uma ampla pesquisa, a autora revela como professores, gestores e pais podem auxiliá-los a transformar suas ideias e experiências com a matemática, desenvolvendo uma mentalidade de crescimento. Com exemplos eficazes, "Mentalidades Matemáticas" se torna um guia essencial, repleto de informações técnicas e atividades práticas, que podem ser aplicadas tanto dentro quanto fora das salas de aula, tornando a aprendizagem da matemática mais prazerosa e acessível para todos os alunos

A autora apresenta um conjunto de ideias e práticas que buscam romper com a tradicional forma de ensinar matemática, baseada apenas em fórmulas e procedimentos. A proposta central do livro é desenvolver a criatividade dos estudantes, incentivando-os a explorar diferentes estratégias e soluções para os problemas matemáticos.

Uma das principais características da obra é a ênfase na importância das mentalidades matemáticas. A autora argumenta que a forma como os estudantes encaram a matemática, suas crenças e atitudes em relação à disciplina, desempenham um papel fundamental no processo de aprendizagem. Portanto, é necessário trabalhar não apenas o conteúdo matemático, mas também as habilidades cognitivas e emocionais dos alunos.

Outro aspecto relevante abordado no livro são as mensagens inspiradoras. A autora destaca a importância de transmitir aos estudantes uma visão positiva da matemática, mostrando como ela está presente em diversas áreas da vida e como pode ser aplicada de maneira criativa e inovadora. Através de exemplos práticos e histórias inspiradoras, a autora busca despertar o interesse e a motivação dos alunos pela disciplina.

Além disso, o livro também apresenta propostas de ensino inovadoras. A autora defende a utilização de recursos tecnológicos, jogos e atividades lúdicas como estratégias para tornar o ensino da matemática mais atrativo e significativo. A ideia é

proporcionar aos estudantes experiências de aprendizagem mais dinâmicas e interativas, que estimulem o pensamento crítico e a resolução de problemas.

No entanto, apesar das propostas interessantes apresentadas na obra, é importante destacar algumas limitações. A autora não aborda de forma aprofundada questões relacionadas à formação dos professores e à infraestrutura das escolas, fatores que também influenciam diretamente na qualidade do ensino da matemática. Além disso, algumas das práticas sugeridas podem exigir um maior investimento de tempo e recursos, o que pode ser um desafio para muitas instituições de ensino.

Em suma, "Mentalidades Matemáticas: Estimulando o Potencial dos Estudantes por Meio da Matemática Criativa, das Mensagens Inspiradoras e do Ensino Inovador" é uma obra que traz contribuições significativas para o campo da educação matemática. Ao propor novas abordagens e práticas, a autora busca promover uma aprendizagem mais significativa e estimular o potencial dos estudantes. No entanto, é importante considerar as limitações e desafios práticos na implementação dessas propostas.


REFERÊNCIAS

BOALER, Jo. **Mentalidades matemáticas: estimulando o potencial dos estudantes por meio da matemática criativa, das mensagens inspiradoras e do ensino inovador**. Penso Editora, 2017.



Capítulo 8
DESCOBRINDO A MAGIA DA LEITURA E DA
ESCRITA: UMA FORMA LÚDICA DE FORMAR
NOVOS LEITORES E ESCRITORES
Joseane Rosa Rockenbach

DESCOBRINDO A MAGIA DA LEITURA E DA ESCRITA: UMA FORMA LÚDICA DE FORMAR NOVOS LEITORES E ESCRITORES

 DOI: 10.5281/zenodo.10680963

Joseane Rosa Rockenbach

formada em Magistério (1999) e licenciada em Letras- Português- pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, RS; pós-graduada em Leitura e Produção Textual (2008) pela Universidade La Salle (UnilaSalle), Canoas, RS; pós-graduada em Mídias da Educação (2013) pela Universidade Federal de Pelotas (UFPeI); AEE (Atendimento Educacional Especializado) e Salas de Recursos Multifuncionais (2018) (Dom Alberto) além de ser especialista em GESTÃO ESCOLAR (Administração, supervisão, orientação e inspeção) (2022), (Dom Alberto) e Mestre em Letras e Cultura (2023) pela Universidade de Caxias do Sul, (UCS) e doutoranda em Educação pela Universidade La Salle (UnilaSalle). Possui noção básica de Língua Inglesa. Atuou como Professora de Língua Portuguesa na rede municipal de Bom Princípio além de ter trabalhado como professora de Anos Iniciais na mesma rede. Exerceu o cargo de Coordenadora do Gestar de Língua Portuguesa em São Sebastião do Caí (2009-2010) além de ter dado assessoramento Pedagógico de Língua Portuguesa na APAE da mesma cidade. Atualmente, atua como Diretora da Escola Municipal São José.

RESUMO

Este artigo apresenta a pesquisa vinculada ao curso de extensão “Escola e pesquisa: um encontro possível”, desenvolvido pelo programa “Nossa escola pesquisa sua opinião (NEPSO)”, aplicado pela Universidade de Caxias do Sul, UCS, no Núcleo de São Sebastião do Caí. Essa pesquisa teve como aspiração formar leitores e escritores, sem deixar de concretizar os objetivos de língua portuguesa, preparando alunos para o entendimento de obras literárias e também pela aquisição do gosto pela leitura e, conseqüentemente, preparando o estudante para a vida prática, na qual ele desenvolve a expressividade verbal e sua imaginação criadora. Refletindo sobre essas ações, os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental São José, de Bom Princípio, RS, juntamente com a professora de Língua Portuguesa, resolveram criar um projeto de pesquisa de opinião com base em todos os seus

questionamentos sobre como poderiam gostar mais de ler e produzir. Após todos esses questionamentos, os alunos começaram lendo livros, assistindo a filmes, fazendo pesquisas na internet e conhecendo melhor a origem do livro. Tudo isso serviu de embasamento teórico para que pudessem colocar na prática o que estava sendo proposto. Eles também montaram um questionário com cinco questões, sendo três fechadas e duas abertas. O momento mais marcante do projeto foi quando os alunos começaram a notar que estavam indo mais à biblioteca e lendo com mais interesse, assim como quando perceberam que durante suas produções conseguiam ter mais ideias sobre o que escrever. Após todos esses apontamentos, sentiu-se a necessidade de continuar por mais tempo com o projeto para que a estudantes possam vivenciar durante todo o ano letivo atividades que aprimorem o hábito de ler e de escrever.

Palavras-chave: leitura, escrita, projeto, prática.

Introdução

Frente à necessidade de desenvolver práticas sociais que envolvam a forma literária e escrita da língua, assim como colocar o aluno em contato sistemático com esse papel de leitor e escritor e levá-lo a compreender a finalidade que a leitura e a escrita têm, que é o de ler por ler, por prazer, para buscar uma informação determinada ou apenas para despertar emoções e escrever para manifestar opinião, fazer registros de memória, se comunicar, informar ou mesmo tentar convencer os outros; optou-se por desenvolver o projeto de pesquisa NEPSO, nos municípios de Bom Princípio e São Sebastião do Caí, RS, Brasil, intitulado-o em “*Descobrimo a magia da leitura e da escrita: uma forma lúdica e formar novos leitores e escritores*” aplicado nas turmas de sexto ano nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental São José.²

Todo processo de desenvolvimento e aplicação do projeto foi acompanhado e orientado pelo professor orientador deste trabalho, assim como a realização do questionário, as propostas práticas e as dúvidas lançadas pela pesquisadora.

O assunto em debate foi pensado juntamente com os alunos participantes sob uma visão crítica de sua prática de leitura e de escrita. Além disso, também se levou em conta as palavras de Kaufman (1995, p.51) quando diz que “o absurdo da escola tradicional é que se escreve nada para ninguém. Todo o

² Coincidentemente, ambas as escolas, de Bom Princípio e de São Sebastião do Caí, possuem o nome de Escola São José.

esforço que a escola tradicional pede à criança é o de aprender a escrever para demonstrar que sabe escrever.” ou ainda o que complementa Freire (1988) quando acredita que O ato de ler implica na percepção crítica, interpretação e “re-escrita” do lido. Pensando sobre o que esses autores explanaram sobre a forma como a escrita e leitura estão sendo trabalhadas na maioria de nossas escolas, que este projeto faz-se necessário para que possamos repensar sobre nossa prática de sala de aula.

Em um primeiro momento, explicaremos de forma mais sucinta os caminhos que percorremos para chegar a esse projeto de pesquisa que procurou relacionar o interesse dos alunos pela leitura e pela escrita com as atividades lúdicas que venham a atrair a atenção dos estudantes das escolas em questão. Após, trazemos algumas contribuições teóricas para refletirmos melhor sobre a importância de se fazer um trabalho diferenciado sobre leitura e produção textual.

A terceira parte deste artigo traz a análise dos dados obtidos contextualizando-os ao momento em que as atividades práticas estavam sendo desenvolvidas, assim como a opinião dos entrevistados sobre essas dinâmicas e como elas despertaram o interesse pela leitura do público alvo, assim como aprimoraram sua escrita.

Além disso, também apresentaremos as atividades que foram aplicadas nas turmas mencionadas e sua importância para que o projeto atingisse os objetivos aos quais nos propusemos desde o começo da realização deste trabalho que são os de desenvolver no educando o hábito pela leitura e pela escrita sem que haja a cobrança constante dos pais e/ou professores.

Por último, nas considerações finais, analisaremos sobre o que foi feito e de que modo poderemos fazer com que os frutos do projeto acompanhem esses alunos durante toda sua vida escolar, além de avaliar a proposta desta pesquisa.

Por que desenvolver um projeto sobre leitura e escrita na escola?

O programa *Nossa Escola Pesquisa Sua Opinião* (NEPSO) é um projeto que procura incentivar a pesquisa na escola com participação efetiva de alunos e professores. Pensando nisso, procuramos desenvolver essa prática de pesquisa de forma que ela pudesse envolver a vida escolar dos alunos simultaneamente à

sua vida fora das atividades acadêmicas. Da mesma forma, Kramer (2000) acredita que a leitura precisa ser vista sob outro ângulo. Assim, ela afirma:

Quando penso na leitura como experiência (na escola, na sala de aula ou fora delas), refiro-me a momentos nos quais fazemos comentários sobre livros ou revistas que lemos, trocando, negando, elogiando ou criticando, contando mesmo. Enfim, situações nas qual – tal como uma viagem, uma aventura – fale-se de livros e de histórias, contos, poemas ou personagens, compartilhando sentimentos e reflexões, plantando no ouvinte a coisa narrada, criando um solo comum de interlocutores, uma comunidade, uma coletividade. O que faz da leitura uma experiência é entrar nessa corrente onde a leitura é partilhada e onde tanto quem lê, quanto quem propiciou a leitura ao escrever, aprendem, crescem, são desafiados. (p.21)

A forma de pensar da autora vem ao encontro do que acreditamos sobre o que pode ser o objetivo principal da leitura: levar o leitor a desenvolver seu senso crítico e colocá-lo em prática tanto na escrita quanto em situações que exijam no seu cotidiano, acrescentando suas reflexões sobre o que está sendo discutido.

Assim, essa pesquisa faz-se necessária para que o professor consiga perceber com mais clareza e estudo o porquê de alguns (muitos) alunos não terem interesse pela leitura e muito menos pela escrita. Ainda citando Kramer (2000), podemos perceber que nossa prática coincide com o que ela afirma quando diz que “A leitura e a escrita podem, na medida em que se configuram como experiência, desempenhar importante papel na formação dos sujeitos.” Sendo isso o que faz com que nossa pesquisa se concretize de fato quando afirmamos que queremos formar seres críticos como leitores e escritores também fora da sala de aula.

No próximo momento faremos uma exposição teórico mais aprofundada, procurando preencher melhor as lacunas que se propõe essa pesquisa, refletindo sobre a necessidade de uma prática diferenciada para a formação de leitores/escritores.

Reafirmando a necessidade de um nova postura frente a atividades que envolvam leitura e escrita

Atualmente, ler e escrever com clareza além de saber posicionar-se frente a situações que exijam um conhecimento prévio é cada vez mais necessário para

que consiga aproximar os interlocutores de forma que o processo de comunicação seja objetivo e eficaz. Pensando nisso, sabemos que, normalmente, os professores de Língua Portuguesa, cobram de seus alunos leituras de obras diversas, assim como, produções textuais.

Visto dessa forma, Milan Kundera, (2005, p. 119) apud Saraiva (2006, p.39) afirma que “o autor não escreve a obra para falar da sua própria vida, mas para iluminar, nos leitores, a vida deles”, ou seja, é dessa forma que esperamos que nossos alunos sintam-se frente aos desafios que o ato de escrever e interpretar lhes impõem. Também sabemos que a necessidade de um olhar diferenciado do professor para criar estratégias novas que atraiam a atenção do aluno para o ato de ler e escrever é extremamente necessário.

Com efeito, a busca pela leitura e o desenvolvimento da escrita com clareza e objetividade resulta do processo pelo qual o leitor passou em sua vida acadêmica. Dessa forma, cabe, sim, ao professor desenvolver projetos que estimulem a formação de novos leitores e escritores capazes de manter uma prática de leitura sistematizada, prazerosa e crítica que se lê.

Segundo Saraiva (2006), “para que ocorra a simbiose texto-leitor, o ato de leitura exige procedimentos de análise, compreensão e interpretação que não se restrinja à reconstituição de uma mensagem, passível de esgotar-se na apreensão superficial de seus significados”. (p.35). Assim, é preciso levar o aluno a pensar sobre sua escrita e estimular seu pensamento crítico, mostrando que é possível pensar por conta própria.

Nessa mesma direção, este projeto quer ajudar e dar subsídios-teóricos e práticos- para o trabalho em sala de aula, já que nos tempos em que a internet surge como uma ferramenta muito mais atrativa que um livro, não basta ao professor fazer apenas fichas de leitura ou pedir resumos de livros. É preciso inovar, lançar novos desafios que consigam mexer com o aluno-sujeito no processo de construção da escrita e dos seus conhecimentos.

Assim, é necessário trabalhar com situações que sejam úteis para a vida e isso não acontece lendo textos sem decodificá-los ou mesmo reescrevendo textos já existentes.

Pensando dessa forma, o ensino de português, além de abordar a leitura e a escrita surge como a necessidade de ver a língua como um instrumento de comunicação, de ação e de interação social.

Interessante também é a abordagem feita pelos PCNs quando afirma que

(...) nas inúmeras situações sociais de exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola- a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões- os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminado) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do ora. (...) A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la; (1997, p.35)

É bom destacar que a preocupação dos PCNs é de que o trabalho nas aulas de Língua Portuguesa parta de textos reais, que existam e circulem socialmente, e de que as condições de produção desses textos aconteçam de forma a promover a formação de cidadãos capazes de participar, de forma consciente, crítica e participativa do seu processo de formação, além de levar isso para o seu meio social.

Desse modo, levando em conta a necessidade de despertar o prazer de ler e, com isso, favorecer um contato “amigável” com o texto, despertando a curiosidade, desenvolvendo o gosto pela leitura, estimulando a observação, a reflexão, o debate, etc., é que lançamos a proposta de um projeto de pesquisa que auxilie os alunos quanto a sanar suas dificuldades de interpretação e compreensão literária e na busca autônoma pela leitura, assim como na produção de textos de pura fruição textual.

Toda essa preocupação com a formação de leitores que busquem os livros de forma autônoma e que produzam como criatividade, reconstruindo o texto com envolvimento subjetivo de ficção, criando uma forma particular de escrever também são afirmadas na citação que Saraiva (2006, p. 41) faz das palavras de Ítalo Calvino, quando ele diz que:

(...) as leituras da juventude podem ser poucos profícuas pela impaciência, distração, inexperiência das instruções para o uso da vida. Podem ser (talvez ao mesmo tempo) formativas no sentido de que dão uma forma às experiências futuras, fornecendo modelos, recipientes, termos de comparação, esquemas de classificação, escalas de valores, paradigmas de beleza: **todas, coisas que continuam a valer mesmo que nos recordemos pouco o nada do livro lido na juventude. (Grifo nosso)**

Ao afirmar que muitas vezes não nos lembramos de obras lidas na juventude, Calvinofaz questão de ressaltar a necessidade de que tudo o que for trabalhado nessa época deva trazer à tona a riqueza literária antes de qualquer outro enfoque, visando apenas o desenvolvimento do senso criativo, poético e prazeroso.

Sendo assim, como podemos fazer com que nossos alunos sintam a necessidade de buscar livros e escrever livremente sem que para isso tenhamos que “ameaçá-los” com notas ou outras sanções? Saraiva ainda acredita que “o primeiro aspecto resulta da concepção de que literatura é representação de um determinado contexto sócio-histórico-cultural e de seu autor, o qual transfere para a obra sua visão de mundo e seus dados biográficos. (2006, p. 41). Da mesma forma, Kramer (2000) acredita que “sendo mediata ou mediadora, a leitura levada pelo sujeito para além do dado imediato permite pensar, ser crítico da situação, relacionar o antes e o depois, entender a história, ser parte dela, continuá-la, modificá-la. Desvelar.” (p.20). Sendo assim, cabe a nós, professores, desenvolvermos no educando essa competência literária e discursiva com base nas suas necessidade de progressão linguística.

Por fim, gostaríamos de relacionar tudo o que explanamos até agora com o que pensa Saraiva (2006, p.54) sobre o assunto em questão: “De um trabalho eficaz com o texto literário, resulta o desenvolvimento das competências articuladas ao ler e escrever, que comprovadamente ajudam a construir o sucesso do indivíduo (...)”

A seguir, apresentaremos uma análise dos resultados obtidos nos questionários respondidos pelos alunos dos 6º anos, nos municípios de Bom Princípio e São Sebastião do Caí.

Análise e interpretação do que pensam pais e alunos sobre leitura e escrita

Para desenvolver um projeto de pesquisa que atraísse a atenção dos alunos foi necessário antes elaborar um questionário com possíveis indicadores sobre o que seria relevante para produzir um projeto que atingisse os objetivos pelos quais esse trabalho se faz útil. Assim, esta parte apresentará o resultado desse questionário e como ele foi importante para a escolha e construção das atividades com os alunos.

Ao receberem o questionário, os estudantes manifestaram interesse imediato em saber porquê da aplicação de um questionário tanto para eles quanto para os pais. Também se sentiram muito importantes em saber que seriam entrevistados e aceitaram com grande curiosidade as perguntas a serem respondidas.

Foram distribuídos 50 questionários aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental das Escolas São José de Bom Princípio e de São Sebastião do Caí (ver nota de rodapé 3), do estado do Rio Grande do Sul. Cada questionário trazia 5 questões, sendo 3 fechadas, 1 aberta e 1 pergunta que deveria ser respondida pelos pais e/ou responsáveis. Dos 50 questionários distribuídos, todos voltaram respondidos completamente.

Ao fazermos uma análise imediata dos questionários, percebemos que os alunos têm uma relação bem significativa com a leitura e com a escrita, pois todos os entrevistados responderam que frequentam a biblioteca da escola e até mesmo a pública. Isso nos remete a afirmação feita por Solé (1998), quando diz que

Atualmente, na escola e ao longo da etapa fundamental, dedicam-se várias horas por semana à linguagem, em que se situa uma parte importante do trabalho de leitura (em geral, costuma-se prever um horário de biblioteca nas escolas, tanto na sala de aula como nos aposentos destinados a este objetivo. (p. 34)

Com isso, percebemos que o interesse dos estudantes por literatura já é resultado de um trabalho desenvolvido nas séries iniciais do ensino fundamental, onde o aluno é exposto a situações de leitura e propostas de escrita, assim como a “viajar” pelo mundo de imaginação e fantasia que a leitura pode oferecer.

Outro resultado interessante foi o período que os alunos destinam à troca e retirada de livros, pois dos 50 entrevistados, 26% responderam que fazem retiradas ou troca de livros ao menos uma vez por semana ou a cada quinze dias. E o melhor de tudo isso, foi que após a aplicação do projeto de pesquisa que propomos, esse número aumentou para 100%, pois todos os envolvidos passaram a retirar livros ao menos uma vez por semana e levando também, além dos livros, gibis.

Quanto ao questionamento sobre a intensidade da produção textual, o índice já foi menor, já que apenas 60% afirmam manter um caderno ou diário no qual fazem relatos pessoais ou escrevem livremente sobre um determinado assunto.

A questão mais significativa para a avaliação final da nossa pesquisa seria aquela em que os pais respondessem sobre a frequência em que veem seus filhos lendo ou escrevendo. Quanto a isso, dos 50 pais questionados, uma parte bem significativa afirmou conversar com seus filhos sobre o que eles estão lendo e que percebem que a escrita deles está mais frequente nos últimos meses.

Também sabemos que uma criança que é exposta a diversos gêneros textuais desde pequena e em casa, consegue ter mais facilidade na aquisição da linguagem e da escrita e conseqüentemente, passará a ser um leitor e um escritor mais assíduo na fase adulta. E tudo isso só acontece com a ajuda da família e da atenção dispensada à criança nessa fase tão importante de sua vida.

Solé (1998) parafraseia Wells (1982) no que diz respeito à necessidade do envolvimento da família para a aquisição do interesse pela leitura e pela escrita.

Dessa forma,

(...) quando na escola a criança se depara com a linguagem escrita, em muitos casos se encontra diante de algo conhecido, sobre o que já aprendeu várias coisas. Parece-me que o fundamental é que o escrito transmite uma mensagem, uma informação, e que a leitura capacita ter acesso a essa linguagem. Na aquisição deste conhecimento, **as experiências de leitura da criança no seio da família desempenham uma função importantíssima. (Grifo nosso)** Para além da existência de um ambiente em que se promova o uso dos livros e da disposição dos pais a adquiri-los e a ler, o fato de lerem para seus filhos relatos e histórias e a conversa posterior em torno dos mesmos parecem ter uma influência decisiva no desenvolvimento posterior destes com a leitura. (p.54)

Assim, percebemos que não basta a escola estar interessada em desenvolver projetos de leitura se os pais não fizerem parceria com as propostas pedagógicas propostas pelos professores.

Por fim, foi possível verificar que os alunos são extremamente receptivos a novas propostas de ensino, principalmente no que diz respeito a atividades lúdicas e prazerosas que visam desenvolver o interesse pela magia que a leitura oferece e em criar o gosto pela escrita.

A seguir, vamos apresentar as atividades que desenvolvemos para despertar o gosto pela leitura e pela escrita, verificando o que pode ser feito para conseguirmos que isso aconteça não apenas durante as aulas de Língua Portuguesa ou em outras, mas principalmente, fora da escola em seu meio social.

O desafio da proposta prática

Nos itens anteriores nos ocupamos em rever sucintamente a importância do ato de ler e escrever, além de fazer um levantamento dos dados colhidos nas entrevistas.

Este capítulo vai tratar apenas sobre as atividades que foram desenvolvidas ao longo da aplicação do projeto e como elas puderam contribuir para efetivar nossos alunos como leitores e escritores.

Segundo afirma Solé (1998), “para que uma pessoa possa se envolver em uma atividade de leitura é necessário que sinta que é capaz de ler, de compreender o texto que tem em mãos, tanto de forma autônoma como constando com a ajuda de outros mais experientes que atuam com suporte e recurso.” (p. 42), notamos que não basta colocar na mão dos alunos textos que não tenham relação alguma com sua vivência diária ou ao menos que atraíam sua atenção. Da mesma forma, pedir para que os alunos produzam um texto sem ter dado uma base teórica antes, sem ter trabalhado com textos sobre aquele assunto, para que na hora em que ele for produzir, possa ter um suporte teórico mais convincente.

Assim, o projeto foi desenvolvido nos meses de maio, junho e julho levando em conta o interesse dos alunos em participar de uma proposta diferente assim como também a importância de reforçar e estimular o hábito da leitura e da escrita.

Iniciando as atividades com os alunos, apresentamos um pequeno filme cujo título *Vida Maria*, retrata a história das várias “Marias” que começam e terminam sua alfabetização apenas na escrita e na leitura do próprio nome. Em seguida, passamos a questionar os alunos sobre a impressão que eles tiveram daquela história e que ensinamento poderíamos tirar dela. Após uma longa conversa sobre a forma como cada um de nós iniciou seu processo de

alfabetização, passamos para uma produção textual com base no que foi discutido o que já serviu como apoio para a elaboração das próximas atividades.

Além de resgatar a busca por literatura e formas diversas de escrita, os alunos ainda conheceram um pouco mais sobre coisas que parecem tão banais, como o que compõem a capa, o que é ficha catalográfica, contracapa e orelha de um livro, discutindo esse assunto em sala de aula e realizando pesquisas no Laboratório de Informática da escola. A partir dessas informações, os estudantes conseguiram entender que as partes que formam o livro servem para facilitar o seu uso. Depois disso, foi feita uma dinâmica para despertar a curiosidade sobre o livro que seria lido para o projeto. A brincadeira consistia em espalhar pistas pela escola com trechos da obra “O fantástico mistério de Feiurinha” levando-os a querer saber mais sobre o que estava escrito. Depois disso, escrevi no quadro várias características que pudessem ser designadas a esse livro e os alunos, a partir disso, começaram a montar uma parte do faltavam para completar o nome do livro. O aluno que conseguiu completar o nome corretamente teve o direito de ser o primeiro a levar a obra para casa.

Depois de lido o livro, assistimos a sua adaptação no filme “Xuxa em O mistério de Feiurinha” e elaboração um minilivro no qual os alunos puderam retratar sua visão sobre a história. Em seguida, foi feito um comparativo entre a produção dos alunos da Escola São José de Bom Princípio com os alunos da Escola São José de São Sebastião do Caí, que além de trocarem os livros confeccionados por eles, ainda se comunicaram por e-mail para manifestarem sua opinião sobre a criação dos alunos da outra escola. Depois de tudo isso, os livrinhos foram doados às turmas de 1º ao 5º ano para que possa ler as releituras feitas pelos colegas do turno oposto.

Outra atividade interessante foi a visita que ambas as escolas fizeram à biblioteca pública do seu município para conferir outras obras e também para conhecer esse lugar público e com tanto material para pesquisa e retirada.

Depois disso, os alunos receberam alguns livros que poderiam ser lidos por eles e pelos seus pais, assim a “Sacola Mágica” circulou entre as famílias para que os pais também possam se envolver com a leitura e com o que está sendo trabalhado com seu filho na escola.

Como fechamento do nosso projeto sobre leitura, foi convidado um escritor local para que ele pudesse passar sua experiência aos alunos sobre como é criar

um livro e o que eles precisam levar em conta na hora de fazerem suas produções.

Enfim, todas essas atividades serviram para mostrar que é possível realizar um projeto diferenciado que atraia a atenção dos alunos para a leitura e as possibilidades de produção e compreensão dos gêneros textuais que o cercam, além de levá-lo a despertar seu talento literário e seu interesse para a riqueza da Língua Portuguesa.

Considerações finais: a semente está plantada

A elaboração de um projeto de pesquisa que surge do interesse dos alunos desperta muito mais a vontade em participar ativamente de todas as suas etapas. Assim, acreditamos que, como diz o título final deste artigo, “a semente está plantada”, pois só quem esteve presente em sala durante a realização das atividades conseguiu sentir a vibração e o interesse dos alunos pelo que estava acontecendo. Além do mais, ver os alunos disputando quem pegaria o livro “O fantástico mistério de Feiurinha” dava um prazer enorme, além de nos levar a crer que a semente não só está plantada como também, começando a germinar.

Sabemos que isso ainda é um pequeno passo para melhorar o nível cultural dos nossos alunos, mas acreditamos que o resultado significativo apresentado nos questionários possa ser um indício de que estamos no caminho certo.

Também podemos levar em consideração que todos os autores mencionados nesse artigo demonstram sua preocupação quanto à forma como nossos alunos estão sendo inseridos nesse mundo de leitura e escrita, sendo que todos eles propõem atividades diversificadas e embasadas em teorias que comprovam que a prática da leitura e da escrita precisa ir muito além de uma simples ficha de leitura ou um texto sobre uma imagem, por exemplo.

Acreditamos que toda proposta pedagógica que visa desenvolver no educando a criticidade quanto ao ato de ler e escrever seja válida no que diz respeito a formular situações em que o leitor possa interpretar e compreender de forma autônoma o que está lendo e escrevendo.

Apesar disso, sabemos, também, que muitos professores vivem com dúvidas quanto à sua prática de ensino, se devem mudá-la, se devem manter o que aprenderam na faculdade ou ainda, se o que vêm fazendo durante toda sua

prática de sala da aula está adequada ou não. Pensando também nisso, nosso projeto procurou esclarecer essas dúvidas com o que pensam diversos autores sobre como fazer a diferença com nossos alunos.

Por fim, ressaltamos o que tantas vezes repetimos ao longo deste artigo quanto à importância de desenvolver técnicas diferenciadas às necessidades apresentadas pelos educandos durante as aulas, sejam elas de Língua Portuguesa ou não.

Assim, “Existem muitas portas para ir até a fantasia, rapaz. E existem ainda mais livros mágicos. Muitos não se dão conta disso. Tudo depende de quem pega um desses livros.” (Ende M., Apud Solé, 1998, p.176)

Referências

BANDEIRA, Pedro. **O fantástico mistério de Feurinha**. 23.ed. São Paulo: FTD, 1999.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988. 80 p.

KAUFMAN, Ana Maria Rodriguez. **Escola, Leitura e Produção de Textos**. Tradução Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KRAMER, Sônia. PRESENÇA PEDAGÓGICA- v.6 n.31- jan./fev. 2000. **Leitura escrita como experiência** – seu papel na formação de sujeitos sociais.


KUNDERA, Milan. **El telón**: ensayo em siete partes. Buenos Aires: Tusquets, 2005, apud SARAIVA, Juracy Assmann, Mügge (et al), **Literatura na escola**: propostas para o ensino fundamental. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: 3º. E 4º. Ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1997.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

RAMOS, Márcio. **Vida Maria**. Ceará, 2006. Disponível em <http://www.viacg.com>. Acesso em 02 de maio e 2011.

XUXA em **O mistério de Feurinha**. Rio de Janeiro: Playarte Pictures, 2009. Aventurainfantil. (91 min)



Capítulo 9
RELATÓRIO DE ESTÁGIO CURRICULAR
SUPERVISIONADO EM GESTÃO ESCOLAR DO
CURSO DE MATEMÁTICA LICENCIATURA NA
ESCOLA MUNICIPAL JOÃO SALES DO MUNICÍPIO
DE SÃO LUÍS GONZAGA DO MARANHÃO-MA

Francileide dos Santos Silva
Ranilson Edilson da Silva
Marylucia Cavalcante Silva



**RELATÓRIO DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM
GESTÃO ESCOLAR DO CURSO DE MATEMÁTICA LICENCIATURA
NA ESCOLA MUNICIPAL JOÃO SALES DO MUNICÍPIO DE SÃO
LUÍS GONZAGA DO MARANHÃO-MA**

 DOI: 10.5281/zenodo.10680967

Francileide dos Santos Silva

*Graduanda em Matemática Licenciatura; Universidade Estadual do Maranhão
(UEMA). francileide605@gmail.com*

Ranilson Edilson da Silva

*Doutorando em Ciências da Educação; Facultad Interamericana de Ciencias
Sociales (FICS). prof.ranilsonuema@gmail.com*

Marylucia Cavalcante Silva

*Doutora em Educação; Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).
cavalcanteuema@gmail.com*

RESUMO

O referido trabalho coloca em pauta a gestão escolar, o presente trabalho foi almejado mediante pesquisa qualitativa, com base em Libâneo (2015), Lück (2009) e Santos (2013) e de cunho quantitativo mediante à uma análise na escola. Os objetivos da pesquisa foram focados em relatar o estágio de gestão realizado na Escola Municipal João Sales, localizada na cidade de São Luís Gonzaga do Maranhão e argumentar teoricamente a importância da gestão escolar no âmbito da escola pública. O estágio foi realizado durante 30 dias, que foram proveitosos para verificar o que realmente acontece no local de trabalho do gestor, que obstáculos eles enfrentam e como resolvem tais problemas da escola. O estágio serviu para uma reflexão sobre como anda a administração da escola pública que enfrenta desafios todos os dias na busca contínua de tornar a escola um lugar de formação para a vida em sociedade e preparação para o trabalho. A gestão democrática facilita a escola alcançar as suas metas e por isso é indispensável em uma escola que busca transmitir seus valores e conseqüentemente contribuir para a população. Isso tornou claro nas atitudes tomadas pela gestora da escola campo nas observações feitas no estágio, a participação de todos na luta para tornar um país mais justo, inclusivo e solidário.

Palavras-chave: Gestão Escolar Democrática. Educação. Escola Pública. Projeto Pedagógico.

ABSTRACT

The aforementioned work puts school management on the agenda, the present work was aimed at through qualitative research, based on Libâneo (2015), Lück (2009) and Santos (2013) and of a quantitative nature through an analysis at the school. The research objectives were focused on reporting the management stage carried out at the João Sales Municipal School, located in the city of São Luís Gonzaga do Maranhão and theoretically argue the importance of school management within the scope of public schools. The internship was carried out for 30 days, which were useful for verifying what really happens in the manager's workplace, what obstacles they face and how they solve such school problems. The internship served to reflect on how the public school administration is doing, which faces challenges every day in the continuous search to make the school a place of training for life in society and preparation for work. Democratic management makes it easier for schools to achieve their goals and is therefore essential in a school that seeks to transmit its values and consequently contribute to the population. This made clear in the attitudes taken by the field school manager in the observations made during the internship, the participation of everyone in the fight to make a country more fair, inclusive and supportive.

Keywords: Democratic School Management. Education. Public school. Pedagogical project.

INTRODUÇÃO

O estágio foi realizado no período de 29 de Agosto de 2023 à 29 de Novembro de 2023 na Escola Municipal João Sales, localizada na cidade de São Luís Gonzaga do Maranhão-MA. Onde foi possível aprender várias habilidades de gestão escolar necessárias para a construção de uma gestão mais democrática.

O estágio tem como objetivo levar o acadêmico, especificamente o futuro professor ao seu futuro local de trabalho que é a escola, é nesses ambientes educacionais que será desempenhado o seu papel de educador e que por consequência tem o dever de tornar uma educação melhor a todos os envolvidos.

Conhecer a gestão de uma escola é saber que caminhos essa escola está seguindo, o que ela está querendo alcançar e o que está fazendo para alcançar o desejado. É óbvio que nem todos da equipe escolar têm as mesma ideias, mas é exatamente a troca de ideias que torna possível certas conclusões e leva os envolvidos a tomar suas decisões.

O movimento pelo aumento da competência da escola exige maior habilidade de sua gestão, em vista do que a formação de gestores escolares passa a ser uma necessidade e um desafio para os sistemas de ensino (Lück, 2009).

Uma escola é vista pelas pessoas pelos seus resultados e por isso tornar acessível uma aprendizagem que busca sempre qualidade é um dever de todos da escola. Se essas atitudes forem feitas ou ficarem esperadas apenas pelos professores, ficará mais difícil de serem atingidos os objetivos da escola.

As escolas têm por principal objetivo a formação científica e cultural dos alunos visando prepará-los para a vida profissional, cultural e cidadã e, para isso, necessitam de procedimentos e meios organizacionais. O objetivo de educar e ensinar se cumpre pelas atividades pedagógicas, curriculares e docentes, estas, por sua vez, viabilizadas pelas formas de organização e de gestão. (Libâneo, 2015, p.3).

A gestão tem o papel de organizar, verificar o trabalho dos funcionários, atentar aos valores e metas estabelecidos pela instituição de ensino, numa escola que não privilegia a organização, a divisão do trabalho a cada funcionário, considerando suas habilidades para cada ação não consegue chegar à um resultado vantajoso a educação. Existe diferentes profissionais da educação com diferentes habilidades que se usadas com aproveitamento para educação serão sempre vantajosas a todos os envolvidos, pois haverá trocas de conhecimentos, por exemplo em um projeto pedagógico onde todos podem contribuir com seus talentos em fazer algo que pouco sabem e que pode servir para os outros, mostrar que a escola também pode ser um palco para mostrar seu potencial também é atitude democrática que precisa ser adotada.

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NO ÂMBITO DA ESCOLA PÚBLICA

A gestão é um conjunto de atitudes que propõe a participação da comunidade escolar nas decisões que diz respeito aos integrantes, é uma função que deve ser mais olhada pelos funcionários de uma escola é por meio dela que a escola toma um rumo certo, se não existir uma gestão baseada em fundamentos democráticos será mais complicado atingir suas metas.

Os elementos da Gestão Democrática podem se apresentar de várias maneiras, como no conselho escolar, na elaboração do Projeto Político Pedagógico, de modo participativo e coletivo, na definição e fiscalização da verba da escola pela comunidade escolar, na divulgação e transparência na prestação de contas. (Santos, 2013, p.22)

O gestor que consegue desenvolver uma gestão democrática consegue também estabelecer por meio dessa prática educativa um ambiente de ensino efetivo, além disso, cabe também a ele conhecer a comunidade escolar formada não somente por alunos e professores, também a família, como é o acompanhamento de cada família com seus filhos, tornando mais verdadeiro o processo de gestão democrática.

O gestor deve tornar entendido o papel de cada um na educação, deixando claro que todos têm suas funções. E que suas ideias não são criadas sem fundamentos, apresentar documentos que norteiam as funções da educação é importante, tornando claro que a educação é um processo social que visa a cidadania e a preparação para o trabalho, não é apenas a transmissão de conhecimento que servirá apenas para passar em um exame de acesso a um curso ou trabalho e por isso necessita de um olhar mais fixo por toda a comunidade envolvida.

Resumindo, as práticas de organização e de gestão existem para criar as condições para se atingir o principal objetivo das escolas: promover a qualidade cognitiva e operativa da aprendizagem dos alunos. Cognitiva no sentido de atuar no desenvolvimento dos processos psíquicos superiores dos alunos e operativa no sentido desenvolver habilidades e de saber agir moralmente. Por isso, é um lugar de aprender cultura, aprender a pensar, aprender a ser, aprender a compartilhar. Escola boa é aquela cujas práticas de organização e gestão asseguram as melhores condições e os meios para promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos e professores. (Libâneo, 2015, p.9).

São diversos os problemas que a escola pública enfrenta, o que torna ainda mais necessário uma gestão democrática, essa prática educativa é indispensável na educação que contribui para uma sociedade mais justa e igualitária, tornando possível os envolvidos perceber que a mudança começa com cada um fazendo a sua parte.

A gestão democrática é uma das grandes conquistas estabelecida em lei da Constituição Federal, pois antes de 1988, isso não era obrigatório. Outro processo democrático que acontece na escola é eleição para diretores, ajudando na participação das decisões tomada pela escola.

PROJETO PEDAGÓGICO (PP)

O Projeto Pedagógico (PP) ou Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma instituição de ensino é um documento de identidade que direciona a todos a realizar suas metas tornando claro que a instituição de ensino está tomando como referência

pedagógica ideias de referenciais da educação, as linhas pedagógicas que seguem e que estratégias pretendem realizar, suas normas e valores, é elaborado por todos da comunidade escolar e reconhecido pela Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9.396/98 (BRASIL,1996).

A participação dos mais diferentes segmentos faz com que, na sua individualidade, o funcionário da escola perceba a importância da sua função na organização e funcionamento da escola. (Santos, 2013)

Assim como todo Projeto Pedagógico, o PP da Escola Municipal João Sales pode ser reconstruído sempre que necessário, pois não é considerando, como bem fala os autores, um produto a ser entregue a sociedade, mas um conjunto de valores e objetivos a serem refletidos e reformulados.

O PP da escola campo aborda alguns eixos que são trabalhados em projetos educacionais, que são: sexualidade, drogas, família, inclusão social, ciência, tecnologia, participação política, cultura, lazer, esporte, meio ambiente, trabalho e comunidade de estudo. Onde também é encontrado alguns acontecimentos históricos da escola; os participantes e funções do conselho escolar; a grade curricular do Ensino Fundamental e quantidade de horas semanais; abordagens sobre a avaliação da aprendizagem; o relacionamento com os pais ou responsáveis; as normas de orientações disciplinares e pedagógicas; as consequências por não obedecer as normas; as funções do monitor de turma; a função da coordenação disciplinar e militar e os critério do uso de alguns objetos e do comportamento, vestimenta e corte de cabelos masculinos e estilos de cabelo feminino dos alunos estabelecidos pela escola.

É um dos princípios da PP garantir a gestão democrática, ele é um conjunto de metas da instituição, procurando organizar o ambiente e construir um espaço social. A gestão democrática é uma obrigação de toda instituição educacional do país.

EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NA ESCOLA JOÃO SALES

A Escola Municipal João Sales foi criada em 1976 e recebeu o nome de Grupo Escolar Municipal João Sales em homenagem a João Ferreira Sales Filho, um jovem gonzaguense que aos 18 anos morreu em um acidente automobilístico. Inicialmente pertenceu a rede municipal, foi cedida ao Estado por prazo indeterminado através da Lei nº 04/76 de 30 de agosto de 1978. Foi autorizado e reconhecido o curso de 1º grau (1ª e 4ª série) através da Resolução nº 31/86 – CEE de 30 de janeiro de 1986,

pertencente a Rede Estadual de Ensino com a denominação de Unidade Escolar João Sales, em 1986 passou a pertencer a rede estadual de ensino e em 2012 passou se novamente para o município .

Algumas características da infraestrutura da escola: Escola com acessibilidade, sanitário com acessibilidade, alimentação fornecida, água filtrada, sanitário dentro da escola, biblioteca, cozinha, laboratório de informática, sala de leitura, sala de professores, água tratada (rede pública), energia elétrica (rede pública), esgoto (fossa), lixo com coleta periódica. Em relação à equipamentos: aparelho DVD, impressora, parabólica e retroprojeto.

As observações feitas na instituição de ensino serviram para conhecer o que acontece na prática de um gestor escolar, na observação foi possível acompanhar dois projetos pedagógicos que foi de muita importância pra saber como o gestor auxilia nessas tarefas. Além disso foi possível acompanhar em reuniões com alunos, nesses momentos as atitudes tomadas pelo gestor devem ser cautelosas, foi o que a gestora deixou claro.

Além disso, foi possível perceber que com mais pessoas compromissadas a dar o seu melhor na Educação, mais será fácil alcançar as metas e é por isso que a escola deve focar em um trabalho democrático.

Os projetos realizados na escola tem muita importância, os dois que foram possível acompanhar eram focados na preparação para as provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). O Café com Matemática e o Baladão de Língua Portuguesa trabalharam questões do Saeb para a preparação para a prova, eles aconteceram nos dois turnos, matutino e vespertino. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) utiliza um só indicador para medir a qualidade da educação por meio do fluxo escolar e dos resultados das avaliações externas feitas pelo Saeb e avaliações internas da aprendizagem. A Estatística com o seu objetivo de mostrar por meio dos números os significados das situações ajuda nesse contexto a descrever a qualidade da educação brasileira, a escola possui em torno de 219 alunos matriculados e 21 professores. Muitos dos problemas da sociedade brasileira são consequência da falta de atenção dada a educação que passa por grandes desafios.

O hábito de estudar não é tão frequente no país, pois a taxa de analfabetismo é espantosa em relação a outros países. Quando observa-se os acontecimentos de momentos marcante da história do Brasil, percebe-se que o acesso à educação não

era para todos, em um certo período frequentavam uma sala de aula somente as pessoas que tinham uma condição financeira melhor do que aqueles que estavam à margem da sociedade que conseqüentemente eram excluído de abdicar de alguns direitos. Mas atualmente não é somente esses problemas que dificultam o acesso à aprendizagem, outros fatores como a falta de profissionais capacitados para ensinar, a falta de incentivo dos pais, traumas psicológicos e a falta de uma gestão compromissada com a educação são uns dos principais problemas que dificultam a aprendizagem de crianças, adolescentes, jovens e idosos.

Na maioria das escolas do Brasil prevalece o ensino tradicional, pois convencer alguns professores de que é possível aprender de várias formas não é uma tarefa fácil. Considerando que todos possuem um currículo para nortear o trabalho pedagógico e eles são baseados nas visões de pensadores que acreditam que é possível transmitir o conhecimento de vários modos.

A falta de acompanhamento dos pais, a falta de uma gestão que desenvolva projetos voltados para atividades constantes que tenha metas que buscam uma educação de qualidade para todos, esses fatores podem dificultar a aprendizagem das disciplinas. A comunidade escolar precisa colaborar com os objetivos do aluno, dessa forma ele perceberá que não está sozinho nessa caminhada.

METODOLOGIA

O estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa e quantitativa, apresentando relatos de experiência. A pesquisa foi realizada em três fases, a primeira aconteceu a análise feita do campo de estágio, foi analisado as características da escola, a segunda foi feito uma pesquisa bibliográfica sobre gestão escolar e a terceira fase se deu com os relatos de experiência com base nas observações feitas na Escola Municipal João Sales.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, se percebe que o estágio não é apenas um momento de observação e prática, também é um momento em que o estagiário começa a refletir sobre a realidade da escola, da sociedade e da relação escola e sociedade, desse modo, é possível que o estagiário perceba a influência que os educadores tem na vida

do estudante e também é possível o reconhecimento de suas atividades como algo que possa beneficiar ou não o estudante, tendo em vista que os educadores não têm apenas a função de transmitir conhecimento, como também ajudar os estudantes a compreender melhor o mundo.

A gestão escolar é compreendida como a organização de uma instituição escolar, buscando melhorar a convivência de todos e alcançar os resultados pretendidos. O gestor da instituição de ensino deve estar comprometido em desempenhar seu papel de forma responsável.

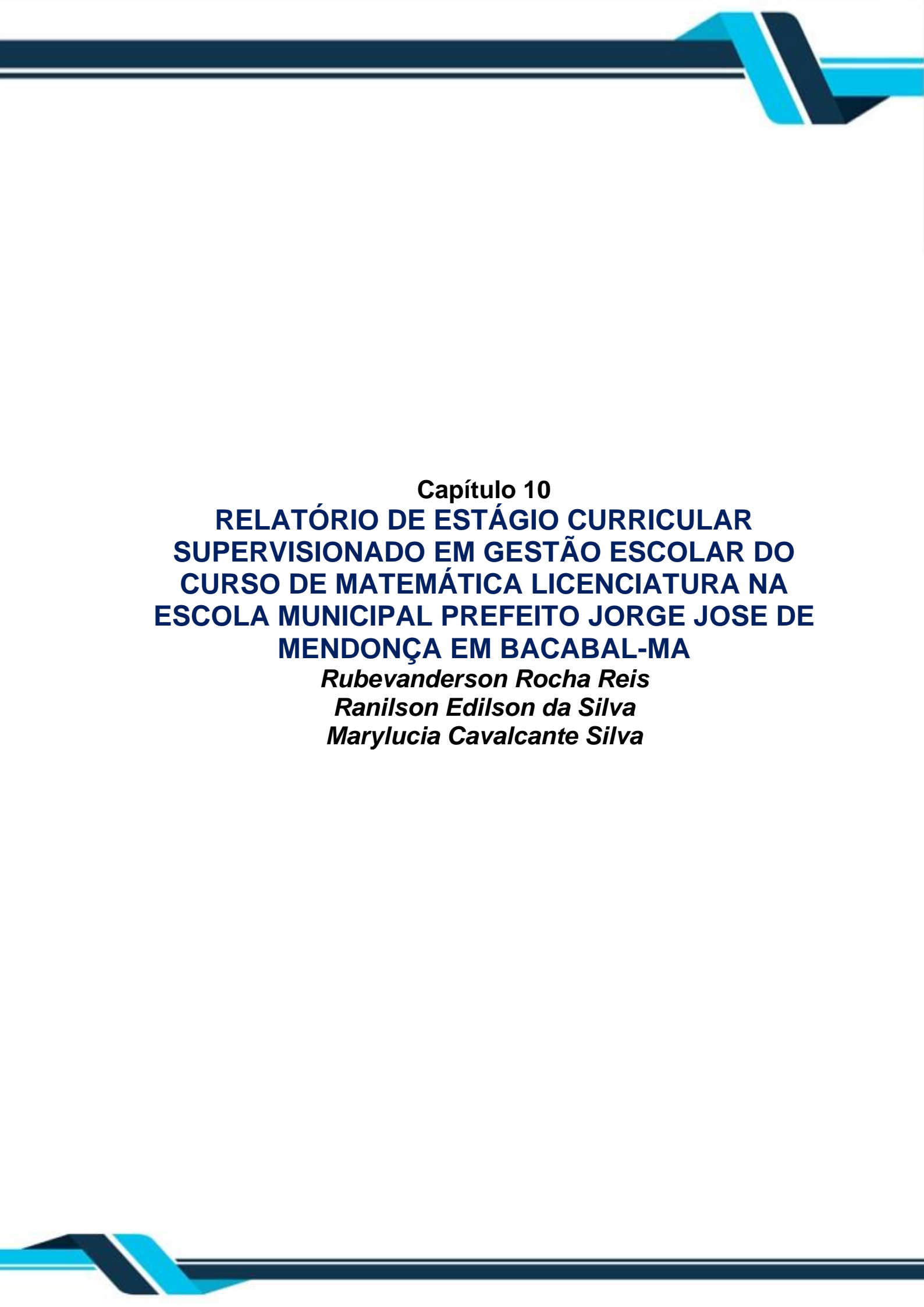
Durante o estágio foi analisado as atitudes da gestora da escola perante as situações, como alunos que a professora mandou sair da sala por falta de considerações, nesses momentos se percebe como agir diante de situações como essa, a gestora conversou com o aluno e procurou solucionar o problema. Mostrando que não precisa chamar os pais ou responsáveis do aluno, é interessante conhecer os motivos, mesmo que não justificam o fato de estarem desobedecendo ordem, além disso, é interessante que o gestor procure saber como anda a relação do aluno com a família, com os colegas e com a sociedade. São essas atitudes que quando observadas e refletidas podem mudar a visão do futuro gestor, dessa maneira o estágio vai além de um momento em que se aprende com o educador as práticas educativas, como também serve para refletir acerca dos obstáculos que acontece no dia a dia de um gestor e que tenta impedir de agir de forma adequada.

REFERÊNCIAS

LIBÂNEO, José Carlos. **Práticas de organização e gestão da escola: objetivos e formas de funcionamento a serviço da aprendizagem de professores e alunos.** Disponível em: <Http://www.cascavel.lr.com.br>. Acesso em: 02 Dez. 2023.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Positivo, 2009.

SANTOS, Júlia Gabrieli Schmidt. **O projeto político pedagógico como ferramenta da gestão escolar democrática.** 2013. 39 f. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Três Passos, 2013.



Capítulo 10
RELATÓRIO DE ESTÁGIO CURRICULAR
SUPERVISIONADO EM GESTÃO ESCOLAR DO
CURSO DE MATEMÁTICA LICENCIATURA NA
ESCOLA MUNICIPAL PREFEITO JORGE JOSE DE
MENDONÇA EM BACABAL-MA

Rubevanderson Rocha Reis
Ranilson Edilson da Silva
Marylucia Cavalcante Silva

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM
GESTÃO ESCOLAR DO CURSO DE MATEMÁTICA LICENCIATURA
NA ESCOLA MUNICIPAL PREFEITO JORGE JOSE DE MENDONÇA
EM BACABAL-MA**



DOI: 10.5281/zenodo.10680969

Rubevanderson Rocha Reis

*Graduando em Matemática Licenciatura; Universidade Estadual do Maranhão
(UEMA). rubrocrei@gmail.com*

Ranilson Edilson da Silva

*Doutorando em Ciências da Educação; Facultad Interamericana de Ciencias
Sociales (FICS). prof.ranilsonuema@gmail.com*

Marylucia Cavalcante Silva

*Doutora em Educação; Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).
cavalcanteuema@gmail.com*

RESUMO

O seguinte relatório trás a tona as experiências vivenciadas na Gestão Escolar Democrática. Colando em análise a gestão da escola U.E.F PREFEITO JORGE JOSE DE MENDONÇA do município de Bacabal, localizada na zona urbana. O presente trabalho foi analisado mediante pesquisa de cunho qualitativa e descritiva para dar ênfase a proposta. Para a pesquisa qualitativa foram analisados os seguintes teóricos com base em: Nascimento, Nascimento e Lima (2020); Souza (2020); Ramos (2015); Scalabrin e Molinari (2013); Souza & Carnielli (2003); Davis (2002); LDB (1996);. Durante o período do estágio foi possível presenciar os seguintes problemas: falta de água, má comportamento dos alunos de forma geral e descomprometido de certas medidas educacionais para foco geral em determinada ação. Com o trabalho pudemos entender que a gestão escolar não é tão simples como parece. A vivência com a gestão e observar suas ações foi possível compreender mais a fundo a necessidade de um gestor capacitado.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Educação. Gestor escolar. Projeto pedagógico.

ABSTRACT

The following report brings to light the experiences lived in Democratic School Management. Analyzing the management of the U.E.F PREFEITO JORGE JOSE DE

MENDONÇA school in the municipality of Bacabal, located in the urban area. This work was analyzed using qualitative and descriptive research to emphasize the proposal. For qualitative research, the following theorists were analyzed based on: Nascimento, Nascimento and Lima (2020); Souza (2020); Ramos (2015); Scalabrin and Molinari (2013); Souza & Carnielli (2003); Davis (2002); LDB (1996);. During the internship period it was possible to witness the following problems: lack of water, bad behavior of students in general and lack of commitment to certain educational measures for a general focus on a specific action. Through the work we were able to understand that school management is not as simple as it seems. By experiencing management and observing their actions, it was possible to understand more deeply the need for a qualified manager.

Keywords: School Management. Education. School manager. Pedagogical project.

INTRODUÇÃO

O relatório tem por objetivo relatar as atividades desenvolvidas durante o estágio supervisionado em gestão escolar do curso de Licenciatura em Matemática, na modalidade presencial da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, campus Bacabal, sendo as aulas ministradas pelo professor Ranilson Edilson da Silva.

Pretende-se, com este trabalho, caracterizar os principais aspectos referentes a experiência em gestão, bem como evidenciar sua importância na formação de futuros professores. Além disso, será apresentado, de maneira breve, algumas das questões que envolvem a formação do profissional docente.

O estágio foi realizado na escola U.E.F Prefeito Jorge José de Mendonça no período de 21 de agosto até 30 de outubro onde se fez a divisão da carga horária da forma apropriada para conclusão do estágio.

Analisar a importância do estágio para a atuação do profissional docente é de grande relevância para a formação docente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 1996, em seu 61º art. Inciso II destaca que “a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados”, se faz necessário estudar a teoria e se faz mais necessário ainda colocar em prática tudo o que se aprende.

De acordo com Tardif (2002) o estágio supervisionado constitui uma das etapas mais importantes na vida acadêmica dos alunos de licenciatura e, cumprindo as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a partir do ano de 2006 se constitui numa proposta de estágio supervisionado com o objetivo de oportunizar ao aluno a observação, a pesquisa, o planejamento, a execução e a

avaliação de diferentes atividades pedagógicas; uma aproximação da teoria acadêmica com a prática em sala de aula.

Para os acadêmicos do estágio em gestão é o que difere aqueles que possam trabalhar em liderança de uma instituição e continua sendo de suma importância entender como funciona uma formação profissional, pois dessa forma o estagiário como futuro profissional da educação poderá adequar sua formação às expectativas do mercado de trabalho, melhorando seu desempenho e criando melhores prática pedagógicas, que beneficiam tanto o aluno quanto ao professor na escola que irá atuar.

Dessa forma, “considerar o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental.” (PIMENTA e LIMA, 2012, p.29).

No tocante ao tempo de experiência para exercer o cargo de gestor escolar, Souza (2020, p. 5) revela que:

Na atualidade, o educador para atuar enquanto gestor escola é necessário possuir experiência e formação contínua, para que então este possa desenvolver um trabalho brilhante. É notório que as transformações são constantes. Assim é preciso ter profissionais qualificados e com experiência para atuarem de maneira eficaz, objetivando atingir novas exigências da profissão e do mercado de trabalho.

E levando em consideração as palavras de Souza vemos que não é qual quer um pode exercer a função de gestor, ia que é de conhecimento de vários lugares onde os gestores são direcionados aos seus cargos através de indicações coisa que descumpre o acordado pelos documentos educacionais onde solicitava um método de pudesse ser justo na seleção de um possível gestor para linha de frente da instituição.

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NO ÂMBITO DA ESCOLA PÚBLICA

A Gestão Democrática é cobrada em sua aplicação pela Constituição Federal de 1988 em que, objetiva e cobra a participação da comunidade escolar na gestão. (Paraná, 2018, p. 9).

Ela é entendida ainda como “uma atividade conjunta dos elementos envolvidos em que as responsabilidades e os objetivos são compartilhados de forma conjunta” (Idem, 2018, p. 13).

Com isso compreende-se que a democracia dentro da gestão é o que torna uma engrenagem que faz com que toda a educação voltada e desenvolvida dentro da instituição se faça real, já que por sua vez ver a democracia ocorrendo se faz certa a existência de tal líder em uma escola é nada mais do que merecido por suas capacidades e formação por um todo.

No Art. 3º, inciso VIII da Lei nº 9.394 que enfatiza as diretrizes e bases da educação nacional, afirma que “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal” (Brasil, 2017).

Em se tratando do gestor escolar, ele “não é somente um profissional responsável pelos aspectos técnico-administrativos da instituição de ensino” (Souza, 2020, p. 3). Com isso pode-se ver que o gestor não é um robô colocado em uma função para fazer apenas o que lhe instruído durante sua formação e sim um ser humano ocupando um cargo que a humanidade é essencial para as suas ações como gestor.

E quando coloca-se na mesa o dia a dia desse gestor seguimos o que diz Davis, Davis (2002, p. 64) diz que:

Normalmente, o gestor de uma escola defronta-se com uma série de situações conflitantes e imprevisíveis, que demandam sua atenção e o impedem de seguir um planejamento definido.

Olhando por esse método podemos ver que não é só uma ou duas funções que cabem a ele e sim um conjunto de necessidades que vem a tona todos os dias, reuniões, projetos, dívidas e várias outras coisas já que com isso vemos que não é só ser gestor, é ser contador, engenheiro, marceneiro e várias outras funções que os gestores às vezes se propõem para demonstrar seu melhor apreço pelos alunos e a instituição.

Facó et. al., (2021 p. 3663) pondera que as políticas públicas educacionais de fato se preocupam em promover resultados e façam acontecer para que haja mais envolvimento na busca de melhorias no desenvolvimento dos alunos. Mesmo com essas cobranças é compreensível que não é todo ano letivo que seria possível atingir as metas cobradas.

Então não adianta forçar uma visão perfeita de instituição quando a própria se destrói quando em determinados anos não atinge o necessário, não é como se todas as escolas do mundo fossem todos os anos o seu melhor por que dá pra cobrir ao menos o necessário e dentro do possível para crescer.

PROJETO PEDAGÓGICO(PP)

O documento em questão que foi intitulado como projeto pedagógico nada mais é que o núcleo da instituição, onde tudo aquilo que deve ser feito e desenvolvido durante o decorrer do ano aconselhasse que esteja lá por escrito para que haja uma maneira de ver o que se é proposto no decorrer do ano.

Nascimento, Nascimento e Lima (2020, p. 122) cita que PP apresenta “o mesmo sentido de orientar, direcionar uma ideia, refletir sobre um processo pedagógico alicerçado em ações presentes com vistas à formação do educando para o exercício da cidadania e consciência crítica”. Mediante as palavras de Nascimento é compreensível que o projeto pedagógico é como uma bússola que direciona a educacional da instituição, já que seguindo ele não é perdido o rumo do desenvolvimento educacional no decorrer do ano letivo.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96), em seu artigo 12, inciso I, os estabelecimentos de ensino tem como tarefa a elaboração e execução da sua proposta pedagógica; e no artigo 13, inciso I incube aos docentes, sua participação na construção do mesmo. Então os gestores querendo ou não se faz por obrigação a necessidade de um projeto Pedagógico.

Então quando uma instituição não tem o seu próprio projeto é a mesma coisa que ela estivesse agindo no escuro durante um ano inteiro por que agir de improviso em um meio tão importante que é o educacional chega a ser um descaso com cada familiar que confia que os seus filhos estudam em um local que sabe o que esta fazendo e desenvolvendo.

Para Ramos (2015, p. 8), o PP “é um instrumento que visa dar nate as ações definidas coletivamente através de projetos, da organização e acompanhamento de todo universo da escola”. Então é visto que as ações que foram aplicadas durante o estágio na Jorge José de Mendonça como a Feira de Ciências e Gincana Recreativa Escolar, só puderam ser executados constando no Projeto Pedagógico e com isso

dando a oportunidade de preparação e desenvolvimento da instituição durante a aplicação de seus projetos.

A tudo que foi explicado e desenvolvido sobre PP não tem como negar sua existência e importância para todo o conjunto da obra chamada educação e assim como na instituição citada e como em várias outras o desenvolvimento dela como um todo e o ambiente descontraído e divertido para se trabalhar de forma séria e construtiva se dá por meio da existência de projeto e como em várias instituições se faz a cobrança e existência da mesma.

EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NA ESCOLA JORGE JOSE DE MENDONÇA

Durante a estadia na escola as experiências que foram possíveis dentro da função de gestão não foram muitas, porém não desconsidera o fato de que cada ação é um aprendizado. Foi possível atuar na atualização de horários de aula, aplicação de provas em nível escola, auxílio do gestor em reunião de professores além de entender o grau de cobrança que recai sobre o líder de uma instituição que vive sempre com o intuito de bater metas ainda mas como foi visto no período de 2023 onde foi ano de aplicação de provas SAEB.

Durante o período de estágio não foi possível evidenciar problemas em grande escala mas a aplicação de projetos e determinadas avaliações foram indescritíveis, tais como a aplicação de uma feira de ciências, produção de uma gincana escolar e adaptação da grade de horários para estudo de português e matemática para a avaliação citada anteriormente

METODOLOGIA

A metodologia aplicada em campo teve início por uma observação durante um período para compreender como funcionavam as ações da gestão e entender em quais pontos deveriam ser solucionados.

Dando continuidade a ações envolvendo organização de documentos e reuniões sobre planejamentos de determinados eventos durante o período de estágio, além de uma pesquisa em cima dos documentos presentes na escola onde já havia seu Projeto Pedagógico atualizado.

E após a experiência a produção de uma série de anotações enfatizando a direção como seis costumes e falhas notórias referente a função de gestor que por sua vez pelo local onde está inserido precisando utilizar métodos variados para obter resultados por mínimos que sejam.

E um diálogo com o gestor da instituição citando os problemas encontrados e sugerindo possíveis soluções para o melhor desenvolvimento das práticas de gestões dentro dos estudos propostos em sala de aula dentro da formação academia de Licenciatura em Matemática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o que foi visto e trabalhado durante o estágio, é possível afirmar que a experiência foi magnífica onde observar o desenvolvimento e gerenciamento da instituição de um outro ponto de vista podemos entender mas sobre as cobranças e deveres do conjunto por um todo.

Toda a experiência que foi adquirida durante esse tempo compôs e muito as visões sobre o desenvolvimento da instituição, onde por sua vez tem que se manter por meio de resultados.

A vivência se faz extremamente importante para a formação dos futuros professores que terão até a oportunidade de torne-se um gestor e mediando a falhas e sucessos é que desenvolve se uma ótima grade educacional e formativa.

Mesmo com o período curto ajudar na aplicação e desenvolvimento das atividades citadas anteriormente foi de grande apreço para esse visão de gestor, onde não é apenas sentar e mandar e sim conhecer o ambiente de sua instituição, entender como os professores funcionam, a comunidade escola precisa de quê? Por quê? Então são perguntas frequentes na mente dos gestores capacitados e que buscam uma melhora para o desenvolvimento da instituição de forma geral, já que sabemos que os resultados são necessários e hoje tem muita gestor que mente sobre os dados de sua instituição porém aquele gestor que não esconde seus erros e falhas é o mesmo que sempre sabe onde tentar novamente no próximo ano para obter um grupo educacional unidos e firme.

REFERÊNCIAS

BACABAL. Secretaria Municipal de Educação. Unidade de Ensino Fundamental Governador Sarney. **PROJETO PEDAGÓGICO: Adequado a BNCC e ao DCTMA.** 2020.

BARBOSA, Marinalva de Sousa. **Desafios da gestão escolar na percepção dos diretores.** Disponível em: <https://reben.emnuvens.com.br/revista/article/view/101/91>. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9.394/96. Brasília, DF: Presidência da República, [2017] Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 24 nov. 2023.

BRASIL. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Político Pedagógico 2021.** [Brasília]: Secretaria de Estado de Educação [2021?]. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/projetos-politicos-pedagogicos-2021/>. Acesso em: 01 dez. 2023.

DAVIS, Claudia et. al. **Gestão da escola: desafios a enfrentar.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FACÓ, Lucileide Germano Bezerra et al. **Gestão escolar democrática: desafios e perspectivas.** Brazilian Journal of Development, v. 7, n. 1, p. 3651-3671, 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/download/22940/18415>. Acesso em: 12 dez. 2023.

LIBÂNEO, J. C. (2017). **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** Goiânia: Alternativa.

NASCIMENTO, F. J. do; NASCIMENTO, R. de C. do; LIMA, M. S. L. O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO COMO PRINCÍPIO ORIENTADOR DAS PRÁTICAS ESCOLARES: THE POLITICAL-PEDAGOGICAL PROJECT AS A GUIDING PRINCIPLE FOR SCHOOL PRATICES. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 29, n. 2, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2020v29n2.52963. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/52963>. Acesso em: 10 dez. 2023.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Educação. **Gestão em Foco: Unidade 2: O Papel do Gestor no Contexto Democrático.** Disponível em: http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/gestao_em_foco/gestao_escolar_democratica_unidade2.pdf. Acesso em 31 dez. 2023.

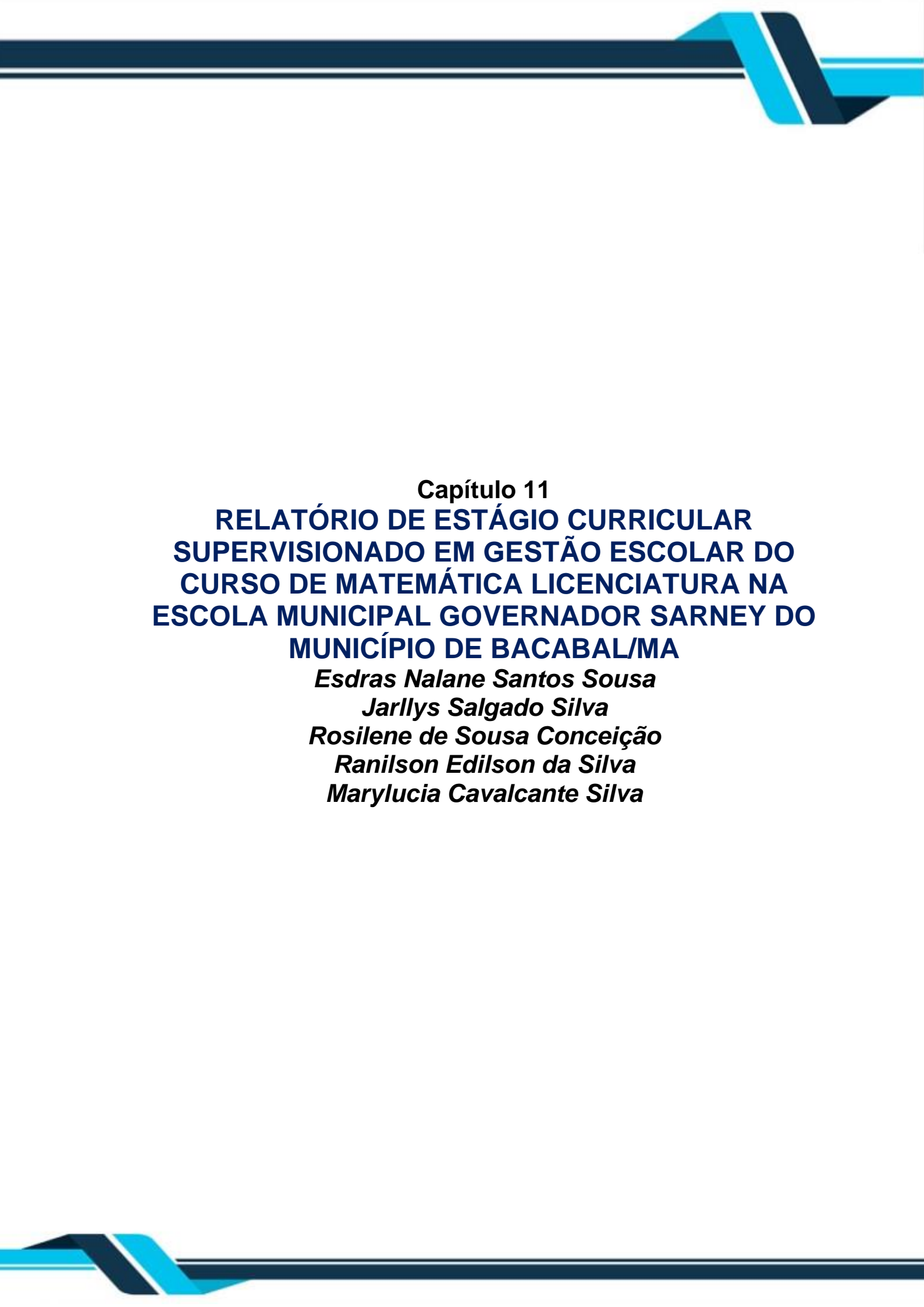
PIMENTA, Selma G. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2012.

RAMOS, Adroaldo Machado. **Desafios do gestor escolar**. 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/151550>. Acesso em: 01 dez. 2023.

SOUZA, M. I. M. de. The role of the school principal: challenges and possibilities of your professional acting, while facilitator of the teaching-learning process. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 7, p. e335973900, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i7.3900. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/3900>. Acesso em: 3 dez. 2023.

SOUZA, R. A. de, & CARNIELLI, B. L. (2003). **Os efeitos do projeto político-pedagógico na gestão escolar, segundo a concepção dos alunos**. **Estudos Em Avaliação Educacional**, (28), 125–144. <https://doi.org/10.18222/eae02820032173>. Acesso em: 01 dez. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.



Capítulo 11
RELATÓRIO DE ESTÁGIO CURRICULAR
SUPERVISIONADO EM GESTÃO ESCOLAR DO
CURSO DE MATEMÁTICA LICENCIATURA NA
ESCOLA MUNICIPAL GOVERNADOR SARNEY DO
MUNICÍPIO DE BACABAL/MA

Esdras Nalane Santos Sousa

Jarllys Salgado Silva

Rosilene de Sousa Conceição

Ranilson Edilson da Silva

Marylucia Cavalcante Silva

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM
GESTÃO ESCOLAR DO CURSO DE MATEMÁTICA LICENCIATURA
NA ESCOLA MUNICIPAL GOVERNADOR SARNEY DO MUNICÍPIO
DE BACABAL/MA**

 DOI: 10.5281/zenodo.10680975

Esdras Nalane Santos Sousa

*Graduando em Matemática Licenciatura; Universidade Estadual do Maranhão
(UEMA). nalaneesdras@gmail.com*

Jarllys Salgado Silva

*Graduando em Matemática Licenciatura; Universidade Estadual do Maranhão
(UEMA). jarllyssalgadosilva@gmail.com*

Rosilene de Sousa Conceição

*Graduando em Matemática Licenciatura; Universidade Estadual do Maranhão
(UEMA). rosylenedesousac@gmail.com*

Ranilson Edilson da Silva

*Doutorando em Ciências da Educação; Facultad Internamericana de Ciencias
Sociales (FICS). prof.ranilsonuema@gmail.com*

Marylucia Cavalcante Silva

*Doutora em Educação; Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)
cavalcanteuema@gmail.com*

RESUMO

O referido relatório coloca em pauta as experiências vivenciadas na Gestão Escolar Democrática. Tem como objetivo fazer uma análise da gestão escolar da escola U.E.F Governador Sarney do município de Bacabal, localizada na zona urbana. O presente trabalho foi analisado mediante pesquisa de cunho qualitativa e quantitativa para dar ênfase a proposta. Para a pesquisa qualitativa foram analisados os seguintes teóricos com base em: Nascimento, Nascimento e Lima (2020); Souza (2020); Oliveira e

Menezes (2018); Gadotti (2016); Vieira e Vidal (2015); Ramos (2015); Scalabrin e Molinari (2013); Souza & Carnielli (2003); Davis (2002); LDB (1996); Corrêa e Oliveira (2019) e Barbosa (2023). E parcialmente de cunho quantitativo mediante análise de documentos, do Projeto Político e em dados da referida escola campo.. Com a organização deste trabalho, entende-se que a gestão escolar não é tão simples como se percebe no dia a dia. A pesquisa possibilitou a compreensão da dimensão desse estágio em gestão escolar na formação do acadêmico a qual é indispensável na construção do campo da teoria e prática e de suas realidades no cotidiano. Nesse contexto, apresenta-se, neste relatório experiência como forma de expor os caminhos traçado durante o estágio Curricular Supervisionado e permitir conhecer a atuação do Gestor no âmbito escolar.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Educação. Projeto Pedagógico.

ABSTRACT

The aforementioned report puts on the agenda the experiences lived in Democratic School Management. Its objective is to analyze the school management of the U.E.F Governador Sarney school in the municipality of Bacabal, located in the urban area. This work was analyzed using qualitative and quantitative research to emphasize the proposal. For qualitative research, the following theorists were analyzed based on: Nascimento, Nascimento and Lima (2020); Souza (2020); Oliveira and Menezes (2018); Gadotti (2016); Vieira and Vidal (2015); Ramos (2015); Scalabrin and Molinari (2013); Souza & Carnielli (2003); Davis (2002); LDB (1996); Corrêa and Oliveira (2019) and Barbosa (2023). And partially of a quantitative nature through analysis of documents, the Political Project and data from the aforementioned rural school. With the organization of this work, it is understood that school management is not as simple as it is perceived on a daily basis. The research made it possible to understand the dimension of this internship in school management in the academic training, which is essential in the construction of the field of theory and practice and its realities in everyday life. In this context, this report presents experience as a way of exposing the paths taken during the Supervised Curricular internship and allowing knowledge of the Manager's role in the school environment.

Keywords: School Management. Education. Pedagogical project.

INTRODUÇÃO

O presente relatório é fruto das atividades realizadas ao Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Escolar do curso de Matemática Licenciatura da Universidade Estadual do Maranhão – *campus* Bacabal/MA. As experiências do estágio foram vivenciadas na U.E.F. Governador Sarney, desta urbe. Scalabrin e Molinari (2013, p. 1) explicam que o estágio supervisionado é “[...] indispensável na formação de docentes do curso de licenciatura [...]”. Na visão de Corrêa e Oliveira, (2019, p. 3) “Compreende-se o estágio como espaço e momento de formação, por

possibilitar observação, pesquisa, prática e reflexão na situação de aprendizagem para atuação futura no campo profissional”.

O estágio em Gestão Escolar é essencial para o licenciando compreender a complexidade e as particularidades da gestão da escola. Em nossa experiência de observação, analisamos toda a estrutura física, o corpo docente e o discente, o funcionamento administrativo e pedagógico, a comunidade escolar e local. Além disso, tivemos contato diretamente com o gestor da escola, corpo pedagógico e sala de aula.

Entender os caminhos da gestão de uma escola, requer ao licenciando a sua vivência no ambiente. Dessa forma, ele precisa integrar os conhecimentos teóricos e as práticas no campo.

Tendo em vista as experiências vivenciadas no estágio em Gestão Escolar, o objetivo deste é entender o funcionamento e os desafios do gestor escolar na prática, bem como, refletir sobre o papel da gestão escolar frente as mudanças e a promoção de uma educação de qualidade. Visa de certa forma, aproximar o contato diretamente com a gestão, de modo a relatar as experiências e observações na escola campo.

GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NO ÂMBITO DA ESCOLA PÚBLICA

Vieira e Vidal (2015, p. 21) explicam que o princípio orientador da escola pública brasileira é a gestão democrática. Enfatizam ainda que seu conceito é “Definido pela Constituição Federal de 1988 e referendado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, seus desdobramentos no sistema público de ensino permitem associá-lo à emergência de um novo modelo de gestão escolar. Idem, 2015, p. 21).

A Gestão Democrática é determinada pela Constituição Federal de 1988 em que, figurando na gestão da escola a participação da comunidade escolar. (Paraná, 2018, p. 9). Ela é entendida ainda como “uma atividade conjunta dos elementos envolvidos em que as responsabilidades e os objetivos são compartilhados de forma conjunta” (Idem, 2018, p. 13).

Burak e Flack (2011, apud Oliveira e Menezes, 2018, p. 881), associam “gestão escolar a ações coletivas e democráticas, com a divisão de responsabilidades individuais, que devem ser pautadas num projeto maior, que congrega todos os membros da equipe escolar em torno de objetivos, metas, decisões e compromissos comuns”.

No Art. 3º, inciso VIII da Lei nº 9.394 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, afirma que “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos respectivos **Estados e Municípios e do Distrito Federal**” (Brasil, 2017). Fato notório é antes era “dos sistemas de ensino”, pela qual foi mudada pelo termo grifado acima.

Em se tratando do gestor escolar, ele “não é somente um profissional responsável pelos aspectos técnico-administrativos da instituição de ensino” (Souza, 2020, p. 3). O autor pondera que ele é um facilitador do processo de ensino-aprendizagem em que é importante para o desenvolver de suas outras práticas.

No tocante ao tempo de experiência para exercer o cargo de gestor escolar, Souza (2020, p. 5) revela que:

Na atualidade, o educador para atuar enquanto gestor escola é necessário possuir experiência e formação contínua, para que então este possa desenvolver um trabalho brilhante. É notório que as transformações são constantes. Assim é preciso ter profissionais qualificados e com experiência para atuarem de maneira eficaz, objetivando atingir novas exigências da profissão e do mercado de trabalho.

Em se tratando da gestão e suas ocorrências, Davis (2002, p. 64) diz que:

Normalmente, o gestor de uma escola defronta-se com uma série de situações conflitantes e imprevisíveis, que demandam sua atenção e o impedem de seguir um planejamento definido. Ocorrem situações em que o gestor participa de cursos sobre planejamento e elaboração de projeto político, recebe manuais sobre plano de desenvolvimento da escola, fica envolvido com a tarefa de preencher papéis, mas permanece sem tempo para discutir o trabalho a ser desenvolvido com o coletivo da escola.

Sobre as relações no ambiente, Luck (2009, p. 134 apud Barbosa 2023) destaca que:

A responsabilidade do diretor escolar pela gestão da escola representa a responsabilidade pela qualidade do processo e, portanto, pela rede de comunicação e relações interpessoais que ocorrem na comunidade escolar, de modo a orientá-la, afim de que represente fenômenos sociais de natureza educacional e produtivos na promoção da aprendizagem e formação dos alunos.

Facó *et. al.*, (2021 p. 3663) pondera que as políticas públicas educacionais de fato se preocupem em promover resultados e façam acontecer para que haja mais envolvimento na busca de melhorias no desenvolvimento dos alunos.

PROJETO PEDAGÓGICO

O Projeto Pedagógico (PP) “não é apenas mais um documento que a escola deve ter para ser guardado ou arquivado. É a alma da escola. Nele estão contidas as diretrizes e os objetivos políticos e pedagógicos da instituição de ensino” (Chaddad, 2022, p. 1).

Nascimento, Nascimento e Lima (2020, p. 122) afirmam quem o PP apresenta “o mesmo sentido de orientar, direcionar uma ideia, refletir sobre um processo pedagógico alicerçado em ações presentes com vistas à formação do educando para o exercício da cidadania e consciência crítica”.

Possui características como:

[...] documento que descreve e caracteriza objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a serem desenvolvidos na escola, pois expressa a cultura desta, imbuída de aspectos ideológicos, princípios morais, significações, questões reflexivas e tomada de decisões das pessoas que participam da sua elaboração. Para tanto, é imprescindível que o projeto contemple ações e métodos adequados às necessidades e realidade de seu público-alvo (Idem, 2020, p. 123).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96), em seu artigo 12, inciso I, os estabelecimentos de ensino tem como tarefa a elaboração e execução da sua proposta pedagógica; e no artigo 13, inciso I incube aos docentes, sua participação na construção do mesmo.

Para Ramos (2015, p. 8), o PP “é um instrumento que visa dar nate as ações definidas coletivamente através de projetos, da organização e acompanhamento de todo universo da escola”. O autor ainda confirma que ele é definido de forma coletiva e possui objetivos, metas e estratégias.

Nascimento, Nascimento e Lima (2020, p. 124), afirmam que o PP:

[...] deve trazer na sua intencionalidade marcas atinentes aos modos de ver e entender a realidade social, aspectos humanizadores e educacionais dos gestores das políticas públicas, dos gestores escolares, dos educadores, da comunidade escolar de um modo geral, em consonância com os anseios e interesses de seus integrantes.

Esse documento “serve de base para o ano seguinte, quando são avaliados as conquistas e o trabalho executado anteriormente. Desta forma, cria-se um processo contínuo de melhoria do ensino” (Brasil, 2021).

Em se tratando da responsabilidade do projeto da escola, Gadotti (2016, p. 6) afirma que “não é responsabilidade apenas de sua direção. Ao contrário, numa gestão democrática, a direção é escolhida a partir do reconhecimento da competência e da liderança de alguém capaz de executar um projeto coletivo”.

Conforme Padilha apud Gadotti (2016, p. 3) descreve os princípios, etapas e estrutura básica do projeto pedagógico, de acordo com a Tabela 1 a seguir:

Tabela 1– Princípios, etapas e estrutura básica do projeto pedagógico

Princípios	1º) deve fundamentar-se numa concepção de planejamento (ele defende uma concepção dialógica de planejamento, de orientação freireana); 2º) deve levar em conta que a preocupação maior da escola é o melhor atendimento ao aluno; 3º) deve partir da avaliação objetiva das necessidades e expectativas de todos os segmentos escolares; 4º) deve ser considerado como um processo sempre inconcluso, portanto, suscetível às mudanças necessárias durante sua concretização; 5º) deve proporcionar a melhoria da organização administrativa, pedagógica e financeira da escola; 6º) deve ser elaborado em termos de médio e longo prazos; 7º) deve garantir a avaliação periódica da ação planejada para redimensionamento das propostas.
Construção	1º) a necessidade de estabelecer um marco referencial, traduzido por algumas perguntas: como entendemos o mundo em que vivemos? – quais são as utopias que nos movem neste mundo? – qual a escola dos nossos sonhos? – qual o retrato da escola que temos? – o que faremos na nossa escola? 2º) definido o marco referencial que sintetizou nossas utopias e sonhos, vamos confrontá-lo com a realidade. É o momento de saber interpretar, de entender o estar sendo da escola, o estar sendo de todos que, direta ou indiretamente, envolvem-se com o trabalho ali realizado. Esta fase exige os seguintes passos: avaliação dos resultados do ano anterior; definição do autorretrato da escola (etnografia) e definição dos compromissos a serem assumidos para mudar, ou aperfeiçoar, aquele retrato, ou seja, o que faremos na nossa escola.
Etapas	1º) discussão do marco referencial; 2º) conhecimento da realidade da escola e do seu entorno; 3º) definição dos objetivos a serem alcançados; 4º) ações que se pretende desenvolver para alcançar os objetivos; 5º) avaliação constante do trabalho desenvolvido.

Fonte: Padilha apud Gadotti (2016)

Em relação ao trabalho pedagógico, o PP não assegura a qualidade dele, pois há uma relação de dependência fatores como a própria qualidade do projeto, a eficiência da sua execução e as condições materiais da escola. (Souza e Carnielli, 2003, 142).

O PP ainda:

[...] deve basear-se em expectativas para o futuro - planejar o impacto de decisões tomadas hoje, não tendo algo que se coloca um "a mais" para a escola, como um rol de preocupações que nos remetem para fora dela, para questões "estratégicas". Pelo contrário, o PPP é justamente um instrumento teórico-metodológico que visa julgar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica, científica, e, o que é essencial, participativa. [...] A construção do PP de cada escola não é da responsabilidade apenas da direção ou da equipe técnica/pedagógica. Ele é de responsabilidade de todos os membros da escola, incluindo-se também, membros da comunidade. A participação de pais e alunos deve ser incentivada dentro das possibilidades de cada um. Esta deve ocorrer em diferentes instâncias. (Bacabal, 2020, p. 91)

EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NA ESCOLA GOVERNADOR SARNEY

O Estágio Supervisionado em Gestão Escolar foi realizado na Unidade de Ensino Fundamental Governador Sarney do municipal de Bacabal/MA entre os períodos 25/09/2023 a 11/10/2023, com duração de 60h.

25/09/2023 - No primeiro contato com a escola, observamos toda a infraestrutura, a quadra poliesportiva, as salas de aulas e os movimentos dos alunos e funcionários na entrada e saída. O gestor nos apresentou o documento de solicitação de atendimento multidisciplinar especializado e falou que apenas a direção e a família do aluno que ficam cientes do que esta acontecendo com o mesmo, o processo é de caráter sigiloso. Nos informou também sobre alguns problemas que a escola tem passado diariamente, como falta de água, alunos com problemas familiares, professores faltosos e que não estavam cumprindo com seus papéis de educadores.

Outro fato relatado pelo gestor foi que por contra de outra escola dividir o mesmo prédio que eles, os mesmos estão passando por problemas duplicados, como a cozinha tendo que ser dividida, algumas salas de coordenação sendo improvisadas, desentendimentos entre funcionários, entre outros.

Ainda nesse dia , nos mostrou a estrutura e como se deve preencher o caixa escolar. Em sua mesa não se encontra os documentos impressos como LDB, ECA, PP, BNCC e DCT MA, porém, informou que possui os documentos no formato digital.

26/09/2023 - Pelo período da manhã, o gestor nos mostrou como é feito um ofício pois ele estava planejando um evento na escola que necessitava de fazê-lo.

Após isso, aplicamos uma atividade em duas turmas que estavam sem professor. No dia, tudo ocorreu bem.

Por alguns minutos, o gestor teve que se ausentar para levar o ofício na secretaria de educação (SEMED) e pediu para que ficássemos em sua sala, nos deu algumas orientações e saiu.

Pelo período da tarde, o gestor convocou alguns alunos para ajudar no conserto de um cano de água da escola. Os meninos estavam ajeitando a escola para se prepararem para a gincana do dia das crianças. Logo após, o gestor pediu para que imprimíssemos um material didático de uma professora.

27/09/2023 - O dia começou com a sala do gestor cheia de crianças tomando café da manhã, pois como elas moram na zona rural, acabam saindo cedo de casa e não tendo tempo de comer ou até mesmo, saindo sem ter o que se alimentar. A merenda é distribuída e todos comem. Logo após a saída dos alunos, o gestor, a coordenadora e uma professora discutem sobre a gincana do dia das crianças que será feita na escola. Algumas ideias são sugeridas e acatadas.

28/09/2023 – Participamos com o gestor e mais três docentes da palestra magna realizada na escola na biblioteca com os alunos em referência ao mês do Setembro Amarelo – Prevenção ao Suicídio. A palestra foi motivacional, didática e interativa.

04/10/2023 – A coordenadora trouxe 03 alunos que não queriam assistir as aulas. Os três sentaram à presença do gestor e da coordenadora, e o mesmo chamou atenção dos mesmos e falou da importância de assistir as aulas e do processo de formação como cidadãos. Após a conversa com os mesmos, o gestor pediu que retornassem as aulas e que no dia seguinte era para trazer os pais para uma reunião com os responsáveis.

05/10/2023 - Compareceu na escola a mãe de um aluno a qual foi chamada para uma reunião com a equipe da gestão pelo Elizeu, Secretária e Coordenadora. Participamos da mesma e foi explicado que se tratava de uma busca ativa a qual um aluno já a 2 meses estava se ausentando da escola e o mesmo mentia para os pais que estava na escola. A mãe do aluno se demonstrou preocupada e citou a sua situação econômica expondo o Bolsa Família como renda que ajuda na contribuição da família e do mesmo. O gestor explicou que a busca ativa é enviada para a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) para o setor responsável pelo acompanhamento dos registros e do relatório que a escola manda. Fica a cargo da

SEMED para realização dos demais feitos. O gestor ainda, solicitou a mãe que falasse ao esposo que revessa-se com ela a ida do filho à escola e que o importante seria sempre que acompanhassem seu filho até a entrada da escola.

09/10/2023 - Digitamos os nomes dos componentes para o caixa escolar. Monitoramos a atividade de ciências passadas pela coordenadora a fim de garantir o desenvolvimento dos alunos com a presença da mediadora em sala de aula. Nesse dia ao dialogarmos como o gestor sobre outras situações da escola, ele relatou também a questão de muita sobrecarga de problemas administrativos.

10/10/2023 - Neste dia aconteceu a tão esperada gincana do dia das crianças. Os alunos tiveram os dois primeiros horários de aula, e depois foram liberados para as atividades. Eles levaram roupas para trocarem na escola para que a farda não sujasse com as brincadeiras. O gestor formou as equipes de cada turma e distribuiu com qual brincadeira cada grupo ficaria. As brincadeiras foram: cabo de guerra, ping-pong, equilibrando o balde, futebol de quadra e de campo e torta na cara. Foi um divertido para as crianças da manhã e da tarde, tudo ocorreu bem.

11/10/2023 – Para encerrar este dia, sentamos com a gestão da escola e solicitamos algumas informações a respeito da escola, em que nos apresentado informações sobre recursos humanos (Tabela 2), quantitativo de alunos por turno e série (Tabela 3 e 4) qual apresentamos a seguir:

Tabela 2 – Informações sobre Recursos Humanos da UEF Governador Sarney

Identificação	Quantidade	
	Matutino	Vespertino
Gestor	1	1
Coordenador	1	1
Professores	19	9
Secretária	1	1
Aux. Adm	2	4
ASG	3	4
Vigia	3	3
Mediadores	6	6

Fonte: Dados da Escola (2023)

Tabela 3 – Distribuição de alunos no turno matutino

Turno	6º ano	7º ano A	7º ano B	8º ano A	8º ano B	9º ano A	9º ano B	Total
Matutino	35	34	35	26	26	33	32	221

Fonte: Dados da Escola (2023)

Tabela 4 – Distribuição de alunos no turno vespertino

Turno	4º ano	5º ano A	5º ano B	8º ano C	9º ano C	Total
Vespertino	20	17	16	23	20	96

Fonte: Dados da Escola (2023)

Foi apresentado atualização também dos seguintes itens: 10 salas de aula, 01 secretaria 01 sala de professores, 01 diretoria, 01 almoxarifado, 01 laboratório de informática (não tem), 01 cantina/cozinha, 01 refeitório, 06 banheiros (3 masculinos – 3 femininos), 01 sala de leitura(biblioteca), uma quadra de esporte com área 734,86m² e uma área livre de 2.494,49 m², 01 caixa de som, 01 telão de retroprojektor e 02 microfones.

METODOLOGIA

O estudo trata-se de um relatório de cunho descritivo, apresentando um relato de experiência em Gestão Escola em uma escola municipal de Bacabal-MA, tendo como principal agente o gestor escolar.

O estágio foi realizado em quatro etapas, conforme destacado em seguida:

1ª) Observações – diagnóstico e caracterização da escola, diálogo com a gestão e docentes, acompanhamento de rotina de professores e alunos;

2ª) participação em atividades da escola e ocorrências intervencionistas – participação em gincanas e eventos extracurriculares; participação em reuniões com pais em ocorrências de falta de alunos em sala de aula;

3ª) revisão bibliográfica – pesquisa e estudo de embasamento teórico;

4ª) relato de experiência com embasamento das observações e informações na escola campo – período de elaboração do projeto abrangendo as vivências do estágio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio supervisionado foi um momento de análises de situações cotidianas escolares, especialmente no campo da gestão, o que foi muito importante para o processo de formação inicial, em que proporciona uma oportunidade de vincular o conhecimento adquirido durante o curso com a prática. Ademais esse estágio é de suma importância para todos os acadêmicos do curso de licenciatura, visto que abre mais um vasto espaço da educação, uma vez ela não se prende somente a ministrar somente aulas, mas sim também de administrá-las em uma ótica de gestão.

Com as vivências dos acontecimentos da gestão, percebemos que o gestor escolar é “parte” fundamental da escola, pois o campo pedagógico é a essência do seu trabalho. De fato, sabemos que gerir uma escola não é uma tarefa fácil e sim de uma tarefa de capacidade, dedicação e mão firme. Mais do que nunca, os líderes devem ser eficazes, preparados, corajosos e, acima de tudo, democráticos na discussão das questões sociais e na escuta das opiniões, sugestões e críticas das pessoas.

Através da avaliação, corrigimos erros e determinamos a direção. Elaborar propostas pedagógicas com toda a comunidade escolar, ouvindo todos os envolvidos, criando uma governação democrática onde todos se sintam envolvidos e importantes na tomada de decisões, e o compromisso e as responsabilidades partilhadas por todos sem sobrecarregar a equipe gestora. Sua escola certamente funcionará melhor se vocês abordarem os sucessos e os erros juntos e acelerarem as coisas.

Por fim, em termos de conhecimentos e experiência, esta formação prática é muito valiosa, aliada aos conhecimentos teóricos, proporciona as condições para uma análise aprofundada dos acontecimentos e da gestão cotidiana da escola, proporcionando-nos uma formação diversificada e prática, e uma perspectiva diferente sobre a escola e dos relacionamentos complexos que existem nas escolas.

REFERÊNCIAS

BACABAL. Secretaria Municipal de Educação. Unidade de Ensino Fundamental Governador Sarney. **PROJETO PEDAGÓGICO: Adequado a BNCC e ao DCTMA.** 2020.

BARBOSA, Marinalva de Sousa. Desafios da gestão escolar na percepção dos diretores. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/101/91>. Acesso em: 10 out. 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96. Brasília, DF: Presidência da República, [2017] Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 nov. 2023.

BRASIL. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Político Pedagógico 2021**. [Brasília]: Secretaria de Estado de Educação [2021?]. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/projetos-politicos-pedagogicos-2021/>. Acesso em: 01 dez. 2023.

DAVIS, Claudia et. al. **Gestão da escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CORRÊA, A. M. D. R.; OLIVEIRA, L. D. C. C. D. Estágio supervisionado em gestão e coordenação escolar: reflexões sobre experiências no ensino médio integral em Bragança (Pará). **Editora Científica Digital**. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.org/articles/200901381.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2023.

GADOTTI, Moacir. Dimensão política do projeto pedagógico da escola. 2016. Disponível em: <http://gadotti.org.br/handle/123456789/456>. Acesso em: 26 nov. 2023.

FACÓ, Lucileide Germano Bezerra et al. Gestão escolar democrática: desafios e perspectivas. *Brazilian Journal of Development*, v. 7, n. 1, p. 3651-3671, 2021. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/ojs/index.php/BRJD/article/download/22940/18415>. Acesso em: 24 nov. 2023.

NASCIMENTO, F. J. do; NASCIMENTO, R. de C. do; LIMA, M. S. L. O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO COMO PRINCÍPIO ORIENTADOR DAS PRÁTICAS ESCOLARES: THE POLITICAL-PEDAGOGICAL PROJECT AS A GUIDING PRINCIPLE FOR SCHOOL PRATICES. *Revista Temas em Educação*, [S. l.], v. 29, n. 2, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.2359-7003.2020v29n2.52963. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/52963>. Acesso em: 10 dez. 2023.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Educação. Gestão em Foco: Unidade 2: O Papel do Gestor no Contexto Democrático. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/gestao_em_foco/gestao_escolar_democratica_unidade2.pdf. Acesso em 25 nov. 2023.

RAMOS, Adroaldo Machado. Desafios do gestor escolar. 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/151550>. Acesso em: 01 dez. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Meio Ambiente. Coordenadoria de Planejamento Ambiental. Estudo de impacto ambiental – Relatório de impacto ambiental - RIMA: manual de orientação. São Paulo, 1989. 48 p.

SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista unar**, v. 7, n. 1, p. 1-12, 2013. Disponível em:

https://www.academia.edu/download/56933766/3_a_importancia%20da_pratica_%20estagio.pdf. Acesso em: 24 nov. 2023.

SOUZA, M. I. M. de. The role of the school principal: challenges and possibilities of your professional acting, while facilitator of the teaching-learning process. *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 9, n. 7, p. e335973900, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i7.3900. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/3900>.

Acesso em: 26 nov. 2023.


SOUZA, R. A. de, & CARNIELLI, B. L. (2003). Os efeitos do projeto político-pedagógico na gestão escolar, segundo a concepção dos alunos. *Estudos Em Avaliação Educacional*, (28), 125–144. <https://doi.org/10.18222/eae02820032173>, Acesso em: 26 nov. 2023.

OLIVEIRA, Ivana Campos; MENEZES, Ione Vasques. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 48, n. 169, p.876-900, jul./set. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053145341>. Acesso em 24 nov. 2023.

VIEIRA, Sofia Lerche.; VIDAL, Eloisa Maia. Gestão democrática da escola no Brasil: desafios à implementação de um novo modelo. **Revista Iberoamericana de educación**, 2015. Disponível em:

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/176938>. Acesso em: 26 nov. 2023.

ANEXO A – FICHA DE FREQUÊNCIA - ESDRAS NALANE SANTOS SOUSA


Uema
 CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE BACABAL – CESB/UEMA
 Departamento de Ciências
 Curso de Matemática Licenciatura

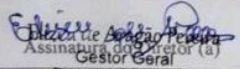
FICHA DE REGISTRO DE ATIVIDADES E CONTROLE DE FREQUÊNCIA

Curso: Matemática Licenciatura		Semestre: 2023.2	Ano 2023
Aluno (a): <u>Esdras Nalane Santos Sousa</u>		Turno: <u>Matutino</u>	
Matrícula: <u>2020024037</u>			
Escola Campo: <u>UEF Governador Sarney</u>			
Responsável pelo Estágio: Prof. Me. Ranielson Edilson da Silva			
Período: <u>8º</u>			
Fase (observação/coparticipação /participação/regência):			

Data	Horário de entrada	Atividades Desenvolvidas	Horário de Saída	Assinatura do Gestor Escolar
25/09	13:00	Observação	17:00	Esdras de Aragão
26/09	08:00	Observação	11:00	Esdras de Aragão
26/09	14:00	Observação	17:00	Esdras de Aragão
27/09	08:00	Observação	11:00	Esdras de Aragão
27/09	14:00	Observação	17:00	Esdras de Aragão
28/09	08:00	Observação	11:00	Esdras de Aragão
28/09	14:00	Observação	17:00	Esdras de Aragão
02/10	08:00	Participação	11:00	Esdras de Aragão
02/10	14:00	Participação	17:00	Esdras de Aragão
03/10	13:00	Participação	17:00	Esdras de Aragão
04/10	13:00	Participação	17:00	Esdras de Aragão
05/10	13:00	Participação	17:00	Esdras de Aragão
06/10	13:00	Participação	17:00	Esdras de Aragão
09/10	08:00	Participação	11:00	Esdras de Aragão
09/10	14:00	Participação	17:00	Esdras de Aragão
10/10	08:00	Participação	11:00	Esdras de Aragão
10/10	14:00	Participação	17:00	Esdras de Aragão
11/10	08:00	Participação	11:00	Esdras de Aragão
11/10	13:00	Participação	17:00	Esdras de Aragão
TOTAL DE HORAS DESTA FOLHA:				<u>60 horas</u>

AUTORIZAMOS o (a) aluno (a) supracitado (a) a realizar as horas de Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Escolar solicitadas.

Bacabal, 11 de outubro de 2023.


 Assinatura do Professor (a)
 Gestor Geral
 Portaria nº 243/2023


Carimbo da Escola/Instituição

U. E. F Governador Sarney
 Rua Dias Carneiro, 1254
 Bairro Ramal - Bacabal-MA
 Res. de Reg. Nº 007/15 - CME

Bacabal, _____ de _____ de _____

Rua Dias Carneiro s/n, Bairro, Ramal –Contorno da Avenida João Alberto de Sousa Bacabal/MA
CEP: 65.700 000

ANEXO B – FICHA DE FREQUÊNCIA - ROSILENE DE SOUSA CONCEIÇÃO


Uema Centro de Estudos Superiores de Bacabal – CESB/UEMA
 Departamento de Ciências
 Curso de Matemática Licenciatura

FICHA DE REGISTRO DE ATIVIDADES E CONTROLE DE FREQUÊNCIA

Curso: Matemática Licenciatura		Semestre: 2023.2	Ano 2023
Aluno (a): Rosilene de Sousa Conceição			Turno: Matutino
Matricula: 00800007680			
Escola Campo: U.E.F. Governador Sarney			
Responsável pelo Estágio: Prof. Me. Ranilson Edilson da Silva			
Período: 8 ^o			
Fase (observação/coparticipação /participação/regência):			

Data	Horário de entrada	Atividades Desenvolvidas	Horário de Saída	Assinatura do Gestor Escolar
25/09	13:00	Observação	17:00	Elizeu de Araújo
26/09	08:00	Observação	11:00	Elizeu de Araújo
26/09	13:00	Observação	17:00	Elizeu de Araújo
27/09	08:00	Observação	11:00	Elizeu de Araújo
27/09	13:00	Observação	17:00	Elizeu de Araújo
28/09	08:00	Observação	11:00	Elizeu de Araújo
28/09	14:00	Observação	17:00	Elizeu de Araújo
02/10	08:00	Participação	11:00	Elizeu de Araújo
02/10	14:00	Participação	17:00	Elizeu de Araújo
03/10	14:00	Participação	17:00	Elizeu de Araújo
04/10	14:00	Participação	17:00	Elizeu de Araújo
05/10	14:00	Participação	17:00	Elizeu de Araújo
06/10	14:00	Participação	17:00	Elizeu de Araújo
09/10	08:00	Participação	11:00	Elizeu de Araújo
09/10	14:00	Participação	17:00	Elizeu de Araújo
10/10	08:00	Participação	11:00	Elizeu de Araújo
10/10	14:00	Participação	17:00	Elizeu de Araújo
11/10	08:00	Participação	11:00	Elizeu de Araújo
11/10	13:00	Participação	17:00	Elizeu de Araújo
TOTAL DE HORAS DESTA FOLHA:				60 horas

AUTORIZAMOS o (a) aluno (a) supracitado (a) a realizar as horas de Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Escolar solicitadas.

Bacabal, 11 de outubro de 2023.

Elizeu de Araújo
 Ass. Gestora Escolar (a)
 Portaria nº 243/2023

Carimbo da Escola/Instituição


U.E.F. Governador Sarney
 Rua Dias Carneiro, 1254
 Bairro Ramal - Bacabal-MA
 Res. de Rec. Nº 007/15 - CME

Conferido e aprovado

Bacabal, _____ de _____ de _____

Rua Dias Carneiro s/n, Bairro, Ramal –Contorno da Avenida João Alberto de Sousa Bacabal/MA
 CEP: 65.700 000

ANEXO C – FICHA DE FREQUÊNCIA – JARLLYS SALGADO SILVA



Uema Centro de Estudos Superiores de Bacabal – CESB/UEMA
Departamento de Ciências
Curso de Matemática Licenciatura

FICHA DE REGISTRO DE ATIVIDADES E CONTROLE DE FREQUÊNCIA

Curso: Matemática Licenciatura		Semestre: 2023.2	Ano 2023
Aluno (a): Jarllis Salgado Silva			
Matrícula: 20200005407		Turno: Matutino	
Escola Campo: U.E.F. Governador Sarney			
Responsável pelo Estágio: Prof. Me. Ranilson Edilson da Silva			
Período: 8º			
Fase (observação/coparticipação /participação/regência):			

Data	Horário de entrada	Atividades Desenvolvidas	Horário de Saída	Assinatura do Gestor Escolar
25/09	13:00	Observação	17:00	Elizete de Araújo
26/09	08:00	Observação	11:00	Elizete de Araújo
26/09	13:00	Observação	17:00	Elizete de Araújo
27/09	08:00	Observação	11:00	Elizete de Araújo
27/09	13:00	Observação	17:00	Elizete de Araújo
28/09	08:00	Observação	11:00	Elizete de Araújo
28/09	14:00	Observação	17:00	Elizete de Araújo
02/10	08:00	Participação	11:00	Elizete de Araújo
02/10	14:00	Participação	17:00	Elizete de Araújo
03/10	14:00	Participação	17:00	Elizete de Araújo
04/10	14:00	Participação	17:00	Elizete de Araújo
05/10	14:00	Participação	17:00	Elizete de Araújo
06/10	14:00	Participação	17:00	Elizete de Araújo
09/10	08:00	Participação	11:00	Elizete de Araújo
09/10	14:00	Participação	17:00	Elizete de Araújo
10/10	08:00	Participação	11:00	Elizete de Araújo
10/10	14:00	Participação	17:00	Elizete de Araújo
11/10	08:00	Participação	11:00	Elizete de Araújo
11/10	14:00	Participação	17:00	Elizete de Araújo
TOTAL DE HORAS DESTA FOLHA:				60 horas

AUTORIZAMOS o (a) aluna (a) supracitado (a) a realizar as horas de Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Escolar solicitadas.

Bacabal, 11 de outubro de 2023.

Elizete de Araújo
Assinatura do Gestor (a)
Portaria nº 243/2023

Carimbo da Escola/Instituição

U.E.F. Governador Sarney
Rua Dias Carneiro, 1254
Bairro Ramal Bacabal-MA
Res. de Rec. Nº 007/15 - CME

Conferido e aprovado

Bacabal, _____ de _____ de _____

Rua Dias Carneiro s/n, Bairro, Ramal –Contorno da Avenida João Alberto de Sousa Bacabal/MA
CEP: 65.700 000



uniatual
EDITORA

ISBN 978-658601364-1



9 786586 013641

