

EDUCAÇÃO

CONTINUADA

N.7

EDUCAÇÃO,
CIÊNCIAS E SUAS
TECNOLOGIAS



Revista Educação Continuada

Educação, Ciência e suas Tecnologias

São Paulo - SP, V.4 n.7, Julho 2022

Conselho Editorial

Prof. Me. Enésio Marinho da Silva
Prof. Dr. Flávio da Silva
Prof. Me. Jonathan Estevam Marinho
Me. André Santana Mattos

Comissão Científica

Prof. Dr. Flávio da Silva
Prof. Me. Jonathan Estevam Marinho
Prof. Me. Marcos Roberto dos Santos
Profa. Esp. Maria Aparecida Alves Xavier
Prof. Dr. André Magalhães Coelho

Revisão e Editoração

Prof. Me. Jonathan Estevam Marinho

Direção Institucional

Prof. Me. Enésio Marinho da Silva

E24

Revista Educação Continuada (Eletrônica) / [Editor Chefe] Prof. Me. Enésio Marinho da Silva - Vol.4, n.7 (Julho 2022) - CEQ Educacional - São Paulo (SP): Editora CEQ Educacional, 2022

94p.: Il color

Mensal

Modo de acesso: <<http://www.educont.periodikos.com.br/article/62e3fe4aa9539505541f5d73>>

ISSN 2675-6757 (On-line)

Data de publicação: 29/07/2022

1. Ciências Humanas; 2. Educação; 3. Tecnologias de Aprendizagem;
I. Título

CDU 37/49
CDD 372.358

Bibliotecário Responsável: Emerson Gustavo Nifa | SP-010281/O



CEQ Educacional

R. Airi, 20 • Tatuapé • CEP: 03310-010 • São Paulo-SP • Telefones: 11 2546-7326 | 11 2841-2411

SUMÁRIO

p.05-10

A PRÁTICA DA ATIVIDADE FÍSICA ESCOLAR

Autor(a): **Simone Conconi de Matos**

p.11-20

GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EDUCANDO MENINOS E MENINAS

Autor(a): **Simone Conconi de Matos**

p.21-28

OBJETIVO DA PRÁTICA DA ATIVIDADE FÍSICA NO AMBIENTE ESCOLAR ESCOLAR

Autor(a): **Simone Conconi de Matos**

p.29-39

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NO PROCESSO EDUCACIONAL

Autor(a): **Marta Morais da Silva**

p.40-51

LUDICIDADE E A PRÁTICA DO ENSINAR

Autor(a): **Marta Morais da Silva**

p.52-60

LUDICIDADE E A PRÁTICA DO ENSINAR

Autor(a): **Marta Morais da Silva**

p.61-65

TUDO AO ALCANCE DA IMAGINAÇÃO: O USO DOS MATERIAIS DE LARGO ALCANCE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Autor(a): **Patrícia Rodrigues Matoso**

p.66-77

HOMENS E EDUCAÇÃO INFANTIL: NOVAS POSSIBILIDADES

Autor(a): **Patrícia Rodrigues Matoso**

p.78-85

A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DA ARTE NO DESENVOLVENDO PROJETOS DESENVOLVIDO EM SALAS DE AULAS

Autor(a): **Adriana Pereira da Cruz do Nascimento**

p.86-94

“A INVENÇÃO DE HUGO CABRET” - A PARTIR DAS TÉCNICAS DE BEATRIZ MILHAZES

Autor(a): **Luciana Caden de Angelo Coelho**

A PRÁTICA DA ATIVIDADE FÍSICA ESCOLAR

Autor(a): **Simone Conconi de Matos**¹

Resumo

O tema abordado neste estudo pretende discutir a contribuição da atividade física, e brincadeiras que envolvam movimento enquanto prática pedagógica e não somente como atividade para o desenvolvimento motor, podendo atuar desta forma para o processo de ensino-aprendizagem e assim estabelecer uma relação entre métodos educativos que são vivenciados nas demais áreas do conhecimento trabalhadas no ambiente escolar e identificar os mecanismos da interdisciplinaridade a fim de proporcionar aprendizagens mais significativas aos estudantes. Hoje, o sistema de ensino visa a melhor qualidade de vida para as crianças, tanto social, quanto psicológica e motora. Estas crianças têm as oportunidades de se conscientizarem sobre hábitos e vida saudável, conscientização corporal, meios de comunicação e valores para tornar-se um cidadão crítico e consciente. Por fim, é uma área com diversos potenciais para desenvolvimento de uma educação pautada numa perspectiva interdisciplinar.

Palavras-chave: educação física; educação; ludicidade.

INTRODUÇÃO

Tendo em vista as transformações que ocorrem na sociedade e as pesquisas teóricas e práticas estudadas e adaptadas para o benefício e crescimento escolar, os currículos do ensino fundamental procuram, atualmente, além de compartilhar conhecimentos e técnicas com os educandos e docentes, contribuir e orientá-los para viver, conviver e intervir no ambiente que estão inseridos, oportunizando-os a modificarem sua realidade, contribuindo também para seu desenvolvimento integral, em suma, auxiliá-los na construção de sujeitos autônomos.

A cultura do movimento e de sua ampla diversidade de conteúdos busca sensibilizar e orientar os

¹ Orientadora, graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP), Mestre pelo programa de Psicologia da Educação na referida universidade. Docente do UNIFAI – Centro Universitário Assunção.

educandos a refletir sobre suas práticas corporais e as consequências delas no ambiente em que vivem.

Segundo Gallardo,

(...) a aceleração industrial no pós-guerra e, simultaneamente, com a crescente urbanização e diversificação dos meios de comunicação de massa, a prática de esportes e lazer nas escolas alcançou um desenvolvimento sem precedentes. (GALLARDO, 1998, p. 19),

Observa-se, portanto, que durante muito tempo, a Educação Física foi alvo de preocupação da sociedade, e atualmente ainda é motivo de discussão e aprovação entre as escolas. Segundo Mattos (2006, p. 67): a Educação Física é considerada um meio educativo privilegiado, pois abrange o indivíduo em sua totalidade.

Conforme destaca Mattos:

“A criança reunia-se à tardinha, logo após os deveres de casa. A rua, então, transformava-se em uma espécie de parque, de pátio escolar. Ali se ensinava e se aprendia, os professores eram os garotos mais velhos, donos da malícia e da experiência, conhecedores das artimanhas de brincar, jogar e, quase sempre, vencer”. (MATTOS, 2006, p. 1):

Verifica-se, assim, que o modo de vida mudou completamente. Ultimamente o número de crianças sedentárias vem aumentando significativamente devido a falta de atividade física e brincadeiras que envolvam movimentos, como correr, pular, saltar e rolar. Podemos citar como um dos principais fatores, os jogos eletrônicos e as facilidades digitais. Dessa forma verifica-se a necessidade de atividade física e brincadeiras que envolvam movimento.

OBJETIVO DA PRÁTICA DA ATIVIDADE FÍSICA NO AMBIENTE ESCOLAR ESCOLAR

Através dos conteúdos e das respectivas atividades adaptadas pelo professores na escola, todas as habilidades, desde as primárias até as mais avançadas são desenvolvidas e aprimoradas. O professor da educação infantil possui uma função peculiar: promover desenvolvimento físico, motor, cognitivo e social em seu cotidiano escolar. Tarefa complexa e que exige bastante dedicação. O desenvolvimento e suas habilidades específicas ocorrem numa perspectiva de contínua interação entre o educando, o meio físico e o meio social.

Nesse pensamento, Piaget afirma que:

(...) o conhecimento implica uma série de estruturas construídas progressivamente através de contínua interação entre o sujeito, o meio físico e o social, portanto o ambiente escolar deve ser estimulante e favorecer essa interação, e para isso, deve o projeto político pedagógico da escola estar fundamentado numa proposta de trabalho que tenha como características: processos dinâmicos subjacentes à construção das estruturas cognitivas. (Piaget, 1996, p.43)

No que se diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, afirma-se que durante as atividades, jogos cooperativos e brincadeiras que propõem ao educando o uso do raciocínio e tomada de decisões imediatas, faz com que os mesmos desenvolvam as habilidades necessárias para o processo de aprendizagem e desenvolvimento escolar, além de possibilitar o respeito mútuo, a confiança e o trabalho em equipe, que para o educando torna-se uma brincadeira entre amigos.

(...) ainda diz que a socialização do indivíduo ou da criança se dá exatamente por meio da internalização de valores e de normas e condutas da sociedade a que pertence. A escola é uma das instituições que promove tal socialização. Portanto, o fenômeno da socialização ou aprendizagem do social também ocorre nas aulas, sendo inclusive enfatizada como importante função pela pedagogia esportiva e recreativa. (BRACH, 1992, p.74)

Através da interação e cooperação nas atividades corporais, os educandos começam, desde a educação infantil, a compreender que são necessárias trocas de experiências e constante integração uns com os outros para obterem êxito e satisfação em suas operações. Cabe aos diretores, coordenadores, pedagogos e professores definirem quais são os objetivos a serem alcançados em relação aos educandos e quais as didáticas adequadas para sequenciarem os conteúdos, facilitando o entendimento e assimilação dos estudantes mediante aos problemas e desafios da escola e da sociedade.

Torna-se evidente o papel dos educadores em desempenhar trabalhos além dos conteúdos específicos, como temas transversais estipulados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Desenvolver atividades que incluam questões éticas, de meio ambiente, questões sobre gênero, saúde, pluralidade cultural, trabalho e consumo são assuntos relevantes para que os educandos tenham uma melhor compreensão da sociedade, da realidade e da necessidade de intervenção para o equilíbrio social.

Para que haja verdadeiro desenvolvimento pessoal e coletivo nas aulas, faz-se necessário o planejamento

de atividades que promovam a interação, a inclusão e a cooperação entre os educandos, aspectos inerentes ao desenvolvimento humano.

Nessa concepção, surge a necessidade da promoção e da interação não somente entre os educandos, mas também entre eles e os professores e os demais participantes do cotidiano escolar. Expor os educandos em situações cotidianas, questões delicadas e que necessitam de discussão e conclusões coletivas não estaria fugindo dos princípios da educação, pois como relata Castro (2012), a escola, tendo em base o contexto social que a cerca, deve usar suas atividades para preparar a comunidade discente para as problemáticas da vida adulta, de acordo com a realidade, e assim, dar ênfase na pessoa, já que formar a cidadania seria uma boa estratégia no crescimento e desenvolvimento da sociedade.

Desta forma, entende-se que o principal objetivo da educação é auxiliar no processo de formação de sujeitos autônomos, críticos, reflexivos e socialmente participativos, características estas, que em conjunto formam a integralidade dos educandos, tornando-os aptos a intervirem tanto nas práticas escolares quanto nas práticas sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante toda formação básica educacional, são muitos os benefícios da atividade física para o crescimento e desenvolvimento das crianças, seja no ambiente escolar ou no contexto social.

Ao ser sistematizada como componente curricular, observa-se que a Educação Física passa a ser vista com outros olhares devido as amplas possibilidades de benefícios e contribuições para a formação crítica, reflexiva, autônoma e cidadã dos educandos.

Por fim, foi possível verificar que a prática regular de atividade física e de brincadeiras que envolvam movimentos em intensidade moderada, resultou em melhorias significativas no desempenho em Matemática e Língua Portuguesa e os sentimentos e percepção dos alunos durante a realização dos testes. Ajudou a pensarem com mais clareza, melhorando a memória e proporcionando um grande ganho na aprendizagem.

Sendo assim, colabora expressivamente em práticas educativas baseadas na interdisciplinaridade, nos processos de ensino e aprendizagem envolvendo os aspectos emocionais do estudante como incentivo ao estímulo cerebral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA C. de A. **Educação Física Escolar: as representações sociais**. Rio de Janeiro: Shape, 2001.

BRACH, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992. 122p.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1999.

CATUNDA, Ricardo; SARTORI, Sergio Kudsi; LAURINDO, Elisabete. **Recomendações para a educação física escolar – CONFEF**. Brasília: 2013, 17.p. Encontro Interativo do Sistema CONFEF/CREF's. Conselho Federal de Educação Física – CONFEF, 2013.

COSTA, V.L.F. **Prática da educação física no primeiro grau**. São Paulo, Ibrasa, 1984.

ELLEMBERG D, ST-LOUIS-DESCHENES M. **The effect of acute physical exercise on cognitive function during development**. *Psychol Sport Exerc.* 2010;11(2):122-6. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-86922020000600532&tlng=en

FARIA, Bruno de Almeida; MACHADO, Thiago da Silva; BRACHT, Valter. **A inovação e o desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar: uma leitura a partir da teoria do reconhecimento social**. Motriz: Rio Claro. *Rev. Educ.Fis.* 2012, vol.18, n.1, p.120-129. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1980-65742012000100013>

FREIRE, João B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Scipione, 1992.

GALLARDO, Jorge Sergio Pérez; OLIVEIRA, Amauri A. Bássoli de; ARAVENA, César Jaime Oliva. **Didática de Educação Física: a criança em movimento: Jogo, Prazer e transformação**. São Paulo: FTD, 1998.

GONÇALVES, Aguinaldo. **Conhecendo e Discutindo Saúde Coletiva e Atividade Física**. 1.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 2004.

HOLLAR D, MESSIAH SE, LOPEZ-MITNIK G, HOLLAR TL, ALMON M, AGATSTON AS. **Effect of a two-year obesity prevention intervention on percentile changes in body mass index and academic**

performance in low-income elementary school children. *Am J Public Health*. 2010;100(4):646-53. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-86922020000600532&tlng=en

LOPRINZI PD, KANE CJ. **Exercise and cognitive function: a randomized controlled trial examining acute exercise and free-living physical activity and sedentary effects.** *Mayo Clin Proc*. 2015;90(4):450-60. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-86922020000600532&tlng=en

MATTOS, Mauro Gomes de; NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física Infantil: construindo o movimento na escola.** São Paulo: 6ª Ed. 2006.

MATTOS M. G. e NEIRA M. G. **Educação Física na Adolescência: Construindo o conhecimento na escola.** São Paulo: Phorte Editora, 2000.

MUNIZ, Iana. **Neurociências e os exercícios mentais: estimulando a inteligência criativa.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança.** São Paulo: Ática, 1996.

REVISTA BRASILEIRA DE MEDICINA DO ESPORTE - Print version ISSN 1517-8692 Online version ISSN 1806-9940 – *A single Physical Education Session Improves Subsequent Academic Performance In Rural School Students* – Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-86922020000600532&tlng=en

SÃO PAULO: SARAIVA, 1996. BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.**

GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EDUCANDO MENINOS E MENINAS

Autor(a): **Simone Conconi de Matos**¹

Resumo

O interesse em pesquisar sobre o seguinte tema surgiu da inquietude em ouvir frases estereotipadas como: “sente-se como uma menina” ou “não chore, você é um homenzinho”. E mais inquietante ainda é, não somente saber que a sociedade constantemente reproduz tais atitudes, mas de verificar que, muitas vezes, isso é (re) produzido dentro do ambiente escolar por educadores e por outros diversos agentes da educação, justamente no local em que o lúdico e a fantasia deveriam se apresentar como fatores principais e partes essenciais do universo infantil como forma de aprendizado e assimilação de conhecimento. Para esta pesquisa será feito uso de estudos bibliográficos tendo Louro (2014), Auad (2006) e Adichie (2015 e 2017) como bases principais para uma discussão sobre o tema proposto e relatos de professores de escolas públicas de educação infantil do município de São Paulo.

Palavras-chave: Interação; Co-Educação; Diferenças de Gêneros.

INTRODUÇÃO

O Papel social de homens e mulheres e as identidades de gênero (masculino e feminino) foram construídos ao longo dos anos nas sociedades por meio de suas interações provenientes de mecanismos de convenções impostos por uma sociedade machista e preconceituosa e isso se reflete até hoje em nosso cotidiano. Situações semelhantes a estas em que a sociedade atribui o gênero à criança podem ser percebidas desde a gravidez quando a mulher fica sabendo o sexo do bebê e, na maioria das vezes, já (pré) define a cor rosa ou lilás para o enxoval das meninas e o azul para o dos meninos o que influencia na construção social desses meninos e meninas. Outra situação claramente demarcada pela imposição do gênero na infância pode ser vista quando percebemos as características dos objetos pessoais dos alunos em sala como nas mochilas ou

¹ Orientadora, graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP), Mestre pelo programa de Psicologia da Educação na referida universidade. Docente do UNIFAI – Centro Universitário Assunção.

nos cadernos: para as meninas quase tudo om temas de princesas ou personagens sempre meigos já para os meninos são os super-heróis ou carros com características animadas demonstrando força e coragem e também nas vestimentas em que o uso da cor rosa quase que predomina entre as meninas.

O período da educação infantil é o momento em que as crianças estão construindo suas primeiras relações, suas interações com os pares e o conhecimento extra familiar, sendo assim, deveria ser um local livre de situações que diferenciasssem os gêneros, porém, muitas vezes o que vemos vai em total desencontro ao que permeia o curso de aprendizagem da infância, ou seja, vemos uma sociedade sexista que delimita, define e separa até mesmo como as crianças deverão brincar: menina brinca de casinha e veste cor de rosa, menino brinca de carrinho e super-herói e veste azul. Menina é fraca e delicada e menino é forte e agressivo. Menina pode chorar, menino, não. De que maneira a diferenciação de gêneros e as práticas escolares podem influenciar ou contribuir para a continuidade de uma sociedade machista e desigual?

Desta forma, o presente trabalho busca estudar como ocorrem as relações de interação entre meninos e meninas na sociedade e verificar como as diferenças biológicas entre o masculino e o feminino, os estereótipos de gênero e o papel do homem e da mulher na sociedade podem afetar nas relações sociais e nas práticas didáticas dentro das escolas de educação infantil. Neste trabalho não estão sendo estudadas as características biológicas ou sexuais, mas sim como e porque essas características são mais ou menos reforçadas na sociedade.

A PRESENÇA DO GÊNERO MASCULINO E FEMININO NA ESCOLA: UM BREVE HISTÓRICO SOBRE O INÍCIO DAS ESCOLAS MISTAS NO BRASIL

Pensar no conceito de escola mista como resolução da questão das diferenças de gênero é mera ilusão. Tem-se a inocente ideia de que o fato de terem sido implantadas as escolas mistas, essas questões não sejam mais assuntos que necessitem ser abordados nos núcleos das discussões sociais e educativas e no Brasil existe uma escassez de estudos sobre o referido tema, sobretudo quando se trata as discussões de gênero com foco nas escolas mistas. Colocar meninas e meninos juntos na escola não é o suficiente para a promoção de relações de gênero nas quais o masculino e o feminino sejam repensados e valorizados com a mesma intensidade.

Os termos escola mista e co-educação nos alerta sobre uma percepção equivocada: uma vez que meninas e meninos juntos frequentam a escola, já teria sido fornecida toda a contribuição, de maneira oficial e sistemática, para o término das desigualdades entre os gêneros (Aquad, 2006, p.59)

Fazer com que meninas e meninos ocupem o mesmo espaço dentro do ambiente escolar está muito

longe de ser a única e absoluta maneira de se promover práticas igualitárias. As disparidades e diferenças que são atribuídas ao gênero masculino e feminino não são neutralizadas pela ocupação mista dos espaços. As características que são atribuídas a cada gênero são construídas ao longo das relações sociais e não, necessariamente, por fatores genéticos. As construções dos conceitos de gênero estão em constantes mudanças, pois os sujeitos são históricos e temporais, isso faz com que as identidades de gênero também estejam em constante processo de mudança (Louro, 2014).

O espaço que a construção das sociedades deu à infância foi muito bem demarcado, ou seja, às meninas cabiam os afazeres domésticos e eram, desde bem pequenas, “preparadas”, para o futuro matrimônio e a boa conduta sempre dócil. Aos meninos a força bruta, o estudo de cálculos e a formação para ser o provedor da futura família. O mecanismo da imposição de gênero e as práticas sexistas acabaram por legitimar tais atitudes nos mais variados âmbitos da sociedade.

Se verificarmos os registros do início da escolarização no Brasil, veremos que esta se deu, primeiramente, pelos jesuítas, com um viés religioso e fundamentalmente, voltado aos meninos, à masculinidade e, sobretudo, à catequização dos índios e à educação de jovens brancos pertencentes à elite, demonstrando com clareza que a escola era marcadamente masculina.

Segundo Auad (2006), a educação para meninas foi implantada no Brasil no período do Império, porém a forma como essa educação se dava era completamente diferenciada levando em consideração o tipo de ensino que era oferecido aos meninos. Nesse período as oportunidades de estudos para as mulheres eram completamente escassas, encontrando abertura somente no que se referia à moral, à religião e às habilidades manuais deixando de lado o ensino intelectualista, pois para serem esposas e mães somente, não seriam necessários muitos anos de formação e, muito menos ensinar-lhes disciplinas, tais como: matemática, astrologia, filosofia, geografia, etc. Essa preocupação era só era destinada aos meninos, já que somente os homens seriam os provedores das famílias e exerceriam cargos públicos ou de poder.

O ensino de meninas era oferecido particularmente nas residências das famílias mais abastadas, em colégios religiosos ou internatos, mas sempre com um viés muito simplista do ponto de vista da complexidade intelectual e sempre ministrado pela figura feminina salientando que o preparo das professoras era igualmente muito simplista. Nessa época, algumas explicações equivocadas para tais atitudes eram aceitas pela sociedade, como a de que o caráter biológico de homens e mulheres eram fatores fundamentais para essas diferenciações afirmando que, por falta ou pouco exercício do cérebro feminino o órgão se atrofiou e por esse motivo, consideravam a mulher menos inteligente do que o homem.

De acordo com Louro (2014, p.221) “a segregação social e política a que mulheres foram historicamente

conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito – inclusive sujeito da Ciência.”

Essa invisibilidade perdurou por muito tempo, pois o universo doméstico e matrimonial era o único e verdadeiro lugar da mulher considerado por uma sociedade, predominantemente machista e, segundo Auad (2006), essa ideia era equivocadamente representada da seguinte maneira: todas as mulheres naturalmente serão mães. Todas as mães são carinhosas, amam e sabem lidar com crianças, logo as mulheres são potencialmente boas professoras de crianças pequenas apoiando-se na tríade: mulher-mãe-professora.

Nessa época, oferta de instruções mais complexas de leitura e escrita às meninas poderiam ser consideradas uma forma de desonra às famílias, pois dessa maneira elas (as meninas) teriam condições de escrever bilhetes aos namorados e a possibilidade de ter contato com a leitura de livros considerados proibidos às mulheres. Somente nos conventos femininos eram oferecidas formas muito simples de leitura, escrita e música, mas tudo sempre extremamente ligado à religião e aos afazeres domésticos.

Este modelo sexista de educação só começou a ter tímidas mudanças quando a carreira docente passou a ser vista como uma profissão que exige um preparo intelectual tanto para homens quanto para mulheres.

Com o fim do Império e o início da República, o movimento escolanovista trouxe como modelo de projeto pedagógico o ideal de uma educação gratuita, obrigatória, laica e mista. Porém esse novo ideal de ensino não fomentava uma ótica política, social e igualitária, mas sim um caráter econômico, uma forma de organizar as classes escolares de modo que defendesse a escola mista pelo viés econômico considerando que classes separadas entre meninos e meninas poderiam onerar os cofres públicos, já que necessitariam de mais espaço e estrutura para atender separadamente os dois gêneros (AUAD, 2009).

A escola primária mista foi oficializada no Brasil na década de 1920. No entanto, a separação e a hierarquização entre homens e mulheres mantiveram-se com a utilização de diferentes mecanismos. Os conteúdos de ensino, as normas, o uso do espaço físico, as técnicas e, especialmente, os modos permitidos e motivados de pensar, sentir e agir. (Auad, 2006,p.68)

Como sociedade, avançamos no que se refere ao conceito de escola mista, porém isso ficou muito aquém do conceito de co-educação, pois se verificarmos os fatos histórico veremos que a mulher continuou sendo desvalorizada e discriminada e por muitos anos ainda carregou o peso dos mecanismos impostos pela sociedade para justificar tais discriminações.

A DOCÊNCIA DEMARCADA PELA PREDOMINANTE PRESENÇA FEMININA NA EDUCAÇÃO

As escolas, sobretudo, se focarmos as instituições de educação infantil, verificaremos que são, predominantemente, espaços dominados pela regência feminina, pois a organização do espaço escolar está tradicionalmente marcado por ideias estereotipadas de que o carinho, o cuidado, o afeto e a vigilância, características que caminham intrinsicamente ligadas à educação infantil, são atributos do sexo feminino.

No início da escolarização no Brasil as funções eram muito bem demarcadas. De acordo com Louro (2014, p.99) “são incumbidos de tarefas de algum modo distintas, separados por gênero (senhoras “honestas” e “prudentes” ensinam meninas, homens ensinam meninos)”

Se nesse período da escolarização no país, a função da docência era predominantemente, masculina, devido às equivocadas ideias de que somente o homem poderia transmitir e produzir conhecimento, as mulheres assumiam o papel de educadoras para os ensinamentos das atividades artesanais ou cuidados com a futura família (lar, marido e filhos), pois se entendia que qualquer carreira ou função que se desajustasse aos cuidados com a família poderia ser considerada um desvio de conduta ou de tais funções sociais determinadas. Para Louro (2014, p.101) “as professoras são compreendidas como mães espirituais – cada aluno ou aluna deve ser percebido/a como seu próprio filho ou filha”.

As escolas de formação docentes passam a ser cada vez mais procuradas pelas mulheres e disciplinas como a Psicologia, Puericultura e Higiene tornam-se os novos campos de conhecimento das especialistas da educação de crianças pequenas. Nesse período, as novas teorias educacionais passam a considerar o amor como parte do ambiente facilitador da aprendizagem escolar, sendo assim, caberia à mulher assumir o papel docente nos primeiros anos da escolarização de crianças justamente por oferecerem às crianças pequenas o carinho semelhante ao afeto de uma mãe.

Quando nos deparamos com um conceito de educação que admite e comprova por meio de vários estudos que o cuidar e o educar estão intrinsicamente ligados, vemos uma sociedade, ainda muito preconceituosa que traz consigo as raízes de um período extremamente dominado pelo mundo masculino, que acredita ser a mulher o ser mais indicado para cumprir tal papel dentro das instituições de ensino, pois por sua origem é doce, meiga, carinhosa e sabe cuidar de criança, logo, se a mulher já traz consigo esse atributo natural de ser mãe e esposa, entende-se que a carreira do magistério seria perfeitamente destinada à ela, considerando que qualquer outra carreira profissional poderia ser considerada um desvio de conduta das suas funções sociais. Isso não poderia ser aceito como papel do homem, ou ao menos, causaria muita estranheza por parte das famílias em ver um professor do sexo masculino fazendo uma roda com crianças pequenas para uma contação de história ou auxiliando nos cuidados de higiene pessoal da criança.

Após a Constituição de 1988, (Art. 208, inciso IV), a Educação Infantil passou a ter um outro olhar, não só para o cuidar, mas sim o cuidar e o educar e isso alicerçou-se ainda mais a partir da instituição das Leis das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com isso as ofertas para tal modalidade de educação aumentaram significativamente fazendo com que, conseqüentemente, a busca por uma maior quantidade de profissionais da área também aumentassem resultando em maior oferta de vagas para docentes. Dessa maneira o quadro do magistério passou a ter um número mais expressivo de profissionais, incluindo os do sexo masculino, porém mesmo depois de vários anos após a Educação Infantil ter sido considerada uma etapa da educação básica por intermédio da LDB 9394/96, encontramos situações em que as famílias, muitas vezes não aceitam ou, no mínimo, estranhem, o fato de se depararem com um professor do sexo masculino como regente numa sala de crianças pequenas. As pessoas esperam sempre encontrar “a professora”, meiga, delicada e maternal. Isso não significa que o homem também não possa ter os mesmos atributos e cuidados com as crianças que as mulheres teriam.

Visões estereotipadas como estas, infelizmente são encontradas até os dias de hoje na educação brasileira. Podemos verificar tais situações observando os livres relatos de alguns professores do sexo masculino que atuam na educação infantil do município de São Paulo.

Relato 1:

Professor Rodrigo Roldan Pereira (professor de Educação Infantil na EMEI Padre Manoel da Nóbrega): Relata que em alguns momentos, foi convocado para fazer a substituição da professora de uma turma no horário da tarde. Uma das mães procurou a diretora para questionar o fato de estar o professor homem em sala com crianças pequenas. Nesse caso, a diretora argumentou dizendo que não havia diferenciação pelo fato de ser um professor ou uma professora, pois ambos estavam habilitados para exercer tal função. A mãe, por sua vez, preferiu levar sua filha para casa e pediu para que a diretora a comunicasse sempre que a professora regente estivesse ausente e fosse necessária a substituição por um docente do sexo masculino para que ela viesse buscar sua filha.

Relato 2:

Professora Raquel (professora de Educação Infantil na EMEI Padre Manoel da Nóbrega): A professora relata que, no início de sua docência, tinha o hábito de fazer as filas separadas entre meninos e meninas. Posteriormente, em um horário de formação com a Coordenadora Pedagógica (JEIF), foi solicitado que os professores que ainda tinham o hábito de fazer as filas separadas passassem a fazer as filas mistas levando em

consideração situações que reforçavam o sexismo na Educação Infantil. A professora entendeu e concordou com a proposta passando a utilizar as filas mistas com meninas e meninos. Passado alguns dias dessa mudança houve uma reprovação por parte das famílias, alguns responsáveis das crianças a procuraram questionando o fato de os meninos e as meninas estarem misturados na fila, pedindo que a professora retornasse com a prática anterior sob o argumento de que meninas não poderiam ficar nas filas juntos com os meninos. Para tentar amenizar a situação de um possível conflito futuro com essas famílias, ela acabou por voltar a fazer as filas separadas.

Situações como estas demonstram como ainda somos uma sociedade preconceituosa, machista e desigual. E reforça a afirmação de Auad (2006): não basta termos as escolas mistas. É necessário que tenhamos também a consciência de que práticas sexistas ocorrem cotidianamente nas escolas e tais práticas só servem para legitimar o fato de que as desigualdades de gênero servem somente para fazer com que muitas pessoas legitimem e aceitem tal fato como sendo algo natural, o que na verdade, não é. Homens e mulheres são sim diferentes em suas características físicas e biológicas, porém são equivalentes em suas potencialidades, desde que sejam igualmente estimuladas e desenvolvidas.

O REFORÇO ESCOLAR DAS DIFERENÇAS DE GÊNERO

Muito precocemente se aprende a ser homem ou ser mulher. Desde o início da escolarização no Brasil as instituições educacionais exerceram um papel fundamental no reforço da diferenciação entre as meninas e os meninos, assim como para ricos e pobres, brancos e negros. A escola delimita espaços e faz com que as crianças se reconheçam ou não como sujeitos pertencentes àquele ambiente. Essa diferenciação é claramente marcada pela imposição dos gêneros masculino e feminino e, algumas práticas escolares revelam como ainda vemos o sexismo ou a separação do que seja convencionalmente aceito como coisa de menino e coisa de menina, ou seja, alguns momentos nas rotinas escolares revelam como simples atitudes, muitas vezes, impensadas podem contribuir para essa diferenciação ou demarcação. Para Louro (2014), essa “fabricação” dos sujeitos ainda é reforçada nas escolas com simples atitudes, como a separação de filas de meninos e de meninas, a escolha dos brinquedos separados pelo sexo, ou situações como, “os meninos já foram ao banheiro, agora somente as meninas poderão ir” (como se as necessidades fisiológicas dependessem do gênero de cada um), “as meninas brincarão com as cordas e os meninos brincarão com as bolas”. Situações semelhantes a essas desconsideram o fato de que as crianças estão sendo inseridas numa sociedade mista e que, ao se tornarem adultos, não encontrarão na agência bancária uma fila só para os homens e uma só para as mulheres. As habilidades que

algumas brincadeiras oferecem como jogar bola e pular corda devem ser ofertadas tanto a um gênero quanto ao outro. Segundo Adichie (2015, p.38) “E se criássemos nossas crianças ressaltando seus talentos, e não seu gênero? E se focássemos em seus interesses, sem considerar o gênero?”. Quando voltamos nosso olhar para situações como essas estamos tentando não reforçar atitudes sexistas que vem sendo reforçadas há muitos anos na sociedade.

A escola é a primeira instituição que a criança se depara para construir suas relações longe da família. A escolarização se dá já na educação infantil período em que os meninos e meninas estão em pleno estado de construção de suas identidades e de suas culturas com os pares e essa construção pode ser fortemente influenciada pelo meio em que convivem. Estamos tratando da introdução das meninas e dos meninos no meio social e do desenvolvimento de habilidades de corpos e mentes sem distinção, pelo menos é o que deveria acontecer, porém o que vemos é uma situação que separa, delimita e priva alguns meninos e meninas de certos conhecimentos ou desenvolvimentos.

Gênero não é um sinônimo de sexo (masculino ou feminino). As relações de gênero correspondem ao conjunto de representações construído em cada sociedade, ao longo de sua história, para atribuir significados, símbolos e diferenças para cada um dos sexos. (Auaud 2006, p. 21)

Encontramos práticas sexistas manifestadas nas propostas de brincadeiras e nas falas dos pais, professores e professoras que acabam reforçando tais diferenças e muitas vezes utilizamos mecanismos de controle dos corpos com certas posturas, saberes e verdades sobre o que é ser menino ou menina fazendo com que isso se torna quase que uma verdade absoluta entre os indivíduos.

...as práticas rotineiras comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de desconfiança. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como “natural”. (Louro, 2014. P.66)

Por exemplo, quando dizemos a uma menina que ela não pode se sentar com uma postura “desajeitada” ou que não pode brincar correndo, deve brincar sentada e sem estragar as bonecas, já aos meninos é permitido que brinquem de correr e de lutar porque são características de caráter másculo e mais agressivas, insinuando que as meninas devem sempre ser meigas e dóceis. Sem perceber, restringimos os movimentos das meninas quando dizemos que os cabelos delas devem estar sempre bem arrumados e as vestimos com roupas cheias de detalhes com laços e babados desconfortantes.

Isso faz com que limitemos seus movimentos nas mais variadas brincadeiras levando a um menor estímulo corporal de movimento. Já com os meninos essa prática quase não ocorre, pois geralmente, eles ficam muito

mais à vontade para correr, pular, subir em árvores, etc. Porém restringimos os meninos de serem sensíveis e de terem estimulados os sentimentos de ternura e carinho. Tais práticas contribuem para legitimar os mecanismos de diferenciação do que seja permitido naturalmente para as meninas e para os meninos.

Não ensinamos os meninos a se preocuparem a serem “benquistos”. Se por um lado, perdemos muito tempo dizendo às meninas que elas não podem sentir raiva ou ser agressivas ou duras, por outro elogiamos ou perdoamos os meninos pelas mesmas razões. (Adichie, 2015. P.27)

O fato de nos depararmos com situações em que meninos sejam sensíveis, tranquilos e cuidadosos e meninas sejam agitadas, gostem de futebol, jogos de lutas e tenham facilidades para fazer cálculos faz com que muitas vezes a sociedade entenda essas ações como desvios de comportamento do sujeito. Comportamento esse que foi atribuído e imposto por uma sociedade, há séculos, machista e desigual. Não paramos para pensar que essas ações corroboram e legitimam o sexismo? Um fator importante a que, muitas vezes, velamos nosso olhar é o fato de que as diferenças de gênero também estão implicadas nas relações de poder e o fato mais alarmante é que a escola pode produzir e reproduzir nos sujeitos as identidades de separação e discriminação de gêneros por meio das relações desiguais que ocorrem, mesmo que sem uma real intenção. Tais situações estão contribuindo para a perpetuação de uma sociedade machista e desigual.

CONCLUSÃO

Ao longo do trabalho foi possível concluir que de nada vale termos os meninos e as meninas compartilhando o mesmo espaço no conceito de escola mista se não promovermos situações e atividades que possam contribuir para a ruptura das tradicionais e hierarquizadas relações de gênero. É necessário que tenhamos um olhar mais sensível em relação as nossas práticas quanto educadores da infância. Não precisamos obrigar ninguém a ser homem ou ser mulher, apenas precisamos ensinar as crianças que precisam respeitar o outro nas suas mais variadas diferenças. Para isso é necessário que criemos ambientes que oportunizem igualmente o desenvolvimento das habilidades dos meninos e das meninas sem distinção, de modo justo e igualitário, ou seja, praticando de fato o conceito de co-educação direcionando o olhar para uma sociedade democrática e justa com uma permanente reflexão sobre o que é ser homem e o que é ser mulher.

Quando deixamos de lado questões como esta, estamos contribuindo com a formação de sujeitos intolerantes e que não respeitam o outro que não se enquadra nos padrões que foram erroneamente impostos pela sociedade.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

AUAD, Daniela. Educar Meninas e Meninos: relações de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós estruturalista. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. Sejam todos feministas. 1. Ed. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2015.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. Para educar crianças feministas: um manifesto. 1. Ed. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2017.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós estruturalista. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BARROSO, Carmen. Mulher, sociedade e Estado no Brasil. 1. Ed. São Paulo, SP: Brasiliense; UNICEF, 1982.

OBJETIVO DA PRÁTICA DA ATIVIDADE FÍSICA NO AMBIENTE ESCOLAR ESCOLAR

Autor(a): **Simone Conconi de Matos**¹

Resumo

Sabe-se que a atividade física escolar promove conscientização corporal e têm como objetivo principal o movimento corporal, nesta fase escolar é imprescindível sua prática que pode acrescentar às crianças o conteúdo necessário para a construção de sua identidade, sua socialização em seu ambiente do cotidiano e em sua maneira de se comunicar, sendo por meio de gestos, sons ou até mesmo expressões corporais. O presente trabalho pretende, portanto, refletir os aspectos da atividade física, sua importância no ambiente escolar, como contribuição para o desenvolvimento das funções e habilidades cognitivas das crianças em idade escolar para um ensino de melhor qualidade, de transformação do aprendiz e também contribuir de maneira interdisciplinar.

Palavras-chave: desenvolvimento corporal; atividade física; educação.

INTRODUÇÃO

Através dos conteúdos e das respectivas atividades adaptadas pelos professores na escola, todas as habilidades, desde as primárias até as mais avançadas são desenvolvidas e aprimoradas. Os professores da educação infantil possui uma função peculiar: promover desenvolvimento físico, motor, cognitivo e social em seu cotidiano escolar. Tarefa complexa e que exige bastante dedicação. O desenvolvimento e suas habilidades específicas ocorrem numa perspectiva de contínua interação entre o educando, o meio físico e o meio social.

Nesse pensamento, Piaget afirma:

(...) que o conhecimento implica uma série de estruturas construídas progressivamente através de contínua interação entre o sujeito, o meio físico e o social, portanto o ambiente escolar deve ser estimulante e favorecer essa interação, e para isso, deve o projeto político pedagógico

¹ Orientadora, graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP), Mestre pelo programa de Psicologia da Educação na referida universidade. Docente do UNIFAI – Centro Universitário Assunção.

da escola estar fundamentado numa proposta de trabalho que tenha como características: processos dinâmicos subjacentes à construção das estruturas cognitivas. (PIAGET,1996, p.43)

No que se diz respeito ao desenvolvimento cognitivo, afirma-se que durante as atividades, jogos cooperativos e brincadeiras que propõem ao educando o uso do raciocínio e tomada de decisões imediatas, faz com que os mesmos desenvolvam as habilidades necessárias para o processo de aprendizagem e desenvolvimento escolar, além de possibilitar o respeito mútuo, a confiança e o trabalho em equipe, que para o educando torna-se uma brincadeira entre amigos.

(...) ainda diz que a socialização do indivíduo ou da criança se dá exatamente por meio da internalização de valores e de normas e condutas da sociedade a que pertence. A escola é uma das instituições que promove tal socialização. Portanto, o fenômeno da socialização ou aprendizagem do social também ocorre nas aulas, sendo inclusive enfatizada como importante função pela pedagogia esportiva e recreativa. (BRACH,1992, p.74)

Através da interação e cooperação nas atividades corporais, os educandos começam, desde a educação infantil, a compreender que são necessárias trocas de experiências e constante integração uns com os outros para obterem êxito e satisfação em suas operações. Cabe aos diretores, coordenadores, pedagogos e professores definirem quais são os objetivos a serem alcançados em relação aos educandos e quais as didáticas adequadas para sequenciarem os conteúdos, facilitando o entendimento e assimilação dos estudantes mediante aos problemas e desafios da escola e da sociedade.

Torna-se evidente o papel dos educadores em desempenhar trabalhos além dos conteúdos específicos, como temas transversais estipulados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Desenvolver atividades que incluam questões éticas, de meio ambiente, questões sobre gênero, saúde, pluralidade cultural, trabalho e consumo são assuntos relevantes para que os educandos tenham uma melhor compreensão da sociedade, da realidade e da necessidade de intervenção para o equilíbrio social.

Para que haja verdadeiro desenvolvimento pessoal e coletivo nas aulas, faz-se necessário o planejamento de atividades que promovam a interação, a inclusão e a cooperação entre os educandos, aspectos inerentes ao desenvolvimento humano.

Nessa concepção, surge a necessidade da promoção e da interação não somente entre os educandos, mas também entre eles e os professores e os demais participantes do cotidiano escolar. Expor os educandos em

situações cotidianas, questões delicadas e que necessitam de discussão e conclusões coletivas não estaria fugindo dos princípios da educação, pois como relata Castro (2012), a escola, tendo em base o contexto social que a cerca, deve usar suas atividades para preparar a comunidade discente para as problemáticas da vida adulta, de acordo com a realidade, e assim, dar ênfase na pessoa, já que formar a cidadania seria uma boa estratégia no crescimento e desenvolvimento da sociedade.

Desta forma, entende-se que o principal objetivo da educação é auxiliar no processo de formação de sujeitos autônomos, críticos, reflexivos e socialmente participativos, características estas, que em conjunto formam a integralidade dos educandos, tornando-os aptos a intervirem tanto nas práticas escolares quanto nas práticas sociais.

ATIVIDADE FÍSICA COMO INSTRUMENTO DE ESTIMULAÇÃO COGNITIVA

Em estudos recentes, a Ciência reuniu provas suficientes para adicionar um novo e grande efeito da atividade física à sua lista de ações positivas ao aprimoramento do cérebro. As recentes descobertas indicam que a prática regular de exercícios ajuda as pessoas a pensarem com mais clareza, melhoram a memória e proporcionam um grande ganho na aprendizagem.

Um estudo publicado na revista Sociedade Brasileira de Medicina do Exercício buscou comparar os efeitos de 30 minutos de atividade física em intensidade moderada no desempenho em testes (provas) de Matemática e Língua Portuguesa em adolescentes de uma escola rural.

Participaram do estudo 36 adolescentes (17 meninos e 19 meninas), com idade entre 14 e 16 anos, matriculados no 8º e 9º ano do ensino médio. Os participantes foram submetidos a quatro sessões experimentais em ordem aleatória, com intervalo mínimo de 48 hora. Duas sessões, compostas por aula de Educação Física de 30 minutos e duas sessões de controle sem aula de Educação Física. As provas de Matemática e Língua Portuguesa foram semelhantes às geralmente administradas e tiveram o mesmo nível de dificuldade e foram aplicadas e corrigidas pelos professores dos alunos. O tempo individual para concluir a prova foi registrado e, em seguida, os alunos responderam a um questionário sobre seus sentimentos e percepções durante a realização das provas.

Os principais achados foram que as aulas de Educação Física induziram maior desempenho nas provas de Matemática e Língua Portuguesa. Após uma única aula de Educação Física, os alunos se sentiram mais focados durante a prova de matemática e menos apreensivos, embora mais cansados, durante a realização da prova de português.

A classe utilizada neste estudo foi semelhante à classe comum no Brasil contendo alguns exercícios físicos e brincadeiras em intensidade moderada. É importante notar que o clima foi semelhante em todas as sessões experimentais.

O presente estudo mostra que 30 minutos de atividade física de intensidade moderada promoveram maiores índices de pontuação em matemática e em menor índice em Língua Portuguesa quando comparados às respectivas sessões de controle. Assim, a atividade física melhorou a função cognitiva dos participantes.

Hollar et al. demonstraram que dois anos de intervenção (promoção da atividade física e modificação da dieta) em crianças de aproximadamente oito anos em seis escolas primárias tiveram impacto significativo em suas pontuações de Matemática no Teste de Realização Integral da Flórida, com um maior número de crianças alcançando o nível 2 e 3 quando comparadas ao controle das crianças. No entanto, o mesmo efeito não foi observado na leitura. Pode-se entender que a atividade física antes de um teste escolar, pode-se alcançar melhores pontuações e aprendizado para as crianças. No entanto, isso precisa de mais investigação.

Em um estudo, Elleberg e St-Louis-Deschênes encontraram um efeito positivo de 40 minutos de exercício de ciclismo aeróbico em crianças (7-10 anos de idade) em tempo de reação computadorizada.

Neste estudo, nossos participantes fizeram testes comuns de Matemática e português utilizados em escolas do Brasil. O maior número de respostas corretas por minuto em Matemática e o menor tempo gasto na conclusão do teste de Língua Portuguesa indicaram que a atividade física em intensidade moderada resultou em melhor desempenho na função cognitiva. Os benefícios do exercício sobre a função cognitiva parecem estar relacionados com a intensidade e duração do exercício. Uma duração e intensidade ideal de exercícios físicos antes das atividades acadêmicas podem ajudar o processo de aprendizagem das crianças na escola.

Loprinzi e Kane apresentaram melhora na concentração cognitiva de desempenho e no teste de atenção em homens jovens após apenas 30 minutos de exercício aeróbico em intensidade leve a moderada quando comparado com exercícios leves e vigorosos.

Outra preocupação é qual período após o exercício físico seria o melhor antes de administrar testes cognitivos. Esta pesquisa mostrou que o efeito positivo da atividade física sobre o desempenho dos testes de matemática e português ocorreu em 10 minutos após a aula de Educação Física.

Em relação às percepções e sentimentos durante as provas de Matemática e Língua Portuguesa, observou-se que mais alunos se consideravam "mais focados" e "menos apreensivos" após a atividade física.

De acordo com Muniz,

(...) a prática do exercício físico estimula, estabiliza e protege o condicionamento intelectual,

assim a importância do efeito dos movimentos para liberação de substâncias químicas, hormônios e enzimas que facilitam a circulação sanguínea e reorganização neuronal, proporcionando benefícios para o cérebro em situação de aprendizagem. Além disso, ao melhorar a circulação sanguínea dos tecidos nervosos atinge os finos vasos, capilares e cerebrais que atravessam o hipocampo provendo os neurônios com nutrientes, e no surgimento de novos vasos assim como genes. (Muniz, 2014, P. 43/58),

De forma geral, a atividade física e a competição sadia favorecem a liberação de neurotransmissores promotores do bem estar das pessoas e com isso evita o aparecimento de doenças relacionadas às questões psicológicas de baixa autoestima. A partir disso, a interação do exercício físico e o acompanhamento psicológico é fundamental no desenvolvimento dos comportamentos motores para aperfeiçoamento das habilidades nos esportes porque no cérebro ocorre a formação de redes neuronais que processam informações de forma mais rápida e potencializa a cognição. Enfim, proporciona bem estar em decorrência da produção de serotonina, neurotransmissor liberado como reação às atividades do esporte com motivação voluntária, a qual pode ser incentivada e a pessoa sensibilizada pelo processo psicológico. Isso é preconizado na psicomotricidade, pois justamente o corpo influencia e é influenciado pelo cérebro e o psiquismo.

Ainda nesse sentido, Thompson (2011, p.80) enfatiza a importância da atividade psicomotora, porque permite a criança “aprender as noções de localização, aprender a comparar os objetos, chegar à noção de distância, desenvolver a memória espacial, prever, antecipar, transpor, perceber a relação de simetria, oposição, inversão...” contribuindo para ações mais complexas e no estágio de desenvolvimento da criança.

Quando não acontece nos momentos adequados da neurobiologia humana, as demais fases de desenvolvimento sofrem dificuldades não apenas nas questões motoras/físicas, mas também nas áreas cognitivas, das funções executivas (realizadas no córtex frontal), orientação temporal, entre outras, caracterizando uma ramificação de importantes elementos na vida.

Num outro ponto de vista, a psicomotricidade interfere nas relações sociais da criança e com isso, ocorre a ativação de áreas do cérebro responsáveis pelo convívio e fortalecimento de vínculos familiares e entre amigos englobando elementos cognitivos e racionais, localizando processos no hemisfério esquerdo por questões analíticas. Além do treinamento de força, a capacidade de planejar ações, assim como indica que não adianta somente passar as informações para a criança, sem saber realmente que ela esteja conseguindo

aprender da maneira que lhe está sendo ensinada.

A educação física oferece à criança a oportunidade de vivenciar formas de organização, a criação de normas para a realização de tarefas ou atividades e a descoberta de formas cooperativas e participativas de ação, possibilitando a transformação da criança e de seu meio. (MUNIZ, 2014, p. 84).

Dessa forma, o processo de educação precisa perceber o envolvimento da criança de forma ativa para a aprendizagem significativa, e, a psicomotricidade nas atividades físicas a fim de produzir socialização mais adequada no contexto de aprendizagem interpessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível observar que o brincar proporciona aprendizagem e integra os alunos socialmente. Pelo brincar a criança tem descobertas que acarretam o aprendizado. As brincadeiras e jogos infantis exercem um papel muito além da simples diversão, possibilitam aprendizagem de diversas habilidades e são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual da criança.

São estudos preliminares, mas podemos dizer que a atividade física não tem a sua importância apenas na questão motora, como foi sugerido por muito tempo, mas também contribui de maneira significativa para o desenvolvimento das questões cognitivas e sociais. Os estudos indicam que os exercícios físicos são de extrema importância e agora podemos também dizer que, quando estamos exercitando o nosso corpo, também estamos nos trabalhando e ajudando nosso cérebro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA C. de A. **Educação Física Escolar: as representações sociais**. Rio de Janeiro: Shape, 2001.

BRACH, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992. 122p.

BRASIL. MEC. **Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1999.

CATUNDA, Ricardo; SARTORI, Sergio Kudsi; LAURINDO, Elisabete. **Recomendações para a educação física escolar – CONFEEF**. Brasília: 2013, 17.p.Encontro Interativo do Sistema CONFEEF/CREF's. Conselho Federal de Educação Física – CONFEEF, 2013.

COSTA, V.L.F. **Prática da educação física no primeiro grau**. São Paulo, Ibrasa, 1984.

ELLEMBERG D, ST-LOUIS-DESCHENES M. **The effect of acute physical exercise on cognitive function during development**. *Psychol Sport Exerc.* 2010;11(2):122-6. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-86922020000600532&tlng=en

FARIA, Bruno de Almeida; MACHADO, Thiago da Silva; BRACHT, Valter. **A inovação e o desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar: uma leitura a partir da teoria do reconhecimento social**. Motriz: Rio Claro. *Rev. Educ.Fis.* 2012, vol.18, n.1, p.120-129. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1980-65742012000100013>

FREIRE, João B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Scipione, 1992.

GALLARDO, Jorge Sergio Pérez; OLIVEIRA, Amauri A. Bássoli de; ARAVENA, César Jaime Oliva. **Didática de Educação Física: a criança em movimento: Jogo, Prazer e transformação**. São Paulo: FTD, 1998.

GONÇALVES, Aguinaldo. **Conhecendo e Discutindo Saúde Coletiva e Atividade Física**. 1.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 2004.

HOLLAR D, MESSIAH SE, LOPEZ-MITNIK G, HOLLAR TL, ALMON M, AGATSTON AS. **Effect of a two-year obesity prevention intervention on percentile changes in body mass index and academic performance in low-income elementary school children**. *Am J Public Health.* 2010;100(4):646-53. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-86922020000600532&tlng=en

LOPRINZI PD, KANE CJ. **Exercise and cognitive function: a randomized controlled trial examining acute exercise and free-living physical activity and sedentary effects**. *Mayo Clin Proc.* 2015;90(4):450-60. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-86922020000600532&tlng=en

MATTOS, Mauro Gomes de; NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física Infantil: construindo o movimento na escola.** São Paulo: 6ª Ed. 2006.

MATTOS M. G. e NEIRA M. G. **Educação Física na Adolescência: Construindo o conhecimento na escola.** São Paulo: Phorte Editora, 2000.

MUNIZ, Iana. **Neurociências e os exercícios mentais: estimulando a inteligência criativa.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança.** São Paulo: Ática, 1996.

[REVISTA BRASILEIRA DE MEDICINA DO ESPORTE](#) - Print version ISSN 1517-8692 Online version ISSN 1806-9940 - *A single Physical Education Session Improves Subsequent Academic Performance In Rural School Students* - Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-86922020000600532&tlng=en

SÃO PAULO: SARAIVA, 1996. BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.**

BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS NO PROCESSO EDUCACIONAL

Autor(a): **Marta Morais da Silva**

Resumo

O objetivo geral desse trabalho é analisar como a utilização da arte de brincar influencia na relação professor/aluno/escola, principalmente na educação infantil. Os jogos e as brincadeiras sempre estiveram presentes na vida da humanidade e, por muito tempo, foram vistos como o que realmente eram: uma forma de lazer; não tinham nenhuma outra função que não fosse a de preencher o momento ocioso do homem, sendo entendidos como uma simples forma de diversão. De alguns anos para cá os conceitos foram mudando e os jogos e brincadeiras passaram a ser conhecidos como ludicidade.

Palavras-chave: ludicidade; escola; educação infantil.

INTRODUÇÃO

Os jogos, os brinquedos, o brincar, as cirandas, as rodas, as cantigas, ou seja, a ludicidade, sempre tiveram um papel muito importante na vida das crianças, dos adolescentes e também dos adultos, estando presentes na história da humanidade, na construção cultural e social de um povo, desde os tempos mais remotos das civilizações. É importante que o educador da infância tenha conhecimentos específicos da área, tais como: as fases do desenvolvimento infantil, as diferentes linguagens, os conhecimentos escolares específicos de cada faixa etária e o conhecimento lúdico dos programas educacionais, a fim de tornar a sua prática pedagógica em momentos de prazer e significação, através dessa importante ferramenta.

O objetivo geral desse trabalho é analisar como a utilização da arte de brincar influencia na relação professor/aluno/escola, principalmente na educação infantil. Os jogos e as brincadeiras sempre estiveram presentes na vida da humanidade e, por muito tempo, foram vistos como o que realmente eram: uma forma de lazer; não tinham nenhuma outra função que não fosse a de preencher o momento ocioso do homem,

sendo entendidos como uma simples forma de diversão. De alguns anos para cá os conceitos foram mudando e os jogos e brincadeiras passaram a ser conhecidos como ludicidade.

Esse novo conceito do jogar e do brincar, o qual se convencionou chamar de ludicidade, foi guindado para o ambiente escolar com o intuito de protagonizar a resolução dos problemas surgidos em relação ao ensino/educação, tais como o abandono escolar, dificuldade de aprendizagem, exclusão, relacionamento social, entre outros.

A relação interpessoal é um fator que deve ser trabalhado, pois ela deve ser estabelecida entre o professor e o aluno, o que permitirá a aquisição da confiança entre ambos, facilitando assim o processo educativo e o desenvolvimento da criança. É aí onde entra a ludicidade como ferramenta pedagógica.

Sendo a ludicidade essencial ao ser humano e ao seu desenvolvimento, visto que é um modo de expressar-se, pode-se traçar um paralelo entre os jogos e as brincadeiras com as situações do cotidiano. Por isso, essas ferramentas lúdicas exercem papel fundamental no processo de ensino/aprendizagem, uma vez que sua utilização, tanto dentro como fora da sala de aula, pode ser mais eficiente do que os meios tradicionais de ensino.

DESENVOLVIMENTO FÍSICO, MORAL E SOCIAL DA CRIANÇA

No mundo contemporâneo a criança é, também, um agente da transformação social e de acordo com a concepção de criança no conceito de educadores e estudiosos da infância, a ideia da sua participação ativa na sociedade é de grande destaque. A criança, “como todo ser humano, é um sujeito social e histórico que faz parte de uma organização familiar que está inserida numa sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico” (RCNEI, 1998, p.21). Sendo assim, ela participa da construção história de sua identidade social.

Ao integrar uma sociedade culturalmente organizada, ela interage com o meio em que vive e, ao mesmo tempo, sofre influências externas e internas, podendo as mesmas serem positivas ou negativas, podendo ou não interferir em seu desenvolvimento global. As crianças aprendem com as relações, quando essas são carregadas de valores e crenças que identificam seu meio, gerando modificações de comportamento. A experiência com o outro tende, de alguma forma, influenciar diretamente vida da

criança. Quando essa interage com o meio, ela se torna um ser ativo e está propensa a construir estruturas mentais, a explorar o ambiente, tem autonomia própria, e é capaz de superar desafios para conquistar seu espaço. Tais aspectos fazem com que ela se torne um ser que, nos primeiros anos de vida, precise de cuidados, por vezes específicos. Oliveira (2002, p. 135) relata com propriedade que:

A experiência de conhecer crianças pequenas é muito interessante. Elas demonstram agir com inteligências e chamam nossa atenção pelas coisas que fazem, pelas perguntas que nos trazem. Desde seu nascimento, o bebê é confrontado não apenas com as características físicas de seu meio, mas também com o mundo de construção materiais e não materiais elaborados pelas gerações precedentes, das quais, de início, ele não tem consciência. Essas construções comportam dimensões objetivas (formas ou obras) e dimensões representativas, codificadas especialmente pelas palavras das línguas naturais, plenas de significações e de valores contextualizados.

No período que corresponde ao processo do desenvolvimento físico, moral e social da criança, explicado por Piaget, Vygotsky e Wallon, é importante destacar que os ambientes nos quais elas estão inseridas e as brincadeiras espontâneas ou dirigidas, poderão contribuir de forma significativa na sua formação integral. Maluf mostra que: "... É importante a criança brincar já que ela irá se desenvolver permeada por relações cotidianas, e assim vai construindo sua identidade, a imagem de si e do mundo que a cerca" (2003, p. 20). A criança é então, um ser sociável que se relaciona com o mundo que a cerca de acordo com sua compreensão e potencialidades e, brinca espontaneamente, independentemente do seu ambiente e contexto. Por isso, quanto maior o número de atividades lúdicas inseridas nas atividades pedagógicas, maior será o envolvimento da criança com o conhecimento trabalhado.

Sobre a importância do ato de brincar para o desenvolvimento psíquico do ser humano, Bettelheim afirma que: "Nenhuma criança brinca espontaneamente só para passar o tempo. Sua escolha é motivada por processos íntimos, desejos, problemas, ansiedades. O que está acontecendo com a mente da criança determina suas atividades lúdicas; brincar é sua

linguagem secreta, que devemos respeitar mesmo se não a entendemos.” (BETTELHEIM, 1984, p. 105).

O desenvolvimento sadio da criança continua baseado na família, apesar das mudanças de conceitos e de valores por que passa a sociedade atual.

Sendo ideal, é que a criança viva, pelo menos, os primeiros anos com seus pais, ou representantes desses, no lar. No entanto, a situação sócio/econômica das famílias do mundo atual tem feito com que as crianças deixem muito cedo suas casas para ficarem em Creches ou em Centros de Educação Infantis que atendam, desde o berçário até as séries iniciais, para que seus pais possam trabalhar.

De acordo com Rossini (2003, p. 11): “... aprender tem que ser gostoso... a criança aprende efetivamente quando relaciona o que aprende com seus próprios interesses”

Ao ser concebido como ser humano em desenvolvimento, a criança é dotada de competências, saberes e direitos, e situada em um contexto histórico e social, contrapondo-se às experiências de exclusão, que separa crianças pobres e ricas, meninos de rua, crianças com famílias de outras abandonadas, exploradas e violentadas (Pinto & Sarmiento, 1997).

É importante valorizar a identidade de cada criança, o que exige reflexão sobre sua identidade e como construí-la (Haddad, 1991). Essa é uma das determinações das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, aprovada em 1999, que constitui um desafio às creches e pré-escolas, existentes ou que venham a ser criadas, que deverá no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino (LDB, Título IX, Das Disposições Transitórias, art. 89).

O CONCEITO DE EDUCAR

Hoje o educar é um desafio para os profissionais da infância, sabendo-se que cujas características apresentam aspectos formativos que acontecem ao longo dos anos por meio das experiências pessoais vividas. Quanto ao aspecto da educação formal, acontece em nível escolar: a herança cultural é trabalhada de forma mais sistemática, numa perspectiva histórica e socialmente construída. Em relação ao aspecto informal, o educar ocorre naturalmente nos ambientes em que a criança vive juntamente com os seus

familiares. Por isso, é no ambiente escolar que se pretende destacar a forma de convivência da criança com as pessoas que a cercam. O espaço para aprender se restringe à sala de atividades, obedecendo às concepções de educação (Nóvoa, 1992). O ambiente de aprendizagem deveria abranger todo o contexto, avançar nos espaços públicos e privados, envolvendo pais, comunidade e outros agentes, o que parece não ocorrer.

É necessário observar e interagir com as crianças, devendo pensar em formas de organização do tempo e do espaço, para se evitar a monotonia da rotina (Barbosa, 2000), contemplando momentos individuais e em grupo, que valorizem ora a iniciativa livre e deliberada da criança, ora a orientação do profissional, incluindo espaços internos e externos e o contato com múltiplos personagens da instituição, da família e da comunidade.

As brincadeiras são formas de comunicação que permitem partilhar significados e conceber regras (Bateson, 1977; Bruner, 1996).

O brincar permite a troca de valores culturais e significações, expressar ideias, compartilhar emoções, aprender a tomar decisões, cooperar, socializar e utilizar a motricidade. O direito à educação infantil não é respeitado não só no que diz respeito à Constituição como também às crianças que necessitam de vagas em instituições públicas de ensino, cuja responsabilidade é do governo, mas que segundo o censo de 2000, o déficit gira em torno de 54% para crianças de quatro a seis anos e 10% para as de zero a três anos. Na rede de educação infantil nos municípios de São Paulo e Grande São Paulo, as creches que atendiam crianças de zero a seis anos, em tempo integral, passam a oferecer, às de zero a três anos, período parcial ou integral; crianças de quatro a seis anos passam a ser atendidas prioritariamente em tempo parcial; as crianças de seis anos são absorvidas no ensino fundamental sem adequações no projeto pedagógico; as indefinições da integração entre um e outro estágio da educação acabam por colocar a criança em conflito.

Quando se reflete sobre uma formação mais significativa para as crianças que vivem hoje na chamada "sociedade do conhecimento" e, diante das constantes e aceleradas mudanças que impactam o mundo moderno, nota-se na proposta da UNESCO alguns critérios para a educação mundial do século XXI, os quais estão fundamentados em quatro pilares básicos para propostas educativas. Com essa nova proposta espera-se que as crianças sejam capazes de desempenhar papéis significativos numa sociedade globalizada.

Educar para ser um cidadão crítico e consciente é um conceito peculiar em sociedades

democráticas, pressupondo que o mesmo seja agente de transformação na realidade em que atue. Para que isso aconteça é necessário que esse cidadão esteja apoiado no desenvolvimento dos quatro pilares básicos para a educação que, segundo Perrenoud (1999) são os seguintes: aprender a conhecer (construir o conhecimento), aprender a conviver (relacionar-se com o outro), aprender a fazer (aplicar o conhecimento na vida cotidiana) e aprender a ser (conhecer-se). Porém, deve-se ressaltar que esses pilares estão pautados nos princípios filosóficos que regem o Neoliberalismo, estando, portanto, distantes dos pressupostos democráticos.

A importância que se pretendeu dar como direcionamento para uma proposta de trabalho educativo com base nos pilares acima citados, é de que todo o processo de educação infantil precisa ser realizado com alegria e estar acompanhado de vivências significativas. Reafirma-se a colocação de Rossini: "...O aprender tem que ser gostoso...", regado com o lúdico, e de acordo com os interesses das crianças. (ROSSINI, 2003, p. 11)

Nesse processo, o cuidado, o interesse, a motivação, a estimulação e a criatividade são os elementos-chave para o sucesso educacional e para o bom relacionamento entre o educador (ou outras pessoas, como os familiares) e o educando, quer seja na escola ou fora dela.

PROPOSTA EDUCACIONAL FOCADA NO LÚDICO

A criança precisa sentir-se amada e esse sentimento fará com que tenha desejo de aprender; o professor é a peça fundamental para conduzir e mediar o processo educativo. Hoje, o educador que estimula o brincar e transmite alegria, desperta no aluno o gosto pelo aprender. O profissional da educação infantil, comprometido com a sua missão de ensinar deixa suas marcas no conviver, no fazer, no conhecer e no ser. Assim, a prática de uma proposta educacional voltada para o lúdico torna-se fundamental, independentemente dos contextos, para a formação integral, significativa e prazerosa das crianças.

Por intermédio das brincadeiras, a criança fantasia, imita os adultos e adquire experiências para a vida adulta. O crescimento infantil é acompanhado pelas brincadeiras e pelos jogos simbólicos que ela mesma inventa para construir conceitos e entender o mundo ao seu redor. SEBER define bem esse pensamento

quando diz que: "a conduta de viver de modo lúdico situações do cotidiano amplia as oportunidades não só de compreensão das próprias experiências como também de progressos do pensamento" (1995, p. 55).

Assim, o jogar e o brincar podem ser usados como ferramentas para ensiná-lo e o aprender. Se o professor aliar o lúdico aos conteúdos que deseja ensinar, irá despertar na criança o gosto em aprender coisas novas e significativas para sua formação. Uma das principais características dos jogos (DOHME, 2003, p. 9).

É que *"... ele tem um fim em si mesmo; os jogadores entram no mundo lúdico e praticam diversas ações com vontade, às vezes, com extremo vigor, mas sabem que têm a garantia de voltar ao mundo real quando o jogo termina"*.

Quando a criança está envolvida em várias brincadeiras, ela experimenta sensações que podem ser usadas na sua vida cotidiana, além de desenvolver sua autoimagem e a do outro. A Lei Federal nº 8069/90, determina que toda criança tem o direito de brincar, além de determinar, também, que "Todas as crianças têm direito à vida e à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à convivência familiar e comunitária, à educação, à cultura e ao lazer, à proteção ao trabalho..." (2004).

Compreender esses direitos e aliá-los a uma proposta educativa contextualizada poderá trazer muita contribuição na organização do trabalho pedagógico, sempre visando o bem-estar da criança.

O brincar significativo aliado ao aprender precisa estar mais presente no cotidiano educacional da criança já que a brincadeira é uma atividade necessária e saudável na infância e por meio desta ela constrói seu próprio mundo e se projeta no mundo real. Então, como ajudar a criança a interagir com o mundo real por meio de brincadeiras? Ao abordar o brincar com vistas ao desenvolvimento social, Devries (2004) cita alguns exemplos de atividades que poderão ser aplicadas em salas de aula, dentre elas destacam-se: os jogos de grupos: Quem é? - Cobrindo quadro com uso de dados - Formando famílias; os jogos de faz de conta: criar uma loja - histórias - criando jogos com os temas já estudados; os jogos artísticos: preparar receitas - experiências - escultura - pintura / utilizando as mais diversas linguagens artísticas; os jogos de matemática e raciocínio espacial: blocos - tangrams, - gráficos; e) os jogos de alfabetização: diários - histórias - cartas - bilhetes.

CONCLUSÃO

Por não se apropriarem de conhecimentos sobre a importância do brincar e do brinquedo, as escolas não disponibilizam espaços e tempo para brincadeiras, trocando esses espaços por uma escolarização precoce. Entretanto, no dia a dia, ao proporem as brincadeiras, os professores se deparam com o fato de as crianças produzirem alternativas e construir novos objetivos, diferentes da proposição dos educadores.

O conhecimento precisa ser sociabilizado e se tornar acessível a todos. Porém, esse conhecimento necessita ser significativo e possibilitar ao educando fazer conexões com o que já apreendeu e com a sua realidade vivida.

O lúdico como estratégia e ação, implica em diferentes formas de relação do sujeito (a criança) com o objeto (a realidade, o outro, o meio), o que permite o desenvolvimento e a transformação dos envolvidos no processo educativo.

A sociedade contemporânea se sente orgulhosa face ao progresso científico e tecnológico alcançados, mas banaliza o progresso humano, o qual só se consegue através da Educação.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M.C. **Fragmentos sobre a rotinização da infância**. Revista Educação & Sociedade, v.25, n.1 p.93-114, 2000.
- BETTELHEIM, Bruno. **Uma vida para seu filho**. São Paulo: Artmed, 1984. 358p.
- BATESON, G. **Vers une écologie de l'esprit**. Trad. Ferial Drosso, Laurencine Lot et Eugène Simion. Paris, Éditions du Seuil, 1977. v.1.
- BRASIL. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 110p. (Coleção Questões da Nossa Época, v.43).
- BRUNER, J.S. **L'éducation entrée dans la culture: les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle**. Trad. Yves Bonin. Paris, Retz, 1996.

- DEVRIES, R. **O currículo construtivista na Educação Infantil: práticas e atividades**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- DOHME, V. **Jogando: o valor educacional dos jogos**. São Paulo: Informal Editora, 2003.
- FALCÃO, Ana Patrícia Bezerra. RAMOS, Rafaela de Oliveira. **A Importância do brincar e do Ato de Brincar para o desenvolvimento psicológico de crianças de 5 A 6 anos**. UNAMA. Belém, 2002.
- FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender - o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.
- GARCIA, R. L. **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DPLA, 2001. HADDAD, L. **A creche em busca de identidade**. São Paulo, Loyola, 1991.
- KISHIMOTO, Tizuko M. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.
- KISHIMOTO, T. M. (Org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000, 183 p.
- KRAMER, Sonia. “**Pesquisando Infância e Educação: Um encontro com Walter Benjamin**” IN: Kramer, Sonia & Leite, Maria Isabel (Org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, Papirus, 1996.
- LEONTIEV, Alexis N. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil**. In: VYGOTSKY, LúriaLeontiv. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998 a.
- _____. **Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar**. In: VIGOTSKI, L.S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998b.
- LUCCI, Elian Alabi. **A escola pública e o Lúdico**. <http://www.hot.Opôs.Com/videtur18/elian.htm>.
- LUCKESI, Cipriano. **Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade**. In: LUCKESI, Cipriano (org.). **Ensaio de ludopedagogia**. N.1, Salvador UFBA/FACED, 2000.
- _____. **Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese**. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (org.). **Ludopedagogia - ensaios 1; educação e ludicidade**. Salvador: ed. Gepel, 2000.
- LUZ, M. C.; OLIVEIRA, M. C. A. R.; SOUZA, G. M. R. **Brincar é muito mais que uma simples brincadeira**. 2009.
- MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Brincar: prazer e aprendizado**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- NÓVOA, A., org. **As organizações escolares em análise**. Lisboa, Dom Quixote, 1992.

- OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **VYGOTSKY: Aprendizado e desenvolvimento**. Um processo sócio histórico. São Paulo: Scipione, 1997.
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- _____, **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- PINTO, M.; SARMENTO, M.J. **As crianças contextos e identidades**. Minho, Universidade do Minho/Centro de Estudos de Criança, 1997.
- RIBEIRO, Maria Luisa S. **O jogo na organização curricular para deficientes mentais**. In: KISHIMOTO, Tisuko M. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 133-141
- ROSAMILHA, Nelson. **Psicologia do jogo e aprendizagem infantil**. São Paulo: Pioneira, 1979.
- ROSSINI, M. A. S. **Aprender tem que ser gostoso**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- SANTIN, Silvino. **Educação física: da opressão do rendimento à alegria do lúdico**. Porto Alegre: Edições EST/ESEF - UFRGS, 1994.
- SAKAMOTO, Cleusa Kazue. **O brincar da criança: criatividade e saúde**. Bol. - Acad. Paul. Psicol., São Paulo, v. 28, n. 2, dez. 2008.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O brincar na escola: Metodologia Lúdica vivencial, coletâneas de jogos, brinquedos e dinâmicas**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- SCHILER, Pan; ROSSANO. Joan. **Ensinar e aprender brincando: mais de 750 atividades para educação infantil**. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- SNEYDERS, Georges. **Alunos Felizes**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.
- SOUZA, Aline Correa de, et al. **Música, Movimento e artes visuais**. São Paulo: DCL 2006.
- TEIXEIRA, S. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

TELES Maria Luiza Silveira. **Socorro! É proibido brincar!** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 2. ed. Porto Alegre: Martins Fontes, 1988. 168p.

VYGOTSKY, LúriaLeontiv. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 1981.

LUDICIDADE E A PRÁTICA DO ENSINAR

Autor(a): **Marta Morais da Silva**

Resumo

O educador deve estar consciente da importância de se aplicar, com abundância, as brincadeiras e os jogos nas atividades educacionais da criança pois, o profissional competente saberá criar estratégias e situações que gerem aprendizagens mais interessantes usando recursos lúdicos no processo de ensino aprendizagem. Para mostrar a necessidade da brincadeira na formação integral da criança e, de como o educador poderá lançar mão desse recurso para ajudá-la no seu desenvolvimento, será apresentada, uma breve fundamentação do assunto e algumas atividades práticas como sugestões para o dia-a-dia escolar se tornar prazeroso e significativo na comunidade em que a criança vive.

Palavras-chave: atividades; prática escolar; educação infantil.

INTRODUÇÃO

O educador deve estar consciente da importância de se aplicar, com abundância, as brincadeiras e os jogos nas atividades educacionais da criança pois, o profissional competente saberá criar estratégias e situações que gerem aprendizagens mais interessantes usando recursos lúdicos no processo de ensino aprendizagem. Para mostrar a necessidade da brincadeira na formação integral da criança e, de como o educador poderá lançar mão desse recurso para ajudá-la no seu desenvolvimento, será apresentada, uma breve fundamentação do assunto e algumas atividades práticas como sugestões para o dia-a-dia escolar se tornar prazeroso e significativo na comunidade em que a criança vive.

Em virtude desse entendimento, a ludicidade tem sido tema constante de discussão dos observadores, críticos e autores de assuntos que envolvem a educação, com o objetivo específico de entender

a falta de interesse das crianças e jovens na busca de novidades e desafios, demonstrando insatisfação e falta de persistência no que fazem, sendo fácil vê-los desistir frente aos obstáculos. Diante de tal realidade, a escola se desgasta ao insistir no modelo tradicional de ensino/ aprendizagem, sem conseguir a atenção do educando. Assim, é necessária uma prática pedagógica voltada para a utilização do lúdico como forma de trabalhar a concentração, interação e o desenvolvimento de estratégias, que favoreça a aquisição de um raciocínio lógico com argumentação, base de toda a aprendizagem acadêmica e que prenda a atenção do aluno.

Nesse contexto, se tornam necessárias atitudes que estimulem a ludicidade como ferramenta pedagógica do aprendizado, pois se trata de uma ferramenta importantíssima, já que a mesma possibilita a produção do saber, auxiliando, assim, a formação de seres críticos e ativos sob a realidade do seu cotidiano e desperta uma maior consciência de si mesmo. Desta forma a discussão sobre a Educação é fundamental, não podendo ser vista e entendida como simples prática pela prática, mas como disciplina que utiliza o lúdico como princípio pedagógico no processo de aprendizagem e na construção do conhecimento, proporcionando um ambiente de experiência, satisfação, aprendizagem, cooperação, socialização e interação com o outro e com o meio, formando sujeitos interativos autônomos e conscientes de suas ações criando e recriando seus próprios conhecimentos sobre o mundo em que vive e sua realidade social.

É necessário ampliar ao máximo o uso da ludicidade, principalmente, nas instituições públicas de ensino, priorizando as escolas de educação infantil, onde se dá primeira linguagem da criança, e é onde, a partir das atividades lúdicas, que ela irá desenvolver seu processo de socialização, comunicação, construção de pensamentos. Sendo lá, também, onde ingressa a população com poder aquisitivo mais baixo. Caso isso não ocorra, o quadro de discriminação, exclusão e preconceito social estará mais enriquecido.

As brincadeiras podem ser consideradas como a principal atividade da criança, independente de sua cultura, do momento histórico, e do meio ao qual está inserida. Brincando ela se apropria de inúmeros conhecimentos, e que ocorrem importantes mudanças e transformações em seu desenvolvimento psicossocial, emocional, intelectual, cognitivo e motor. Portanto, é necessário extrair da ludicidade todos os

benefícios que ela oferece.

A CONSTRUÇÃO DAS RELAÇÕES AFETIVAS INDIVIDUAIS

Torna-se necessário ressaltar que, em todas as atividades, a criança só aprende se o que estiver fazendo for interessante e ao mesmo tempo desafiador, devendo estar diretamente ligado ao assunto que se quer ensinar, caso contrário, será apenas uma atividade rotineira e mecânica. Nesse sentido, não haverá aprendizado significativo nem o brincar lúdico. Vygotsky revela que em seus estudos o brincar permite e favorece a aproximação das zonas de desenvolvimento proximal, ou seja, o que existe entre o nível de desenvolvimento real da criança e o nível de desenvolvimento potencial. Por exemplo, uma criança não alfabetizada pode brincar com outra que sabe fazer contas e perceber estratégias para aprender a jogar e se sair muito bem. Em suas fundamentações, Vygotsky também enfatiza a importância dos jogos e das atividades artísticas em grupo, como recurso para auxiliar o desenvolvimento individual e de efetivação da aprendizagem. O contexto grupal propicia elementos que permitem a possibilidade da construção de relações individuais e coletivas.

Contudo, frequentemente o aprendizado além dos limites da instituição escolar é muito mais motivador, já que, muitas vezes, a linguagem da escola nem sempre é a do aluno. Sendo assim, dessa maneira percebe-se a escola que exclui, reduz, limita e expulsa sua clientela: seja pelo aspecto físico, seja pelas condições de trabalho dos professores, seja pelos altos índices de repetência e evasão escolar ou pela inadaptabilidade dos alunos, a norma culta padrão é a única variante aceita, e os mecanismos de naturalização dessa ordem da linguagem são apagados. (Vygotsky, 1998).

Portanto, observa-se nessas situações que a brincadeira coletiva permite que criança tenha vivências de novas experiências, as quais, posteriormente, darão oportunidade para a criação de estratégias, a partir do desenvolvimento da criatividade. As diferentes práticas e teorias da Educação mostram que a criança aprende brincando. Ao jogar, ou ainda, ao brincar, a criança assimila o que percebe ao seu redor e,

posteriormente, acomoda o que foi assimilado para adaptar-se ao meio. Friedmann esclarece a questão do brincar, do jogar e do lúdico mostrando que:

[] ...brincadeira refere-se à ação de brincar, ao comportamento espontâneo que resulta de uma atividade não estruturada: jogo é compreendido como uma brincadeira que envolve regras: brinquedo é utilizado para designar o sentido de objeto de brincar: atividade lúdica abrange, de forma mais ampla, os conceitos anteriores (1996, p. 12).

Nas atividades denominadas de oficinas ludo pedagógicas, o professor poderá despertar a imaginação e o interesse dos alunos começando a aula com a seguinte pergunta: Quem quer brincar de... ? Ou Se eu fosse um (a)... O que faria? Ou ainda iniciar com um jogo de loto, quebra-cabeça e caixa surpresa, com música, poesia, cânticos, dramatizações e adivinhas. Enfim, seja no início, no meio ou no fim da aula, o importante é que o lúdico se faça presente, permeando o processo ensino-aprendizagem. Lembrando ainda, que as brincadeiras poderão ser usadas como alternativas para o resgate de valores e conhecimentos necessários a uma boa formação pessoal.

Para (Brougère, 2000) o jogo, o brinquedo e a brincadeira são vistos de forma diferenciada, também. E não podemos confundir-los. Para ele, o jogo pressupõe a presença de uma função como determinante no interesse do objeto e anterior a seu uso legítimo: trata-se da regra de um jogo de sociedade ou do princípio de construção para as peças de um jogo de construção.

Já o brinquedo é visto como um objeto que a criança manipula livremente, sem estar preso às regras ou princípios de qualquer natureza. A função do brinquedo vem ser assim a brincadeira. A brincadeira é caracterizada por fabricar seus objetos e é vista como uma atividade livre que não pode ser delimitada (Brougère, 2000).

O brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao seu uso. Isso significa que não existem regras para a sua utilização, o que difere muito do jogo.

Sabe-se que o brinquedo educativo vem desde os tempos do Renascimento, mas foi no século XX que ganhou mais forças. É usado como recurso que ensina, educa e desenvolve, de forma prazerosa, conceitos e conteúdos, estimulando a expressão e a representação de imagens que lembram fatos da realidade, isto segundo (Kishimoto, 1997).

O brinquedo é dotado de um grande valor cultural, se tivermos como cultura o conjunto de significações produzidas pelo homem. O brinquedo é o suporte de uma representação. Quando está a manipular um brinquedo, a criança tem em mãos uma imagem para decodificar (Brougère, 2000).

Para os teóricos freudianos, a brincadeira infantil é um meio de estudar a criança e perceber seus comportamentos. Para Vygotsky e Brunner, o estudo da brincadeira é subsidiado pelo contexto sociocultural e pela estrutura da linguagem. Sabemos que existem muitas modalidades de brincadeiras, mas citamos aqui apenas três: as brincadeiras tradicionais infantis, as de faz de conta e as de construção (Kishimoto, 1997).

SITUAÇÕES IMAGINÁRIAS

As brincadeiras infantis tradicionais agregam muito das características das crenças e modo de pensar, de acordo com a mentalidade popular, manifestando-se, na maioria das vezes, por meio da transmissão oral. São associadas ao folclore e estão enraizadas à cultura de um povo. São passadas de geração para geração, por meio de conhecimentos empíricos e permanecem na memória infantil. Muitas brincadeiras são preservadas; outras, com o passar dos anos e de acordo com entendimentos mais atuais, são modificadas, recebendo novas regras e formas. A brincadeira tradicional perpetua a cultura infantil, desenvolvendo formas de convivência social e permitindo o prazer de brincar.

Quanto as brincadeiras de faz de conta, estas também são conhecidas por seu simbolismo e interpretações de papéis no contexto sócio/dramático. É a que deixa mais evidente a presença de uma situação imaginária, fantasiada. O faz de conta permite não só a entrada no mundo imaginário, mas a expressão de regras implícitas que se materializam nos temas das brincadeiras, ficando próximo do real.

Essas situações imaginárias são oriundas das experiências anteriores, vivenciadas pelas crianças em diferentes contextos. Ao brincar de faz de conta, a criança está aprendendo a criar símbolos, os quais garantem a racionalidade ao ser humano. Quanto às brincadeiras de construção, os jogos de construção, criados por Froebel, são de grande valia para enriquecer a experiência sensorial, estimular a criatividade e desenvolver habilidades nas crianças.

Para Santos (1999) o lúdico é uma maneira que o indivíduo tem de expressar-se e integrar-se ao ambiente que o cerca. Por meio das atividades lúdicas ele assimila valores, adquire conhecimento em diversas áreas do conhecimento, desenvolve o comportamento e aprimora as habilidades motoras. Também aprende a assumir responsabilidades e se torna sociável e mais crítico. Por meio do lúdico o raciocínio é estimulado de forma prazerosa e a motivação em aprender é resgatada. Lucci (1999) salienta que:

A afirmação central da valorização do brincar encontra-se em Santo Tomás de Aquino: o brincar é necessário para a vida humana. Esta recreação pelo brincar – e a afirmação de Tomás pode parecer surpreendente à primeira vista – é tanto mais necessária para o intelectual, que é por assim dizer, quem mais desgasta as forças da alma, arrancando-a do sensível. E sendo os bens sensíveis naturais ao ser humano, “as atividades racionais são as que mais querem o brincar”. Daí decorre importantes consequências para a filosofia da educação; o ensino não pode ser aborrecido e enfadonho: o fastidium é um grave obstáculo para a aprendizagem. (LUCCI, 1999, p. 3).

A noção de “zona proximal de desenvolvimento” interliga-se, portanto, de maneira muito forte, à sensibilidade do professor em relação às necessidades e capacidades da criança e à sua aptidão para utilizar as contingências do meio a fim de dar-lhe a possibilidade de passar do que sabe fazer para o que não sabe. (Pourtois, 199: 109). As brincadeiras que são oferecidas à criança devem estar de acordo com a zona de desenvolvimento em que ela se encontra, desta forma, pode-se perceber a importância do professor conhecer a teoria de Vygotsky. Segundo Kramer:

É preciso que os profissionais de educação infantil tenham acesso ao conhecimento produzido na área da educação infantil e da cultura em geral, para repensarem sua prática, se reconstruir ao passo que cidadãos e atuarem ao passo que sujeitos da produção de conhecimento. E para que possam, mais do que "implantar" currículos ou "aplicar" propostas à realidade da creche/pré-escola em que atuam, efetivamente participar da sua concepção, construção e consolidação". (Kramer apud MEC/SEF/COEDI, 1996 p.19).

O jogo, compreendido sob a ótica do brinquedo e da criatividade, deverá encontrar maior espaço para ser entendido como educação, na medida em que os professores compreenderem melhor toda sua capacidade potencial de contribuir para com o desenvolvimento da criança.

Em estudos realizados sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil, afirma que "quando a criança chega à escola, traz consigo toda uma pré-história, construída com base em suas vivências, grande parte delas por meio da atividade lúdica"(Vygotsky, 1989, p. 106).

Segundo esse autor, é fundamental que os professores tenham conhecimento do saber que a criança construiu na interação com o ambiente familiar e sociocultural, para formular sua proposta pedagógica.

O principal aspecto que deve ser destacado se refere à questão de que, as atividades lúdicas não se restringem apenas ao jogo e à brincadeira, já que inclui atividades que vão além do brincar e do jogar, propiciando momentos de prazer, de entrega e de integração dos envolvidos, proporcionando seu desenvolvimento. Segundo Luckesi (2000), é esse aspecto que permite a aquisição de experiência plena, no qual nos envolvemos por inteiro, estando flexíveis e saudáveis.

Para Santin (1994), essas são ações vividas e sentidas, que não podem ser traduzidas por palavras, mas compreendidas pela fruição, povoadas pela fantasia, pela imaginação e pelos sonhos que se articulam como teias urdidas com materiais simbólicos. Assim, elas não são encontradas nos prazeres corriqueiros do lugar comum, como se fosse um produto dado como pronto; estes não possuem a marca da singularidade do sujeito que as vivencia.

Na atividade lúdica, o que importa não é apenas o produto da atividade, o que dela resulta, mas a própria ação, o momento vivido. Possibilita a quem vivencia a ação momentos de fantasia e de realidade, de ressignificação e percepção, momentos de autoconhecimento e conhecimento do outro, de cuidar de si e olhar para o outro, momentos de vida, de expressividade.

Uma aula com características lúdicas não precisa ter jogos ou brinquedos. O que traz ludicidade para a sala de aula é muito mais uma atitude lúdica do educador e dos educandos. Assumir essa postura implica sensibilidade, envolvimento, uma mudança interna, e não apenas externa, implica não somente uma mudança cognitiva, mas, especialmente uma mudança afetiva.

A ludicidade exige uma predisposição interna, o que não se adquire apenas com a aquisição de conceitos, de conhecimentos, embora estes sejam muito importantes. Uma fundamentação teórica consistente dá o suporte necessário ao professor para o entendimento dos porquês de seu trabalho. Trata-se de ir um pouco mais longe ou, talvez melhor dizendo, um pouco mais fundo. Trata-se de formar novas atitudes, daí a necessidade de que os professores estejam envolvidos com o processo de formação de seus educandos. Isso não é tão simples, implica romper com um modelo, com um padrão já instituído, já internalizado. (SANTIN, 1994, P. 45).

Fortuna (2001) considera como lúdicas as atividades que propiciem a vivência plena do aqui agora, integrando a ação, o pensamento e o sentimento. Tais atividades podem ser uma brincadeira, um jogo ou qualquer outra atividade que possibilite instaurar um estado de inteireza: uma dinâmica de integração grupal ou de sensibilização, um trabalho de recorte e colagem, uma das muitas expressões dos jogos dramáticos, exercícios de relaxamento e respiração, uma ciranda, movimentos expressivos, atividades rítmicas, entre outras tantas possibilidades.

Porém, mais importante do que o tipo de atividade é a forma como é orientada e como é executada, e o porquê de estar sendo executada. Ela deve permitir que cada um tenha livre expressão e solidariamente, e que as coraças e bloqueios que se estabelecem, possam ser flexibilizadas e que haja um

maior fluxo de energia.

CONCLUSÃO

Durante as atividades escolares, o professor estará favorecendo o desenvolvimento da criança, colocando em evidência a importância do lúdico em seu processo de ensino-aprendizagem. Além disso o brincar, ou melhor, o lúdico, pode promover, também, a construção do conhecimento.

O brincar apresenta uma função social, uma vez que permite o processo de apreensão, análise, síntese, expressão e comunicação da criança sobre si mesma e o mundo que a rodeia, criando um sentimento e uma identidade pessoal e social, de pertencer e interagir em uma determinada realidade, evoluindo progressivamente da auto esfera (egocentrismo) à macro esfera (socialização).

A criança com suas potencialidades e necessidades e o educador com suas qualificações profissionais poderão estabelecer relações de afeto e atenção que irão transformar a prática pedagógica em situações de aprendizagem significativa e prazerosa, contribuindo assim para a formação integral da criança.

Por meio do brincar a criança encontra-se com o mundo, percebendo como ele é e dele recebendo elementos importantes para sua formação, desde os atos mais significantes, até fatores determinantes da cultura de seu tempo. Os jogos e brincadeiras possibilitam que a criança tenha um relacionamento significativo com a aprendizagem. Promove o desenvolvimento psíquico, assim como físico, afetivo, social e intelectual.

Mediante o que foi exposto pela proposta deste trabalho em relação aos benefícios preconizados com a utilização da ludicidade (jogos e brincadeiras) como ferramenta pedagógica no ensino/aprendizagem, no relacionamento social, na saúde e outros, fica a incerteza de quão reais são esses benefícios, já que não observamos nenhum investimento de peso na absorção desses benefícios.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, M.C. **Fragmentos sobre a rotinização da infância**. Revista Educação & Sociedade, v.25, n.1 p.93-114, 2000.
- BETTELHEIM, Bruno. **Uma vida para seu filho**. São Paulo: Artmed, 1984. 358p.
- BATESON, G. **Vers une écologie de l'esprit**. Trad. Ferial Drosso, Laurencine Lot et Eugène Simion. Paris, Éditions du Seuil, 1977. v.1.
- BRASIL. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. 110p. (Coleção Questões da Nossa Época, v.43).
- BRUNER, J.S. **L'éducation entrée dans la culture: les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle**. Trad. Yves Bonin. Paris, Retz, 1996.
- DEVRIES, R. **O currículo construtivista na Educação Infantil: práticas e atividades**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- DOHME, V. **Jogando: o valor educacional dos jogos**. São Paulo: Informal Editora, 2003.
- FALCÃO, Ana Patrícia Bezerra. RAMOS, Rafaela de Oliveira. **A Importância do brinquedo e do Ato de Brincar para o desenvolvimento psicológico de crianças de 5 A 6 anos**. UNAMA. Belém, 2002.
- FRIEDMANN, A. **Brincar: crescer e aprender - o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.
- GARCIA, R. L. **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DPLA, 2001.
- HADDAD, L. **A creche em busca de identidade**. São Paulo, Loyola, 1991.
- KISHIMOTO, Tizuko M. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.
- KISHIMOTO, T. M. (Org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000, 183 p.
- KRAMER, Sonia. **"Pesquisando Infância e Educação: Um encontro com Walter Benjamin"** IN: Kramer, Sonia & Leite, Maria Isabel (Org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas, Papirus, 1996.
- LEONTIEV, Alexis N. **Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil**. In: VYGOTSKY,

- LúriaLeontiv. et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1998 a.
- _____. **Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar.** In: VIGOTSKI, L.S. et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1998b.
- LUCCI, Elian Alabi. **A escola pública e o Lúdico.** <http://www.hot.Opôs.Com/videtur18/elian.htm>.
- LUCKESI, Cipriano. **Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade.** In: LUCKESI, Cipriano (org.). Ensaio de ludopedagogia. N.1, Salvador UFBA/FACED, 2000.
- _____. **Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese.** In: LUCKESI, Cipriano Carlos (org.). Ludopedagogia - ensaios 1; educação e ludicidade. Salvador: ed. Gepel, 2000.
- LUZ, M. C.; OLIVEIRA, M. C. A. R.; SOUZA, G. M. R. **Brincar é muito mais que uma simples brincadeira.** 2009.
- MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Brincar: prazer e aprendizado.** 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- NÓVOA, A., org. **As organizações escolares em análise.** Lisboa, Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2002.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **VYGOTSKY: Aprendizado e desenvolvimento.** Um processo sócio histórico. São Paulo: Scipione, 1997.
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- _____, **Seis estudos de psicologia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- PINTO, M.; SARMENTO, M.J. **As crianças contextos e identidades.** Minho, Universidade do Minho/Centro de Estudos de Criança, 1997.
- RIBEIRO, Maria Luisa S. **O jogo na organização curricular para deficientes mentais.** In: KISHIMOTO, Tisuko M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2008. p. 133-141

- ROSAMILHA, Nelson. **Psicologia do jogo e aprendizagem infantil**. São Paulo: Pioneira, 1979.
- ROSSINI, M. A. S. **Aprender tem que ser gostoso**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- SANTIN, Silvino. **Educação física: da opressão do rendimento à alegria do lúdico**. Porto Alegre: Edições EST/ESEF - UFRGS, 1994.
- SAKAMOTO, Cleusa Kazue. **O brincar da criança: criatividade e saúde**. Bol. - Acad. Paul. Psicol., São Paulo, v. 28, n. 2, dez. 2008.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O brincar na escola: Metodologia Lúdica vivencial, coletâneas de jogos, brinquedos e dinâmicas**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- SCHILER, Pan; ROSSANO. Joan. **Ensinar e aprender brincando: mais de 750 atividades para educação infantil**. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- SNEYDERS, Georges. **Alunos Felizes**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.
- SOUZA, Aline Correa de, et al. **Música, Movimento e artes visuais**. São Paulo: DCL 2006.
- TEIXEIRA, S. **Jogos, brinquedos, brincadeiras e brinquedoteca: implicações no processo de aprendizagem e desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Wak, 2010.
- TELES Maria Luiza Silveira. **Socorro! É proibido brincar!** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 2. ed. Porto Alegre: Martins Fontes, 1988. 168p.
- VYGOTSKY, LúriaLeontiv. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1981.

REFLETINDO A CONTEXTUALIZAÇÃO E A PROBLEMÁTICA DO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS

Autor(a): **Marta Morais da Silva**

Resumo

Este artigo traz uma um breve apontamento do cenário da criação e intencionalidades de implementação da Educação de Jovens e adultos em nosso país seja no âmbito de obedecer a legislação atendendo o sistema produtivo e mercantil, como também nas dificuldades das metodologias de ensino aprendizagem, na criação de materiais didáticos voltados para essa modalidade de ensino, além de enfatizar uma perspectiva de mudança no processo do ensino aprendizagem da matemática tradicional para um modelo mais atualizado a luz da contextualização entre situações problemas e as vivências discentes.

Palavras-chave: matemática; EJA; legislação; material didático.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos - EJA é uma modalidade que está inserida na meta do estado brasileiro de erradicar o analfabetismo, proporcionando à população cuja por qualquer que seja o motivo tenha interrompido seus estudos, e sua faixa etária já não se adequa mais ao ensino regular fundamental ou médio, o direito à complementação de sua formação escolar e com isso ser inserido na sociedade, profissionalmente e culturalmente.

Ao integrarem a EJA, o ato em si já demonstra vontade e disposição para adquirirem novos saberes, isso sem considerar a necessidade que se faz presente no seu cotidiano. Além disso, essa apropriação permite que sejam participativos, ampliem seus conhecimentos e se tornem propensos a novos questionamentos e descobertas que só se consegue através do aprendizado. Esse é um fato relevante que será constatado tanto em sua vivência laborativa quanto em sua vida social, relacionando o processo do aprendizado escolar com suas vivências cotidianas para um melhor entendimento do mundo que se inserem, sendo críticos e conhecedores dos seus direitos e deveres.

Como são alunos que já têm alguma experiência de vida, uns mais, outros menos, os professores da modalidade de Educação de Jovens e Adultos tendem a praticar uma didática mais específica, usando meios diferenciados de ensinar, tentando aproximar o conteúdo aprendido na escola com as suas realidades sociais. Em um país como o Brasil, no qual a maioria da população está sempre passando por grandes dificuldades, notadamente no que tange a educação, cujo nível de analfabetismo é alto com cerca de 11 milhões de pessoas segundo os dados recentes divulgados pelo IBGE, dados esses que contrariam a meta do Plano Nacional de Educação para erradicar o analfabetismo até 2024, prazo esse prejudicado em função do estado pandêmico que ainda assola o Brasil e o mundo, portanto a EJA é uma modalidade de ensino que abre espaço para aqueles que lutam contra o tempo sendo muito bem-vinda já que a escolarização permite a busca por melhores condições de vida.

Esforços e iniciativas têm sido feitos para implementar estudos, planejamentos e projetos sobre essa modalidade de ensino, tanto na esfera pública, como por organizações não governamentais. No sentido não só de suprir as demandas, mas também no de produzir conhecimentos que possam garantir uma identidade própria para esse campo.

O REPERTÓRIO DAS IDEOLOGIAS DO EJA NO BRASIL

Refletindo a contextualização da problemática em torno da educação, e, sobretudo na educação de jovens e adultos (geralmente, um público alvo do mercado de trabalho que teoricamente tem um carência de educação, seja ela básica ou especializada), juntamente com os organismos que compõem o aparato ideológico relativo à educação, extinção da fome, preocupações ambientais, etc., revestidos em uma dimensão social e política, mas de fundo econômico e orientados por princípios neoliberais. As instituições como UNESCO, UNICEF, PNDU8 explicitam esse fundo econômico porque quem as financiam é o Banco Mundial, que é o coordenador entre outras políticas globais, dos rumos da educação mundial por meio dos financiamentos e programas “sugeridos” para os mais diversos países, com ênfase nos países participantes da ONU, aqui já observamos que o envolvimento capitalista está ditando regras, principalmente na área da educação.

O Banco Mundial por sua vez, segue as diretrizes do grupo G8 (Estados Unidos, Japão, Alemanha, Reino Unido, França, Itália, Canadá e Rússia), portanto, políticas globais são determinadas pelo aspecto econômico e agregadas ao Estado em moldes de administração ou gestão, mesmo que essas políticas em sua aplicação recebam variações de Estado para Estado, a necessidade de certificação para o trabalho é um consenso global e a

educação é percebida como um dos braços da produtividade, visualizando a empregabilidade necessária ao capitalismo, sistema financeiro que rege a maior parte dos países do mundo.

Nesse contexto, em 1990 com base em Fernando Collor de Mello o Brasil neoliberal se revela bastante vulnerável ao capital estrangeiro e de forma desordenada criando formas de trabalho precárias fragmentadas, já que em neoliberalismo a lógica do sistema é a ampliação da mais valia que está em primeiro plano (BERNARDIM, 2008, p. 69 a 71).

Essa mais valia contemporânea visa um trabalhador certificado mesmo que seja uma formação sem qualificação, em que não é preciso necessariamente competência e sim, ser levado a acreditar que quanto maior a escolarização, maior será a possibilidade do emprego, ou seja, uma escolarização questionável. E depois, mesmo com certificação tendo competência ou não, trabalhar o máximo para receber o mínimo possível, seja na forma de salários e ou na forma de direitos trabalhistas e sociais. Percebo que os estudantes da EJA (considerado uma clientela sob essa ótica neoliberal) é o público mais exposto a essa lógica de violência mercantil, primeiro porque nessa modalidade, concentra-se a binômio estudo-trabalho sob uma perspectiva de urgência, em função da necessidade da obtenção de certificação na intenção de uma melhor ou apenas uma colocação no disputado mercado empregatício formal.

Essa necessidade é de certa forma ideológica, já que essa certificação básica é essencial para alcançar uma vaga de trabalho ou uma melhor qualidade de vida. Entretanto, não é garantia de que obtendo a certificação o emprego está assegurado e havendo esse emprego, será de considerável nível de exploração da mais valia, seja essa exploração por meio do trabalho sem regulamentação, seja em jornadas de trabalho formal e com baixos salários.

Mesmo porque visualizo a EJA, interiorizada nas formas precarizadas de trabalho no cenário neoliberal, como um modulador da precarização da educação, a fim de que “qualquer educação” serve. A relação entre educação e maior possibilidade de inserção no mercado de trabalho une essas teorias, e reveste a educação de conceitos valorativos, como na teoria do capital humano. De início, em 1960, essa teoria preconizava lucros resultantes do investimento na autoeducação. Dessa forma, quanto maior a educação, maior o retorno profissional, e quanto menor esse retorno, maior o desemprego e miserabilização.

Assim, a teoria do capital humano, emoldurada por uma educação inserida nas regras do capital, pode ser compreendida como um dos fundamentos da desigualdade social.

[...] a melhor capacitação do trabalhador aparece como fator de aumento de produtividade. A “qualidade” da mão de obra obtida

graças à formação escolar e profissional potencializaria a capacidade trabalho e de produção. [...] Cada trabalhador aplicaria um cálculo custo-benefício no que diz respeito à constituição do seu “capital pessoal”, avaliando se o investimento e o esforço empregados na formação seriam compensados em termos de melhor remuneração pelo mercado no futuro. (CATTANI, 1997, p.35).

E certo que maior nível de educacional não implica necessariamente nas melhores oportunidades de trabalho. Porém, o discurso neoliberal de quanto maior a educação, melhor a situação de vida profissional e por decorrência econômica é imperativo. Já que também é um discurso instituído oficialmente pelo governo em campanhas pela educação pública, nas campanhas de redes de televisão aberta como o mesmo propósito, e como condição pulverizada em regras declaradas ou sutis pelas empresas de capital privado e instituições em geral para admissão e demissão de empregados.

Mas na prática, para estudantes-trabalhadores, os resultados são pífios e insatisfatórios. Seja esse resultado em nível de desenvolvimento individual, seja em termos de redução da desigualdade social. A classe trabalhadora, ou a classe que depende do ensino público para sua qualificação, além de não obter qualificação, perde também a consciência mais ampla da cidadania, na medida em que é levada a confundir cidadania com escolarização.

Nenhum conceito de empregabilidade pode ser democrático ou emancipador se não reconhece o campo do trabalho como uma esfera de exercício de direitos sociais. Não apenas o direito a um emprego ou a uma renda, mas também direito ao conhecimento; não apenas aos saberes necessários para o exercício da prática produtiva no trabalho, mas também dos conhecimentos necessários para o exercício da cidadania na prática do trabalho. (GENTILI apud BERNARDIM, 2008, p. 76)

Nesse contexto, a educação pública (notadamente em nível de ensino fundamental e médio) certifica legiões de pessoas com pseudo qualificações e que serão empregadas de forma precária no mercado de trabalho. Enquanto isso, essa mesma educação pública assiste por meritocracia as elites, já embasadas normalmente em um ensino de qualidade. Os prejudicados são os trabalhadores da EJA, porque sua certificação atinge geralmente apenas o ensino básico. A consequência é que essa grande parcela da sociedade não ocupa os bancos das universidades públicas.

Aqui, a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema [...] trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”. [...]. As instituições formais de educação certamente são uma parte importante do sistema global de internalização. (MÉSZAROS,

2005, p. 44).

Nessa perspectiva é que se torna essencial uma educação de qualidade para o público do EJA, porque para eles não há muitas opções ou escolhas, justamente porque anteriormente, no que seria o prazo normal de sua formação educativa, o Estado se fez ausente, seja pela necessidade de trabalho, seja pela falta da escola pública de qualidade, seja por diversos fatores excludentes. Por outro lado, o público do EJA é muito heterogêneo, o que dificulta, tanto pela transitoriedade do ensino quanto pelas diferenças etárias e culturais, qualquer integração em nível de classe trabalhadora apta a reclamar por melhorias em seus estudos e uma colocação efetiva, a partir da escola, no mercado de trabalho.

O entendimento de que a EJA é o ensino oferecido somente no período noturno é errado. Acontece que, pelo fato do mesmo atender um público formado especialmente por adultos cuja maioria trabalha, o período noturno se torna mais adequado para que todos sejam atendidos. Essa modalidade de ensino não prioriza esse ou aquele turno e sim as características dos sujeitos atendidos.

Neste sentido, afirma Fonseca: *“ainda que a designação Educação de Jovens e Adultos nos remete a uma caracterização da modalidade pela idade dos alunos a que atende, o grande traço definidor da EJA é a caracterização sociocultural de seu público [...]”*. (2007, p. 15)

O público atendido pelo EJA é, em sua maioria, formado por alunos excluídos quer pela possibilidade de acesso ao sistema escolar, quer pela dificuldade de nele permanecer.

São geralmente alunos excluídos por um sistema social e cultural desigual e injusto, que se pode observar com facilidade pelo tamanho da população analfabeta que temos em nosso país. “No Brasil, em 2019, havia 11 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade analfabetas, o equivalente a uma taxa de analfabetismo de 6,6%.” (IBGE, p.2, 2020)²

Como explanado por Fonseca (2007, p. 14), “a EJA é uma ação educativa, que é direcionada para os que possuem escolaridade básica incompleta ou, em muitos casos, para aqueles que nunca tiveram oportunidade de frequentar a escola”. Essa falta de oportunidade aumenta o quadro da exclusão cultural e social, a EJA torna real a possibilidade de reinclusão, que acontece na idade adulta ou na juventude.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino em que constantemente o professor é desafiado pelos alunos a fim de proporcionar a eles um ensino diferenciado, capaz de dar significado concreto naquilo que os mesmos estudam na sala de aula.

Na tentativa de harmonizar esse ensino de qualidade, o professor encontra obstáculos que podem barrar essa iniciativa, como por exemplo, a baixa remuneração dos professores, a falta de livros didáticos e materiais dessa natureza, e que comprometem de forma significativa a qualidade do ensino e principalmente a aprendizagem da Matemática na Educação de Jovens e Adultos.

Esses não são os únicos obstáculos que impedem a harmonização do ensino. A falta de qualificação na formação dos professores; a falta de políticas públicas condizentes com a realidade da pobreza do ensino e da educação brasileira, que permite a chegada de alunos ao ensino médio sem saber contar, somar, subtrair e, muitas vezes, analfabetos; um país que tem um ministério da educação que só há pouco tempo se deu conta da necessidade de unificar a Base Nacional Comum Curricular com prevalência para todo o Território Nacional; etc.

Tudo isso sem levar em consideração o descaso do governo com as áreas sociais, especialmente com a educação e mais especificamente com a educação superior, haja vista o recente corte de verba destinada às universidades federais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª à 8ª série: Introdução/ Secretaria de Educação Fundamental, Vol. 3. Brasília, 2002. 68p.

_____. Ministério da Educação. **Educação para jovens e adultos**: ensino fundamental: proposta curricular 1º segmento. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. 239p

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília, 1999.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Matemática- 5ª a 8ª Série. Brasília, 1998.

_____. **Viver Aprender: Educação de Jovens e Adultos** - Guia do Educador. Brasília, 1998. . Adaptações Curriculares. Estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

_____ **A Mathematician's Lament**. New York, Associação Americana de Matemática (MAA), 2009.

_____. **Educação Matemática: Da teoria à prática**. Ed. Papyrus, Campinas, SP, Belo Horizonte, 1996.

_____. **Tudo é Matemática (5º Série - Livro do professor)**. São Paulo, Ática, 2002.

_____ **Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BERNARDIM, Márcio Luiz. **Educação do Trabalhador: da escolaridade tardia à educação necessária**. Guarapuava: Editora Unicentro, 2008, 204p.

BRASIL, **Ministério Da Educação e Do Desporto**. **PCN+, Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília, 2002. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf Acesso em 20/02/2018.

BRASIL. **LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, Lei 9394/96 Apresentação Éster Grossi Casa editorial Pargos, 1997.

CAMPOS, Raimundo Nonato Ribeiro. **Uma proposta de ensino de matemática na educação de jovens e adultos utilizando três paradoxos**. Universidade Federal do Vale do São Francisco, Juazeiro, 2016

CATTANI, Antônio David. **Trabalho e tecnologia: dicionário crítico**. Petrópolis: Editora Vozes, 1997, 292p.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005

CONCEIÇÃO, F. H. G.; ALMEIDA, M. J. de M. **Dificuldades de Alunos da EJA em Relação a Conteúdos Matemáticos**.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática**. Elo entre as tradições e a modernidade. Ed. Autêntica, Belo Horizonte, 2005.

DANTE, Luiz Roberto. **Didática da Resolução de problemas de matemática**. 1ª a 5ª séries. Para estudantes do curso Magistério e professores do 1º grau. 12ª ed. São Paulo: Ática, 2003.

Disponível em: < www.educonufs.com.br/cdvicoloquio/eixo_02/PDF/141.pdf > Acesso: 10 mai. de 2020

DUARTE, N. **O ensino de matemática na educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 2001.

ECHEVERRÍA, María Del Puy Pérez. **A solução de problemas em matemática**. In: POZO, Juan Ignacio .

- (org.). *A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- FERNANDES, Susana da Silva. **A contextualização no ensino de matemática** – um estudo com alunos e professores do ensino fundamental da rede particular de ensino do Distrito Federal. Universidade Católica de Brasília . 2009. Disponível em: < <https://docplayer.com.br/6302197-A-contextualizacao-no-ensino-de-matematica-um-estudo-com-alunos-e-professores-do-ensino-fundamental-da-rede-particular-de-ensino-do-distrito-federal.html> > Acesso: 10 jun. 2020
- FONSECA, M. C. F. R. **Educação matemática de jovens e adultos: especificidades, desafios e contribuições**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. Coleção Tendências em Educação Matemática
- FONSECA, Maria C. F. R. **Por que ensinar Matemática**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v.1, n. 6, mar/abril, 1995
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAG, B., COSTA, W.F, MOTTA, V.R.. **O Livro Didático em Questão**. São Paulo: Cortez, 1997, p.111.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. In: BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Educação 2019. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. ISBN 978-65-87201-09-2. 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf Acesso em: 12 set. 2021.
- LIBÂNÊO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LOCKHART, Paul. **O lamento de um matemático**. São Paulo: Revista Cálculo, edição 37, 2014.
- MEDEIROS, C. F.. **Por educação Matemática como intersubjetividade**. In: BICUDO, M. A. V. (org.). Educação Matemática. São Paulo: Centauro, 2005. 140p.
- MEIRIEU, Philippe. **Aprender sim, mas como?**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005
- NOGUEIRA, Afonso Henrique Souza; DARSIE, Marta Maria Pontin. **Professores de Matemática e o Tratamento Dado aos conhecimentos Prévios dos Estudantes da Educação de Jovens e Adultos na Resolução de Problemas**. Anais: XIII EBRAPEM, Goiânia, Goiás, de 05 à 07 de setembro de 2009.
- NUNÊZ, Isauro Beltrán. RAMALHO, Betania Leite (Orgs.). **O uso de situações-problema no ensino de ciências**. In.: Fundamentos do ensino-aprendizagem das Ciências Naturais e da Matemática: O novo Ensino Médio. Porto Alegre: Sulina, 2004.
- PONTE, João Pedro Mendes da. Boavida, a., Graça, m., & Abrantes, p. **Didática da Matemática**. Capítulo: A natureza da matemática. DES do ME. Lisboa, 1997.

ROMANATTO, Mauro Carlos. **Resolução de problemas nas aulas de Matemática**. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar, v. 6, no. 1, p.299-311, mai.2012.

ROMANZINI, Beatriz. **EJA – Ensino de Jovens e Adultos e o mercado de trabalho. Qual ensino? Qual trabalho?** - Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2010 - uel.br

SCHOENFELD, Alan. H. **On mathematics as sense-making: An informal attack on the unfortunate divorce of formal and informal mathematics**. 1991. In J. F. Voss,

D. N. Perkins, & J. W. Segal (Eds.), *Informal reasoning and education* (pp. 311–343). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

SILVA, José Eduardo Neves; NACARATO, Adair Mendes. **(Re)significando a matemática escolar por meio da resolução de problemas em sala de aula da eja**. Educação Matemática Pesquisa, São Paulo, v.13, n.1, 2011.

SOUSA, Francilene Almeida; MARTINS, Fabíola da Cruz; VIEIRA, Alexandre Alves; SANTOS, Silvana Oliveira Silva. **Os problemas enfrentados pelos docentes e discentes da eja na área da matemática da escola José Luiz Neto de Barra de Santa Rosa – PB**. Anais I CINTEDI... Campina Grande: Realize Editora, 2014 Disponível em

<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/9100>>. Acesso em: 04 out. 2021

SOUZA, Nayara Fonseca de; ROSEIRA, Nilson Antônio Ferreira. **A contextualização no processo de ensino-aprendizagem da matemática**. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. 2010. Disponível em: <<http://www2.uesb.br/cursos/matematica/maticavca/wp-content/uploads/co10.pdf>

> Acesso: 10 jun. 2020

TUDO AO ALCANCE DA IMAGINAÇÃO: O USO DOS MATERIAIS DE LARGO ALCANCE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Autor(a): **Patrícia Rodrigues Matoso**¹

Resumo

Este trabalho apresenta uma sequência de atividades com materiais de largo alcance, realizado com uma turma de crianças da educação infantil. Tal trabalho iniciou-se a partir da leitura deleite do livro *Não é uma caixa* e da observação das reações e interesses das crianças pelas docentes. Apresenta estudos teóricos sobre educação infantil, crianças, infâncias, brinquedos e brincadeiras; porque as crianças gostam tanto de matérias não convencionais, muitas vezes preferindo estes a brinquedos prontos. Mostra também como olhar atento e sensível por parte dos professores é fundamental no desenvolvimento sociocognitivo e emocional desta faixa etária.

Palavras-chave: Infância; educação infantil; materiais; brincadeiras.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho surgiu da necessidade de comprovar a importância dos materiais de largo alcance como motivação na Educação Infantil. Partindo do pressuposto da construção de vivências advindas do ato de ler, optou-se pela obra *“Não é uma caixa”*, de Antoinette Portis (2012), com o intuito de observar as reações dos alunos. Despertando curiosidade e questionamentos, observou-se que os elementos inseridos no ambiente enriqueceram a história apresentada a eles, pelo jeito com que os objetos predispostos estavam sugestivos. Levando em consideração a organização que não era bancária ou fabril, buscou-se assim discutir o quanto essa predisposição auxiliou o protagonismo de criação das crianças, que se viram motivadas e também realizar suas próprias construções.

A turma observada era composta de crianças do Mini Grupo I, entre 2 e 3 anos, da Cidade de São Paulo. A leitura foi realizada no período da manhã, e a princípio não havia um planejamento de

¹ Pedagoga, pós-graduada em Educação Infantil. Professora da rede municipal de ensino de São Paulo.

ressignificação de materiais, o que despertou ainda mais percepções das docentes presentes, que notaram o quanto as crianças, por elas mesmas, passaram a desejar criar com o que havia ao alcance delas, como as caixas de papelão; as tintas; e demais objetos não estruturados contidos no espaço. Baseando-se então nas orientações fornecidas pelos Currículos da Cidade de São Paulo (2015) e da Educação Infantil (2015), com demais teóricos da área, como Jean Piaget (1980), Paulo Freire (1996), Mariana Navarro (2009), entre outros pesquisadores, e documentos Nacionais Oficiais, buscou-se relatar a prática observada, bem como esta contribuiria para futuros desenvolvimentos dentro ou fora da sala de aula.

DESENVOLVIMENTO

A Educação é um processo social. É um ato de promover, através da convivência, interações e relações entre pessoas e ambientes. Segundo o artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), a Educação é um direito de todos, e é através desse bem público que se estimula a participação em grupos sociais. Em outras palavras, educar é desenvolver no indivíduo a capacidade de interagir, de desenvolver-se pessoal e interpessoalmente, de modo a respeitar a diversidade e as múltiplas culturas. Inicia-se a partir do nascimento da criança, e amplia-se na Educação Infantil, por se tratar de um momento de constante construção da identidade, “*em meio a transformações corporais, afetivo emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais*” (BRASIL, 2015).

Considerando que ao mesmo tempo em que a criança brinca ela aprende, percebe-se um aprendizado mais efetivo naquele que advém das brincadeiras. Através dessa prática, pode-se alcançar novas experiências não só de conhecimento, mas também de interação e comunicação; afinal, o bebê e a criança são seres sociais, capazes de criar, recriar e vivenciar sua cultura no mundo. Diante desse protagonismo, o papel do professor é imprescindível, não só para selecionar e disponibilizar materiais, mas também para organizá-los e estabelecer relações entre eles, favorecendo interações e conhecimentos de mundo que formem inteligências que sejam múltiplas.

a criança é ativa e protagonista, que aprende ao brincar e interagir com os seus pares, com os adultos e com a cultura. Desse ponto de vista, bebês e crianças em atividade são o foco central do trabalho pedagógico, tendo a narrativa como fio articulador da vida em grupo. Para isso, a escuta, a observação, o compartilhamento e o registro de narrativas por parte da(o) professora(or) e das crianças são imprescindíveis... Brasil, 2019pág 140)

A partir das concepções citadas, percebeu-se que a leitura do livro “*Não é uma caixa*”, escrito por Antoinette Portis (2012) desencadeou outras ações por iniciativa das próprias crianças. A história se trata de um coelho que solta a imaginação com uma caixa de papelão. O personagem cria vários objetos, revelando, a cada página, o que esse material significa para ele, contrapondo o significado literal comum. A leitura foi bem recebida e causou não só curiosidade, mas também questionamentos diversos. Por isso, refletiu-se sobre como a orientação do Currículo Integrador da Infância Paulistana (2015) auxilia na prática docente, já que se manteve o local propenso à criatividade. Como um segundo educador, os espaços também são capazes de promover aprendizagem e desenvolvimento. Sabendo disso, há uma série de objetos de largo alcance e outros materiais não estruturados no ambiente.

Dissociado de uma lógica fabril, ocupou-se o espaço de maneira diferenciada, a fim de promover o exercício da autonomia nas crianças ao ponto de elas mesmas se proporem a criar brinquedos, soltar a imaginação, e reproduzir seu dia a dia. Protagonistas, foram formulando as próprias ideias. Houve aquelas que deitaram nas caixas e as chamou de cama. Outras optaram pelo carro, pelo avião; e até aquelas que exigiram uma porta e uma janela: precisavam de um ônibus. Na medida em que iam experimentando, quiseram também criar e recriar objetos mais elaborados. Tanto é que três crianças sugeriram juntar caixas de papelão, para dar vida a um robô que duraria *para sempre*. Em meio a essa criação, passou-se a dialogar com as crianças, incentivando-as a explorar ainda mais possibilidades nesse jogo simbólico, de modo a formularem até foguetes grandes, bem coloridos; e uma casa para o porquinho da história “*Os Três Porquinhos*”, que perdeu sua moradia para o Lobo. As cores e os modelos foram escolhidos pelas próprias crianças, fazendo com que a turma como um todo participasse efetivamente das atividades propostas.

Assim, nota-se que através da brincadeira, cada criança pôde desempenhar um papel social, já que o conteúdo desse método é o próprio:

[...] ser humano, suas atividades e suas relações. Por isso a brincadeira é a atividade que mais influencia a formação e transformação da personalidade da criança. [...] Daí a importância de garantir no planejamento do dia, um tempo que será valioso para o brincar e para a exploração dos materiais disponíveis no espaço (BRASIL, 2015 p. 59).

Como educador, cabe participar, dedicar um olhar sensível, provocador e potencializador, que estimule a participação das crianças não apenas na execução; mas, também, no planejamento e na tomada de decisões. É articular o currículo vivido na escola. É propor novas experiências, novos conhecimentos de mundo, de

modo a despertar perspectivas que serão compostas por todos os quatro elementos da relação pedagógica: a criança, o educador, o contexto e a cultura.

CONCLUSÃO

Através do presente trabalho pôde-se constatar a capacidade dos seres humanos, desde pequenos, de não só criar, mas também estabelecer relações. Ativas, as crianças encontraram em caixas de papelão a chance de explorar o mundo já conhecido em cada dia a dia, em cada imaginação, e sabe-se que tal resultado foi alcançado não de objetos isolados, mas sim do que eles poderiam significar quando juntos. Nessa aula, construiu-se um papel importante no desenvolvimento de cada menino e menina, e eles participaram inteiramente desta ação. A leitura, as caixas, as oportunidades, as cores, e a curiosidade; todos se tornaram ferramentas para a exploração. E esta não acabou naquela aula, nem termina na próxima. O conhecimento é criado e recriado todos os dias, a partir dessas mesmas tentativas, que juntas são capazes de levar essas crianças ainda mais longe.

BIBLIOGRAFIA

- BARBOSA, M. C. S. (consultora). *Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*. Brasília, 2009;
- BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96*. Brasília, Câmara dos Deputados, 1996;
- _____, *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988;
- _____, *Currículo da Cidade: Educação Infantil*. Secretaria Municipal de Educação. São Paulo, 2019;
- _____, *Currículo Integrador da Infância Paulistana*, Secretaria Municipal de Educação. São Paulo, 2015;
- EGAN, K. *Por que a imaginação é importante na educação?* Campinas: Papyrus, 2007;
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996;
- MACHADO, M. M. *O brinquedo-sucata e a criança: a importância do brincar, atividades e materiais*. 2.ed. São Paulo: Loyola, 1995.
- NAVARRO, M. S. *Reflexões acerca do brincar na educação infantil*. 2009. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009;
- SMITH, P. K. O brincar e os usos do brincar. In: MOYLES, J. R. *A excelência do brincar: A importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais*. Porto Alegre: Artmed, 2006. Cap. 1. p. 25-38.

PIAGET, J. *Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária LTDA, 1980;
PORTIS, A. *Isso Não É Uma Caixa*. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

HOMENS E EDUCAÇÃO INFANTIL: NOVAS POSSIBILIDADES

Autor(a): **Patrícia Rodrigues Matoso**¹

Resumo

Este artigo trata-se de um tema delicado e muito discutido atualmente: os homens como professores de educação infantil (0 a 5 anos). Apresenta um estudo histórico sobre os homens e a docência infantil no Brasil e no mundo, quais as principais dificuldades vivenciadas por este profissional, as dúvidas que surgem por parte de pais e demais funcionários da escola, relacionadas à sua competência profissional e ao seu caráter ético e moral, juntamente com os relatos de cinco professores homens de educação, onde eles contam suas experiências profissionais.

Palavras-chave: magistério; educação infantil; homens.

INTRODUÇÃO

Com as grandes conquistas sociais relacionadas à emancipação feminina ocorridas nas últimas décadas, homens e mulheres hoje exercem profissões que antes eram consideradas apenas “de homem” ou “de mulher”. Entretanto, com relação ao magistério, em especial na base da pirâmide educacional que é a educação infantil, está continua sendo uma profissão de predominância feminina.

A maioria dos alunos que ingressam nos cursos de pedagogia (curso superior para lecionar na EI e anos iniciais do EF) são mulheres, fato facilmente constatado com uma simples observação das turmas. Dados disponíveis em sites de algumas universidades brasileiras também comprovam tal fato. Na UFF Niterói no vestibular 2000, foram 1307 inscrições sendo 1253 mulheres (95,87%) contra 54 homens (4,13%); no vestibular 2004 da UNEMAT Campus Cáceres do total de 394 inscritos, apenas 31 eram homens e 363 mulheres. Já UFSC teve 12 homens (4.01%) e 287 mulheres (95.99%) no vestibular 2009.

¹ Pedagoga, pós-graduada em Educação Infantil. Professora da rede municipal de ensino de São Paulo.

Assim, percebe-se facilmente que os homens são minoria quando se trata de docência na educação infantil. Desta forma, o objetivo deste trabalho é discutir quais as principais dificuldades enfrentadas por esses homens, visto que em nossa sociedade, a educação e o cuidado de crianças pequenas é responsabilidade da mulher em primeiro lugar.

Será apresentado uma breve pesquisa bibliográfica acerca da profissão docente e da educação infantil em nosso país e, como outros países lidam com estes assuntos. Também serão apresentadas entrevistas com cinco professores de educação infantil da cidade de São Paulo para descobrir como se sentem, as barreiras pessoais e profissionais e quais as principais dificuldades enfrentadas por eles ao escolherem esta profissão, com o objetivo de traçar o perfil deste profissional.

O magistério no Brasil: Da colonização aos dias atuais

O modelo de educação adotado no Brasil à época da colonização pelos portugueses foi baseado no modelo europeu. De acordo com Demartini e Antunes (1993, p. 6) durante o período colonial, os padres jesuítas ministravam aulas para os homens. As mulheres cabiam apenas aprender os afazeres domésticos para que se fossem consideradas boas filhas e no futuro, boas esposas e donas de casa. Assim, durante muitas décadas apenas os homens tinham acesso ao ensino das letras, aritmética, religião e afins.

Rabelo (2006, p.6170) explica que esta situação começou a mudar com a Lei de 15 de outubro de 1827, que determina que meninas também passem a frequentar as escolas e com a criação de escolas de letras para meninas. Entretanto, surge outra questão, pois se torna necessária a formação de professores do sexo feminino, visto que os tutores deveriam ser do mesmo sexo que seus alunos. “Assim, é através do magistério, considerado um trabalho feminino por excelência, que a mulher brasileira pode abrir caminho ao exercício profissional”.

No Brasil, até o ano de 1827, o magistério era função exclusivamente masculina, foi somente após a publicação dessa lei que as mulheres começaram a exercer o que hoje é considerada uma profissão feminina. Demartini e Antunes (1993 p. 6) complementam esta questão quando afirmam que o acesso ao exercício da profissão não se deu de forma imediata e tão pouco facilitada. A mesma lei que determina a entrada de

meninas na escola determina como deve ser seu ensino, diferenciado dos meninos e, quais requisitos necessários para as mulheres serem admitidas como mestras.

[..] às mulheres eram requisitadas condições diferenciadas que atestassem ainda mais a sua ética e seus bons costumes, como: certidão de casamento, se casada; certidão de óbito do cônjuge, se viúva; sentença de separação, para avaliar o motivo que gerou a separação, no caso da mulher separada; vestuário “decente”. A mulher só poderia exercer o magistério publico com 25 anos de idade, salvo se ensinasse na casa dos pais e estes forem de reconhecida moralidade. [...] RABELO E MARTINS (2006, p. 6171).

Demartini e Antunes (1993, p.6) explicam que havia diferenças de currículos que implicavam em diferenças salariais, uma vez que se ganhava por disciplina lecionada e algumas delas não eram permitidas as mestras. Com a criação das primeiras Escolas Normais atrela-se um projeto de lei de 1830, que visava o ensino primário como sendo exercidas preferencialmente pelas mulheres e, apesar disso, essas escolas continuavam recebendo apenas homens. Somente a partir de 1880, é que se tem um aumento no número de matrículas de moças que supera o número de rapazes na Escola Normal de São Paulo.

Ainda de acordo com Demartini e Antunes (1993, p. 7), após a entrada das mulheres, a diferença salarial e a expansão econômica do país, contribuiriam para que os homens deixassem o magistério, optando assim por outras áreas de maior remuneração. A essa altura, foi sendo enfatizado que, por se tratarem de crianças, as mulheres teriam mais “jeito” para ensinar, pois sendo mães por natureza teriam assim uma capacidade “nata” para lidar com as crianças. O salário foi certamente uma das prováveis causas do pouco estímulo dos homens postulantes a carreira. Pode-se considerar também que o aumento da urbanização e o movimento econômico em torno da cultura do café ainda no final do século passado poderiam ter contribuído para a ampliação do mercado de trabalho masculino, afastando os homens do magistério. Salgado (2007, p. 55) também complementa esta situação quando diz que magistério foi perdendo prestígio entre os homens justamente por conta do ingresso das mulheres e de ideias que reforçaram que essa era uma profissão feminina.

[...] houve também um ampliação objetivo político na da participação feminina no magistério: as mulheres ganhavam menos e, para que se pudesse expandir o ensino para todos, era necessário que o governo gastasse menos com os professores. Os homens não aceitariam um salário menor, então era necessário que a mulher assumisse esse posto, não pelo salário, mas por sua suposta “vocação” natural para essa profissão. RABELO E MARTINS (2006, p. 6171).

Estas considerações explicam o processo de feminização do magistério, ou seja, como este trabalho tornou um “reduto feminino”, sendo considerada hoje por muitos uma profissão feminina por natureza. Este

período da história refere-se a educação primária, porém a educação infantil possui um histórico somente feminino em seu magistério.

Souza (2010, p.22) esclarece que até o processo de industrialização, não existiam locais que atendesse crianças pequenas em regime escolar. O que existiam era orfanatos ligados à Igreja, criados a partir do século XVIII que cuidavam dos órfãos abandonados e filhos de escravos. As crianças pequenas ficavam com suas mães, dentro de casa, no seio da família. Crianças dos orfanatos eram consideradas pobres coitadas, desprovidas de sorte e com um futuro incerto.

Após a expansão da economia capitalista e o crescimento da indústria no início do século XX, as mulheres/mães começaram a ser admitidas nas fábricas, visto que os homens trabalhavam no campo e em outros ofícios. Entretanto, Oliveira (1998, p. 46) explica que a creche, um local para que as mães deixassem as crianças enquanto trabalhavam, surgiu somente após a Primeira Guerra Mundial, juntamente com a criação de clubes, vilas operárias e escolas maternas, numa tentativa de convencer que aquele era um local adequado, evitando assim conflitos entre patrões e empregados.

Essa separação entre mãe e filho deveria ser o menos traumática possível, pois não se poderia correr o risco da mulher diminuir sua produção no trabalho ou abandonar o serviço para voltar a cuidar de seus filhos. Arce (2001, p.170) e Salgado (2007, p.53) ressaltam que alguns filósofos e educadores do início do século XX, transformaram a mulher em educadora nata, pois não era preciso que ela tivesse conhecimento teórico, apenas características que só as mulheres possuem.

[...] sua formação não deveria caracteriza-se pelo conhecimento teórico, mas por um processo de auto formação, incluindo o treino e o aperfeiçoamento das seguintes aptidões: observação, calma, paciência, humildade, autocontrole, praticidade, delicadeza. ARCE (2001, p. 172).

A creche naquele período não era considerada uma instituição escolar e sim uma instituição beneficente. Porém nas pré-escolas ou pré-primários, a mesma premissa valia para as professoras que trabalhavam com este segmento. “[...] a função da mulher não é ensinar, mas apenas orientar e facilitar o ensino aprendizagem e, em decorrência disso, não caberia dar ênfase a formação teórica desse profissional [...]” (ARCE, 2001 p. 172).

Rosemberg (1999, p.11) esclarece que os homens nunca chegaram a exercer o magistério infantil; esta sempre foi considerada uma ocupação feminina, diferente dos outros níveis de ensino, que eram exercidos por homens e se feminizaram com o tempo.

A educação infantil [...] considerada de gênero feminino, tendo, além disso, sido sempre exercida por mulheres, diferentemente de outros níveis educacionais [...] as atividades do jardim-da-infância e de assistência social voltadas a infância [...] iniciaram-se já como vocações femininas no século XIX, tendo ideais diferentes das ocupações masculinas que evoluíam no mesmo período. ROSEMBERG (1999, p. 11).

Com o passar dos anos, o crescimento do país e a expansão da educação infantil a partir da década de 50, houve um grande aumento de vagas dessa modalidade de ensino devido ampliação das mulheres no mercado de trabalho e a urbanização das cidades. Mulheres leigas e despreparadas, sem formação e muitas vezes voluntariamente foram trabalhar nestes locais na tentativa de evitar o trabalho como domésticas e reforçando assim a ideia de que a mulher é a melhor pessoa para cuidar de crianças pequenas. (ROSEMBERG, 1999 p. 14 e SALGADO, 2007 p.53).

A Constituição Federal publicada em 1988 reconheceu a educação infantil como direito da criança. Porém somente em 1996 com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o atendimento a crianças de 0 a 3 anos passou a ser integrado a sistema educacional, ou seja, creches e pré-escolas tornaram-se instituições de ensino, devendo portanto serem regulamentadas como tal, tendo direitos e deveres como os demais estabelecimentos de ensino.

Esta lei provocou grandes transformações para a educação infantil, pois de acordo com a ela, os profissionais devem ter formação em nível médio na modalidade Magistério/Normal ou superior com curso de Pedagogia ou Normal Superior. Não seria mais aceito pessoas sem formação ou conhecimento teórico trabalhando nestes locais.

Homens e os cuidados infantis: no Brasil e no mundo

Atualmente há discussões acerca da importância da participação do homem no cuidado e educação infantil. Esse tema é uma preocupação mundial, pois aborda que um referencial masculino também propicia as crianças pequenas um desenvolvimento pleno.

Com o advento da LDBNE/96, torna-se necessário a contratação de profissionais capacitados para assumir a função de professor em instituições públicas e privadas. Com essa medida, alguns homens começaram a optar pelo magistério infantil, apesar de serem ainda em número reduzido.

Países como Austrália, Bélgica, Dinamarca, Finlândia, Itália, Portugal, República Tcheca e Suécia criaram programas de incentivo para uma maior participação dos homens nos cuidados da primeira infância, inclusive com ações como prolongamento das licenças paternidade/maternidade remunerada. Alguns destes criaram inclusive, programas de incentivo para os homens ingressarem no magistério infantil como, por exemplo, a Noruega e a Suécia, de acordo com Souza (2010, p. 19)

Estas iniciativas se a devem tentativa de aumentar a presença masculina nestas unidades, como forma de contribuir de maneira positiva no desenvolvimento das crianças, oferecendo assim modelos masculinos diferentes dos pré-concebidos. Entretanto não é uma tarefa fácil, principalmente porque esta é uma questão envolve diversos fatores e concepções, muitas perpetuadas ao longo de várias décadas conforme explica Tatagiba (2012, 167).

A ausência de homens trabalhando em creches têm sido discutida há anos [...] e parece não ser fácil estimular rapazes a trabalharem no setor. Salários relativamente baixos, baixo prestígio ocupacional, atitudes estereotipadas com quanto aos papéis sexuais seriam as principais razões para tal relutância. SOUZA APUD GUMNASSON, 1994 p. 158-159 (2010, p. 20).

SAYÃO (2005, p. 16) afirma que a quebra de estigmas se faz necessária para se criar novas relações acerca dos papéis de homens e mulheres, promovendo assim relações de igualdade e diversidade entre ambos. Ideias como somente homens homossexuais são professores infantis ou que um homem vai abusar de uma criança indefesa são os principais estigmas que impedem a aceitação destes em unidades de educação infantil por toda a sociedade de uma maneira geral.

São evidentes os preconceitos e estigmas de ideias que veem a profissão como eminentemente feminina porque lida diretamente com os cuidados corporais de meninos e meninas. Dado que, historicamente, e com uma continuação da maternidade, os cuidados com o corpo foram atributos das mulheres, a proximidade de um homem lidando com o corpo de meninos e/ou meninas provoca conflitos, dúvidas e questionamentos, estigmas e preconceitos. SAYÃO (2005, p.16).

No Brasil, ainda é pequena a participação de homens na educação infantil, contudo em algumas cidades eles já aparecem muito timidamente. Em nosso país, esta modalidade de ensino é de responsabilidade

em primeiro lugar dos municípios, assim, Tatagiba (2010, p. 1) explica que a cidade do Rio de Janeiro em 2008, abriu um concurso público para provimento de cargos de Agente Auxiliar de Creche. O concurso exigia entre outros requisitos ensino fundamental completo para uma carga horária de 40 horas semanais e com atribuições como lidar diretamente com a alimentação dos alunos, assim como ações de higiene e asseio dos mesmos e auxiliar os educadores em todas as etapas das atividades pedagógicas. Como o edital do concurso garantia a inscrição para ambos os sexos, muitos homens se inscreveram e após terem sido aprovados, começaram a trabalhar nas creches da cidade.

Salgado (2007, p.10) informa que a entrada de homens num ambiente de predominância feminina causa olhares curiosos, dúvidas e receios por parte não apenas das famílias como também das outras funcionárias que trabalham nas escolas.

Helena: [...] As meninas “Nossa, Helena, mas você não tem medo... não têm.” O pessoal ficou meio assustado. “Um homem no meio de mulher, mas como é que será que vai ser... Meu Deus do céu! Como é que é e tal!” [...] “Ai mas será que um homem desse tamanho, mas será que ele não é gay não?” As próprias professoras tinham uma visão até um pouco distorcida. [...] (518-527). SOUZA (2010, p. 60).

Tatagiba (2012, p.170) explica em seu trabalho “*Repercussões do trabalho masculino nas unidades de educação infantil*”, que os professores homens relatam que as dúvidas e olhares preconceituosos surgem dos demais profissionais que atuam no ambiente escolar, pois estes afirmam que um homem não é capaz de “dar conta” de ser professor de educação infantil, desconsiderando assim a formação teórica e profissional destes trabalhadores. Desta forma, em muitas unidades a direção opta por separar o trabalho de homens e mulheres, de modo que estes não fazem tarefas como dar banho ou trocar fraldas, numa tentativa de evitar comentários e possíveis atritos entre a escola e os pais.

Eu também não troco mais fralda e nem dou banho, no máximo troco fralda dos meninos. Foi um pedido da diretora pra evitar algum comentário maldoso (...) (Relato de A.).

Lá na minha creche não tem homem e as mulheres não podem nem ouvir falar em homem trabalhando lá. Até a diretora mesmo (...) diz que quase tem um treco de pensar em homem trabalhando lá. (Relato de B.).

O principal argumento para o afastamento dos homens, das atividades de cuidado com o corpo é a recorrência de casos de pedofilia e abuso sexual perpetrado contra crianças como se todo homem fosse abusador em potencial. [...] (TATAGIBA, 2012 p. 169).

Atitudes como estas só afastam ainda mais os educadores das escolas de educação infantil e alimentam as dúvidas e temores das famílias. Torna-se indispensável a ruptura de pré-conceitos para se construir uma sociedade mais justa, igualitária e menos preconceituosa conforme esclarece Souza (2010 p. 79):

Uma figura determinante para a aceitação da presença de um homem como educador na instituição, pelas famílias, foi a direção. [...] Como estratégia Helena diz que evita enfatizar a questão de ter um homem como educador na creche, pois acredita que a ênfase pode dar uma ideia equivocada às famílias que há algo errado que esta tentando justificar. [...] Helena trata a questão de maneira natural como se homens trabalhando como se educadores em creche fosse algo comum na realidade das instituições. [...] E quando você não tem dúvida de que o educador, ele é importante dentro da escola... Quando você não tem dúvida que independente do sexo, da sexualidade desse educador, quando você respeita o ser como ser humano, independente de sua sexualidade, independente da sua cultura, entendeu? [...] Mas eu procuro ouvir as famílias, eu procuro... é gostoso ver que a família chega e fala “Nossa, Helena! Eu tava com tanto medo. Será que não tem perigo?”, “Não, minha querida, fica tranquila, pode ir embora tranquila, fica tranquila.” Se o dirigente, ele passa essa segurança, a família passa a ir seguindo tranquilamente. E no final ela percebe o quão bom foi aquela figura dentro da escola. “Nossa, bem que a senhora falou dona Helena, eu tava com medo à toa. Eu tenho até vergonha de dizer que eu tinha preconceito”, né. [...] (569-589).SOUZA (2010, p.79)

Apesar de ações como estas, alguns professores homens ainda encontram resistências e reticências para entrarem em escolas de 0 a 5 anos. Acredito que muitos tenham motivos pessoais ou certezas pré-concebidas acerca do tratamento que iram receber nestes locais. Outro ponto importante é como as famílias veem esses homens: se como professores profissionais ou como homens comuns, sem preparo e que podem representar algum tipo de ameaças para suas crianças.

Os professores de educação infantil: A entrevista

Para completar este trabalho, na tentativa de um maior entendimento sobre os homens e a profissão docente na etapa infantil, foram entrevistados 5 professores que trabalham com a faixa etária de 0 a 5 anos.

Como pensam estes profissionais? Quais as maiores dificuldades que enfrentam no seu dia-a-dia? Existe mesmo a questão do preconceito? Quem são os autores deste preconceito e como ele se apresenta?

Os professores entrevistados estavam cientes do objetivo da entrevista. Foram questionados sobre sua escolha profissional, as dificuldades que enfrentaram e ainda enfrentam, além de algumas questões sobre suas vidas pessoais que influenciaram em sua escolha.

Os docentes escolhidos são jovens, estão na faixa etária de 20 a 40 anos, possuem curso superior, além de outros cursos de formação continuada. Isso mostra que estão preocupados com o desempenho em suas carreiras e com o desempenho escolar dos alunos. Dos entrevistados, 3 possuem 10 anos ou mais (Alexandro) de exercício no magistério. Mostraram-se muito satisfeitos com sua profissão, apesar das dificuldades.

Alexandro (38 anos) diz atualmente não enfrentar nenhuma dificuldade no exercício de sua profissão e não sabe dizer se isso é bom ou ruim. Marcelo (26 anos) diz que suas maiores dificuldades são relativas à administração (falta de aulas) e não com relação à profissão. André (26 anos) relata que suas dificuldades estão atreladas ao fato dos outros profissionais da escola acreditarem que homens devem trabalhar com crianças maiores.

Um dos comentários negativos que mais me chamou atenção foi durante a entrevista de Pedro Paulo (28 anos) que atualmente trabalha com a faixa etária de 1 a 2 anos. Pedro se mostrou muito insatisfeito com sua carreira, disse que sua primeira experiência em sala de aula foi péssima, não quis mencionar as dificuldades enfrentadas no começo da carreira e atualmente, e foi o único que disse estar disposto a deixar a educação infantil:

[entrevistador] Já pensou em sair da educação infantil ou saiu e voltou? Por quê? *Sim, desvalorização da carreira, moral e financeiramente. (Pedro Paulo)*

Com relação à docência e o cuidado das crianças pequenas, todos (com exceção de Cleiton) mencionaram enfrentar algum tipo de resistência, seja por parte das famílias ou de outros membros da escola. Citaram inclusive algumas questões relativas a preconceito pelo fato de serem homens:

[entrevistador] No começo de sua carreira, enfrentou alguma dificuldade ou preconceito por ser homem? Quais?

No começo que eu me lembre não, mas no decorrer da minha carreira enfrentei apenas um preconceito por parte de uma mãe que dizia não aceitar sua filha na sala de um professor homem. (relato de Alexandro)

Sim, algumas atividades fui orientado a não realizar, como levar/acompanhar meninas ao banheiro e tudo que fosse relativo a um contato mais próximo. (relato de André)

Sim, o preconceito é uma constante na minha prática, ainda mais no começo do ano, onde tenho que explicar que sou professor e que sou responsável pelo educar e pelo cuidar das crianças, inclusive trocando fralda e/ou acompanhando ao banheiro, e sim, também as meninas. Preconceito não apenas por parte dos pais, mas também por parte das colegas de trabalho, mesmo não intencional e velado na maioria dos casos. (relato de Marcelo)

Os relatos de André, Alexandro e Marcelo transmitem o que Tatagiba (2012, p. 169) acredita ser o principal fator para o afastamento dos homens das salas de aula de educação infantil: o medo dos familiares e demais membros da escola de abusos sexuais contra as crianças:

O principal argumento para o afastamento dos homens, das atividades de cuidado com o corpo é a recorrência de casos de pedofilia e abuso sexual perpetrado contra crianças, como se todo homem fosse um 'abusador' em potencial. (TATAGIBA, 2012 p. 169).

Com exceção de Pedro Paulo, nenhum dos entrevistados pensa em sair da educação infantil. Afirmam que apesar das dificuldades, se sentem confortáveis em suas profissões, gostam do que fazem e são profissionais acima de tudo.

[entrevistador] Já pensou em sair da educação infantil ou saiu e voltou? Por quê?

Apesar das dificuldades da profissão, eu nunca pensei em desistir da educação infantil, quem sabe um dia eu ganhe na loteria e aí talvez pense em sair. (Relato de Cleiton)

Pude perceber com esta entrevista que os professores homens enfrentam sim dificuldades e preconceitos como citado nos trabalhos de Souza (2010), entretanto não se deixam abater por elas, mostrando-se profissionais competentes e dedicados a sua profissão, sempre dispostos a se aperfeiçoarem enquanto profissionais e, o mais importante, não cogitam a possibilidade de deixar de serem professores de educação infantil:

[...]Sou um professor e isso quer dizer que, antes de qualquer coisa relativa ao gênero, sou um profissional. (relato de André).

Considerações finais

Através da pesquisa bibliográfica e das entrevistas, pude perceber que os professores homens enfrentam sim muitas dificuldades com relação ao exercício de sua profissão na educação infantil.

Afirmações do tipo que homens não são capazes de cuidar de bebês, não tem paciência com crianças pequenas ou oferecem perigos para a integridade dos menores infelizmente existem e são frequentes, não apenas por parte dos familiares dos alunos, mas também por outros profissionais da escola. São frequentes os comentários e questionamentos acerca da competência e do profissionalismo destes docentes.

As dúvidas e questionamentos surgem por conta da cultura de nossa sociedade, onde o cuidado e educação de crianças pequenas em sua maioria são realizados pela mulher-mãe. Entretanto, estes professores se mostram extremamente competentes, preocupados com seu trabalho e com o desenvolvimento da turma,

realizando diversos cursos relacionados ao público infantil, além de dividirem com seus pares suas angústias, dificuldades, sucessos, etc.

Com o estudo dos textos relacionados ao tema para construção deste artigo, juntamente com as entrevistas foi verificado que os professores homens, apesar de todas as dificuldades, são comprometidos com o exercício de sua profissão tanto quanto as professoras, mostrando acima de tudo profissionais qualificados e capacitados para o exercício do magistério na educação infantil.

REFERÊNCIAS

- ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, Araraquara, nº 113, jul 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n113/a09n113.pdf>> Acesso em 10 jun 2012.
- ARILHA, M.; RIDENTI, S.G.U.; MEDRADO, B. *Homens e masculinidades: outras palavras*. São Paulo, Ecos, 1998. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=76nON3lhdzIC&oi=fnd&pg=PA9&dq=homens+e+masculinidades:+outras+palavras&ots=85KDZVLZN&sig=I9vHXokB6NmK4Tga2KIRJE3EriY#v=onepage&q=homens%20e%20masculinidades%3A%20outras%20palavras&f=false>> Acesso em 10 jun 2012.
- DEMARTINI, Z. DE B. F., ANTUNES, F.F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 86, p. 5-14, ago 1993. Disponível em <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/892.pdf>> Acesso em 11 jun 2012.
- OLIVEIRA, Z. DE M. R. A creche no Brasil: Mapeamento de uma trajetória. *Revista Faculdade de Educação*, São Paulo, nº14, p. 43-52, jan-jun 1988. Disponível em <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rfe/v14n1/v14n1a04.pdf>> Acesso em 11 jun 2012.
- RABELO, A. O. "Eu gosto de ser professor e gosto de crianças" - A escolha profissional dos homens pela docência na escola primária. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, vol. 15, 2010, pp. 163-173. Disponível em: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPnd_fRed.jsp?iCve=34915599012> Acesso em 10 jun 2012
- RABELO, A. O.; MARTINS, A.M. A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério. In: *Anais do VI congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*, 2006, Uberlândia. Universidade Federal de Uberlândia, p. 6167-6176. Disponível em <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/556A_man_daO.Rabelo.pdf> Acesso em 10 jun 2012.
- RIO DE JANEIRO. *Collecção das Leis do Império do Brazil de 1827 - Parte I. Vol I parte I*, p. 71. Typhografia Nacional. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/Intern>>

[et/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/Legimp-J_19.pdf#page=1](http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/com%20teudo/colecoes/Legislacao/Legimp-J_19.pdf#page=1); [http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/com teudo/colecoes/Legislacao/Legimp-J.pdf](http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/com%20teudo/colecoes/Legislacao/Legimp-J.pdf)> Acesso em 11 jun 2012.

ROSEMBERG, F. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, nº 107, jul 1999, p. 7-40. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a01.pdf>> Acesso em 10 jun 2012.

SALGADO, J. S. M. *A voz de homem e a voz do homem: As representações sociais masculinas do magistério*. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília, Brasília-DF, jun 2010. Disponível em <<http://repositorio.bce.unb.br/handle/10482/2715>> Acesso em 11 jun 2012.

SAYÃO, D. T. Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche. Dissertação (Doutorado em Educação). Centro de Ciências da Educação – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/DEBORATSE.pdf>> Acesso em 11 jun 2012.

SOUZA, M. I. DE. *Homem como professor de creche: sentidos e significados pelos diferentes atores institucionais*. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-09022011-201510/pt-br.php>> Acesso em 10 jun 2012.

TATAGIBA, A. P. Homens na educação infantil: uma análise a partir dos estudos de gêneros. In: *Seminário Internacional Fazendo Gênero 9 – Diásporas, Diversidades, Deslocamentos*, 9 Florianópolis. Universidade Federal Santa Catarina, Florianópolis, 23 a 26 de agosto de 2010. Disponível em <http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1278370217_ARQUIVO_HomensnaEducacaoInfantil.pdf> Acesso em 10 jun 2012.

_____. Repercussões do trabalho masculino nas instituições de educação infantil. *Revista Latino-americana de Geografia de Gênero*, Ponta Grossa, v. 3, n. 2, p. 165-173, ago./dez. 2012. (Recebido em: 2 de novembro de 2012; aceito em 15 de fevereiro de 2012). Disponibilidade e acesso em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rlagg/article/viewArticle/3317>> Acesso em 10 jun 2012

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – Campus Niterói. *Dados vestibular 2000*. Disponível em: <<http://www.coseac.uff.br/vest2000/estat/estat05.html>> Acesso 25 jun 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL SANTA CATARINA. *Dados vestibular 2009*. Disponível em: <<http://www.vestibular2009.ufsc.br/relatorio/vestcur07.html>> Acesso 25 jun 2012.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO – Campus Cárceles. *Dados vestibular 2004*. Disponível em: <http://www.unemat.br/vestibular/downloads/vest2004_2/candidatos_porsexo2004_2.pdf> Acesso em 25 jun 2012.

A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DA ARTE NO DESENVOLVENDO PROJETOS DESENVOLVIDO EM SALAS DE AULAS

Autor(a): **Adriana Pereira da Cruz do Nascimento**

Resumo

O Ensino da Arte é um complemento necessário no desenvolvimento humano e social, contribuindo em diversas áreas educacionais em para diversas modalidades. Entre elas: a Cultura visual e televisiva e Dança, Teatro e outro modalidades com fundamento lúdico de socialização primária como universo de significados, a Arte como construção e representação social, a alternância de pesquisa sobre a compreensão e diversificação de ensino da Arte e uma interpretação crítica das realidades vividas e destaca o uso de um portfólio para se registrar como uma composição de retratação da História real vivida em nossos tempos. E assim podendo ser vivida através das transmissões de gestos, figuras e versos complementando a compreensão do ensino aprendido.

Palavras-chave: arte; educação infantil; projeto educacional.

INTRODUÇÃO

Modernamente, a escola objetiva formar cidadãos autônomos e participativos na sociedade. Para conseguir formar este cidadão, é preciso desenvolver nos alunos a autonomia, a qual deve ser despertada desde a Educação Infantil. A Pedagogia de Projetos encontra-se como um instrumento de fácil operacionalização dentre a gama de possibilidades para atingir tal intento.

A Pedagogia de Projetos é uma metodologia de trabalho educacional que tem por objetivo organizar a construção dos conhecimentos em torno de metas previamente definidas, de forma coletiva, entre alunos e professores.

O projeto deve ser considerado como um recurso, uma ajuda, uma metodologia de trabalho destinada a dar vida ao conteúdo tornando a escola mais atraente. Significa acabar com o monopólio do professor tradicional que decide e define ele mesmo o conteúdo e as tarefas a serem desenvolvidas, valorizando o que os

alunos já sabem ou respeitando o que desejam aprender naquele momento.

Na Pedagogia de Projetos, a atividade do sujeito aprendiz é determinante na construção de seu saber operatório e esse sujeito, que nunca está sozinho ou isolado, age em constante interação com os meios ao seu redor. Segundo Paulo Freire "o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo". O papel do educador, em suas intervenções, é o de estimular, observar e mediar, criando situações de aprendizagem significativa. É fundamental que este saiba produzir perguntas pertinentes que façam os alunos pensarem a respeito do conhecimento que se espera construir, pois uma das tarefas do educador é, não só fazer o aluno pensar, mas acima de tudo, ensiná-lo a pensar certo.

O mais importante no trabalho com projetos não é a origem do tema, mas o tratamento dispensado a ele, pois é preciso saber estimular o trabalho a fim de que se torne interesse do grupo e não de alguns alunos ou do professor, só assim o estudo envolverá a todos de maneira ativa e participativa nas diferentes etapas.

É importante perceber a criança como um ser em desenvolvimento, com vontade e decisões próprias, cujos conhecimentos, habilidades e atitudes são adquiridos em função de suas experiências, em contato com o meio, e através de uma participação ativa na resolução de problemas e dificuldades. Por isso, ao desenvolver um projeto de trabalho, os educadores devem estar cientes que algumas etapas devem seguidas:

A primeira delas é a intenção, na qual o professor deve organizar e estabelecer seus objetivos pensando nas necessidades de seus alunos, para posteriormente se instrumentalizar e problematizar o assunto, direcionando a curiosidade dos alunos para a montagem do projeto.

Em seguida, a preparação e o planejamento; nesta segunda etapa, planeja-se o desenvolvimento com as atividades principais, as estratégias, a coleta do material de pesquisa, a definição do tempo de duração do projeto, e como será o fechamento do estudo do mesmo. Ainda nesta fase, o professor deve, elaborar com os alunos a diagnose do projeto que consiste em registrar os conhecimentos prévios sobre o tema (o que já sabemos), as dúvidas, questionamentos e curiosidades a respeito do tema (o que queremos saber) e onde pesquisar sobre o tema, objetivando encontrar respostas aos questionamentos anteriores (como descobrir). Essas atividades prestam-se a valorizar o esforço infantil, contribuindo para a formação do autoconceito positivo.

Execução ou desenvolvimento; é nesta etapa que ocorre a realização das atividades planejadas, sempre com a participação ativa dos alunos, pois eles são sujeitos da produção do saber e, afinal, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua construção. É interessante realizar, periodicamente, relatórios parciais orais ou escritos a fim de acompanhar o desenvolvimento do tema.

E enfim, a apreciação final, na qual é necessário avaliar os trabalhos que foram programados e desenvolvidos, dando sempre oportunidade ao aluno de verbalizar seus sentimentos sobre o desenrolar do projeto, desse modo ao retomar o processo, a turma organiza, constrói saberes e competências, opina, avalia e tira conclusões coletivamente; o que promove crescimento tanto no âmbito cognitivo, quanto no social, afetivo e emocional.

É possível a realização de dois ou três projetos concomitantes com bastante proveito, uma vez que podem abranger diversas áreas de conhecimento, o que oportuniza o desenvolvimento da autonomia para solucionar problemas com o espírito de iniciativa e de solidariedade.

RELATÓRIOS SOBRE O PROJETO DESENVOLVIDO E APLICADO

O trabalho foi realizado em uma escola municipal, localizada em Osasco. Trata-se de uma escola central que funciona em dois períodos (manhã e tarde). A escola possui 17 salas, no turno diurno as séries são 1º a 5º e no vespertino 1º a 5º.

A escola conta com um diretor, uma vice-diretora responsável pelo período da tarde, duas coordenadoras pedagógicas, mais de 20 professores, cerca de 790 alunos, e outros funcionários responsáveis pelo auxílio ao funcionamento da instituição. O trabalho foi desenvolvido na 4ª série/ 5º ano.

A escola tem o costume de desenvolver projetos ao longo do ano. No referente ano letivo recebemos o material que apresenta os projetos descentralizados da D.E. de Osasco, o projeto escolhido foi “A invenção de Hugo Cabret”, nas HTPL’s (quadro 1) entre as conversas e trocas, decidiu-se realizar um trabalho. Como o docente trabalha em prol do processo de ensino-aprendizagem, as ideias surgem, as propostas são aprimoradas, e o trabalho vai ganhando a cara da escola em que ocorrerá, pois se deve pensar nas necessidades da comunidade escolar. Como já conhecíamos as propostas do projeto “Lugares de Aprender”, decidimos inserir suas ideias em nossa proposta, como o projeto em questão tem tempo certo para ocorrer e acontece de acordo com seu material de orientação, determinou-se que, as ideias básicas seriam mantidas, mas elaboraríamos um projeto descentralizado, assim seria possível obter os recursos financeiros para a realização do projeto (saída e livros). Com isso é plausível dizer que este foi um trabalho que nasceu e aconteceu devida a vontade dos docentes para tal, afinal foi necessário relacionar um conjunto de propostas existentes para que a proposta “Interpretações e releituras do livro A Invenção de Hugo Cabret” se concretizasse.

Professores unidos. Proposta levantada. Teve início a construção do registro do projeto; o envio; e a

espera pela aprovação. Assim que a proposta é analisada e validada, aguardou-se a liberação da verba. Com os recursos em mãos o livro foi comprado e o projeto começou.

A proposta “Lugares de Aprender” determina a série, o período, o roteiro e o local de destino. Quando a escola foi selecionada para participar do projeto que envolve uma visita à Pinacoteca e assistir a um filme (parte do acervo) na cinemateca, os professores envolvidos e a coordenação achou por bem agregar o livro “A invenção de Hugo Cabret” ao passeio (Pinacoteca/ Cinemateca). Esse foi um projeto e trabalho que tomou proporções maiores que as esperadas e almejadas inicialmente.

Com o início do projeto, sua definição e começo dos registros o primeiro passo foi comunicar aos envolvidos o trabalho ao qual eu daria entrada e dar abertura ao trabalho pretendido.

Como já mencionado, as atividades foram desenvolvidas em três momentos e em espaços diferentes: dentro das dependências da escola e na Pinacoteca (local em que assistiriam ao filme), a seguir será relatada cada uma delas.

Na primeira etapa os alunos ficaram por dentro da proposta. Em um segundo momento as professoras de Língua Portuguesa e eu apresentamos o livro escolhido e a leitura começou (quadro 2). Após a leitura do livro, as atividades de interpretação, compreensão e discussão, os alunos foram até a sala de leitura para assistir a uma série de vídeos sobre ilusionismo e ao filme “O ilusionista” (quadro 3). Isto feito, aguardamos a data da saída (passeio à Pinacoteca “Lugares de aprender”).

Antes do passeio a escola recebeu o material disponível do projeto, neste apresenta-se uma série de procedimentos a serem realizados antes, durante e após a visitação. Os procedimentos começaram, esses consistiam em levantar os conhecimentos que o alunado possui sobre museu, cinemateca, arquitetura, pinacoteca, se já haviam ido a algum museu anteriormente, se conheciam a pinacoteca... Levantamentos que cerceiam os saberes de mundo sobre o assunto tratado.

Os procedimentos sugeridos foram realizados, os alunos estavam bastante envolvidos, de fato, foi uma leitura apreciada pela grande maioria, cabia ao corpo docente selecionar os alunos que fariam parte do passeio. Durante uma HTPL os professores elaboraram uma lista que continha os nomes dos alunos escolhidos por diferentes motivos.

Ficou combinado que os alunos que não pudessem assistir ao filme na Cinemateca (o projeto prevê a participação de 40 alunos por saída) o assistiriam na própria escola, e assim foi feito (quadro 3/4).

Com todas as salas tendo assistido ao filme, chegou a hora de dar o próximo passo... Os alunos ao longo das aulas de Língua Portuguesa realizam as questões referentes a (re)escrita e interpretação e durante as

aulas de Arte seguiu a proposta de realizar a releitura por meio do desenho, foram elaborados cartazes e folhetos de releituras do livro e dos filmes (“A invenção de Hugo Cabret” e “O ilusionista”) (quadro 5). Essa parte do projeto foi bastante significativa, os alunos mostraram o comprometimento, o interesse e produziram trabalhos magníficos, que expunham a concentração e atenção que eles dispensaram a atividade, não se trata apenas de algo estético, mas de uma forma de registro de um projeto que vinha dando certo.

Esses materiais, conforme combinado com os alunos, seriam reunido e fariam parte da exposição componente da “Mostra cultural” da escola (quadro 6).

Na escola em que o projeto ocorreu anualmente (durante a mostra cultural) há um sarau (quadro 6) em que as crianças participam elevando seus talentos, com isso, os alunos que participaram do projeto foram convidados a elaborar e participar de outra prática de releitura: o teatro.

Os capítulos foram divididos por salas e os grupos de cada sala selecionavam, entre os capítulos que lhes competia, uma cena para dar vida (quadro 5/6).

(Salas 3/4)



Salas(5/6)





Mais uma vez, juntamente, com as professoras de Língua Portuguesa iniciamos a organização e ensaios das peças - vale ressaltar que a maior parte e responsabilidade cabia aos próprios alunos, por se tratar destinada, principalmente, a eles - os alunos criaram as falas, os cenários, as roupas e as cenas.

Os alunos que optaram por não participar do teatro foram convidados a participar de outra maneira, dando apoio nos bastidores e sendo responsáveis pela organização da sala e da exposição dos trabalhos.

Chegada à véspera do grande dia, a participação, envolvimento e colaboração foi grande, os alunos segundo sua vontade e escolha dispuseram os trabalhos e criaram a exposição proposta.

No dia da apresentação os alunos demonstraram imenso entusiasmo, tanto com os teatros, como com a sala, que continha os frutos de um longo percurso.

O que foi possível notar no decorrer da proposta é que foi um trabalho fundamentado e significativo, em que, os alunos tiveram a oportunidade de crescer e ter acesso aos bens culturais, bem como, inserir-se a cultura, mas também produzi-la. O que se pode dizer sobre o projeto “Lugares de Aprender” é que trata-se de uma concepção interessante que permite e favorece o contato dos alunos com ambientes de cultura, preservando esse direito, afinal muitos só recebem incentivo, nesse sentido, no espaço escolar. Cabe a escola desse modo garantir e zelar por essa condição. O projeto “Lugares de Aprender” além de ser pertinente, traz sugestões de atividades a serem realizadas antes, durante e depois.

Cabe ressaltar que existem muitos pontos positivos (o projeto previsto, a estrutura, os recursos), mas fica a sugestão de prever mais flexibilidade a proposta (a escola deveria fazer parte das escolhas de maneira mais efetiva), os recursos poderiam abranger uma porcentagem maior de alunos.

Por fim, trata-se de uma proposta viável que busca contribuir e reforçar os recursos relacionados a educação, aprendizagem e construção cidadã.

CRONOGRAMA

1. Apresentar a proposta	2. Roda de conversa	3. Apresentação do livro.
4. Leitura da sinopse, da 4ª capa e do capítulo I	5. Leitura compartilhada em classe.	6. Leitura em classe.
7. Retomada da Parte I. Leitura de texto e exibição de filmes sobre ilusionismo	8. Apresentação das mágicas	9. Leitura compartilhada em classe.
10. Leitura compartilhada em classe.	11. Retomada dos capítulos lidos e discussão final sobre o livro	12. Ida à Cinemateca (projeto "lugares de aprender")
13. Discussão sobre o filme o Espaço Cultural (Cinemateca)	14. Sondagem e explicação sobre o que é releitura	15. Problemática
16. Realização da encenação	17. Apresentação do conceito de ilustração e uma roda de conversa sobre as ilustrações apresentadas no livro	18. Criar uma ilustração
19. Compartilhar as obras		20. Reunir os trabalhos produzidos

Segundo HERNÁNDEZ:

O estudo da Arte contribui para diversas coisas, entre elas: a cultura visual como universo de significados, a Arte como construção e representação social, a perspectiva de pesquisa sobre a compreensão, a compreensão no ensino da Arte e uma interpretação crítica da realidade e destaca o uso de um portfólio para se registrar o que foi aprendido ou até mesmo ensinado. (HERNANDES, p. 153)

Com essas reflexões, o aluno poderá refletir sobre o seu processo de educacionais, desenvolver pensamentos, criando através da arte o entender o que o artista quis transmitir através da imagem ou objeto que produziu, aproximando os momentos históricos vividos pela sociedade contemporânea.

Portanto, não só as Artes Plásticas, mas as linguagens artísticas em geral, contribuem para a formação de cidadãos críticos e conscientes daquilo que fazem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta, aqui apresentada e relatada, se cria e se desenvolve frente à inerência de contribuir com a formação do aluno de modo contextualizado e pleno, empregando e (re) pensando no ensino transformador.

Hoje a educação e a escola têm a preocupação de chegar, aproximar o aluno à atualidade, pois só assim ele poderá compreender as relações sociais, culturais e tecnológicas. Foi pensando nessa necessidade e com o desejo de ensinar pelo prazer de dialogar com a arte e a cultura que o projeto transcorreu.

Por meio do trabalho desenvolvido foi possível vivenciar e relatar um trabalho relacionado às práticas de leitura, escrita e releitura. Foram abordadas questões referentes ao conceito de representação, enfatizando seus diversos sentidos e contextos, possibilitando ao alunado novéis probabilidades de interpretação e preparação de releituras.

REFERÊNCIAS

- BARBIERI, STELA. **Tempo de experiência**. Horizontes culturais: lugares de aprender. São Paulo. Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 2008.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental II**. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- CASTRO, MARIA HELENA GUIMARÃES DE. Horizontes Culturais: Lugares de Aprender. São Paulo: FDE, 2008.
- COUTINHO, REJANE GALVÃO. **Recepção e mediação do patrimônio artístico e cultural**. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
- COUTINHO, REJANE GALVÃO. **A Cultura ante as culturas na escola e na vida**. Horizontes culturais: lugares de aprender. São Paulo. Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 2008.
- MARTINS, MIRIAM CELESTE. **Achadouros: Encontros com a vida**. Horizontes culturais: lugares de aprender. São Paulo. Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 2008.
- MARTINS, Mirian, PICOSQUE, Gisa. **Inventário dos achados: o olhar do professor-escavador de sentidos - material educativo**. Porto Alegre: 4ª Bienal do Mercosul/Ação Educativa, 2003.
- PILLAR, Analice Dutra. **Leitura e Releitura**. In: PILLAR, Analice Dutra(Org.) A educação do olhar no ensino das artes, Porto Alegre, Editora Mediação,2006.
- SANTOS, Gisele do Rocio Cordeiro Mugnol dos. **A metodologia de Ensino por Projetos**. Curitiba: IBPEX, 2006.

“A INVENÇÃO DE HUGO CABRET” - A PARTIR DAS TÉCNICAS DE BEATRIZ MILHAZES

Autor(a): **Luciana Caden de Angelo Coelho**

Resumo

O projeto foi construído e pautou-se a partir da proposta curricular do Estado de São Paulo (2008) vigente, bem como, no projeto “Lugares de aprender”, projeto que viabiliza e traz para o cotidiano escolar a possibilidade de acesso a museus, teatros, exposições. Trata-se de uma proposta da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em parceria com a instituição Faber Castell. É através dessa parceria que o projeto possui recursos financeiros e de incentivo para ser realizado. Assim, essa proposta tem como objetivo propiciar o acesso aos bens culturais, o prazer em aprender Arte e o trabalho interdisciplinar. Buscou-se elaborar e construir atividades com o 5º ano de leitura, escrita, releitura a partir das técnicas de Beatriz Milhazes e visita que dialogassem com o projeto “A invenção de Hugo Cabret” (Brian Selznick, 1ª edição, 2007) fazendo uso dos recursos disponíveis (recursos financeiros e materiais recebidos ao longo do ano letivo) e utilizando-os no processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: A invenção de Hugo Cabret; educação infantil; projeto educacional; releitura.

INTRODUÇÃO

Beatriz Ferreira Milhazes nasceu no Rio de Janeiro em 1960. Em 1981 formou-se em Comunicação Social pela Faculdade Hélio Alonso, mas antes mesmo de concluir o curso de comunicadora social, em 1980, passou a frequentar artes plásticas na Escola de Artes Visuais do Parque Lage, onde, alguns anos depois, passou a lecionar e coordenar atividades culturais.

1984: Beatriz Milhazes tem participado de várias exposições e não somente aquelas que caracterizam a “Geração 80” que tem sido formada por artistas plásticos que despontaram após a exposição no Parque Lage em 14 de julho de 1984, organizada com a finalidade de refletir a variada produção do período.

Vale uma digressão para explorarmos quem é quem e de onde provém. Uma mostra, em 1984, reuniu

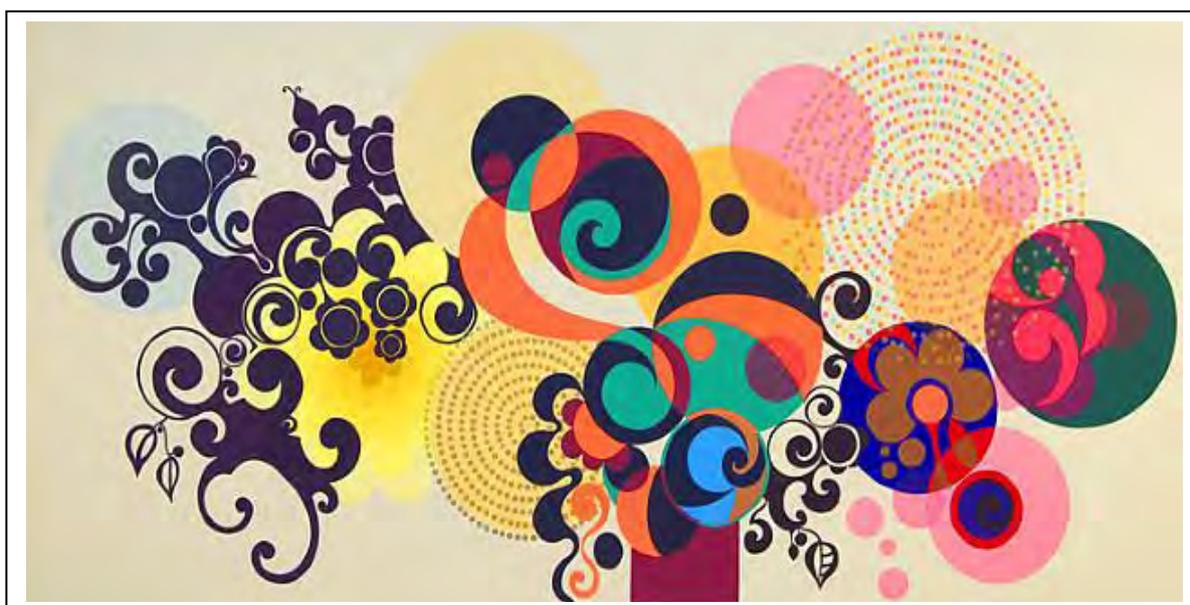
123 artistas – Beatriz Milhazes, entre eles – cujas obras já chamavam atenção pela ornamentação e endereço “déco” – de idades e formações distintas, que com o resgate da técnica tradicional do uso do óleo sobre tela, mantinham certa unidade apesar de não abrirem mão de sua própria maneira de “fazer” – em outras palavras a arte procura ser menos cerebral e recuperar o prazer de fazer. Todos, porém se opunham à arte conceitual dos anos '60 e '70, pesquisavam novos materiais e técnicas e se comunicavam com vozeamento e coloridos copiosos.

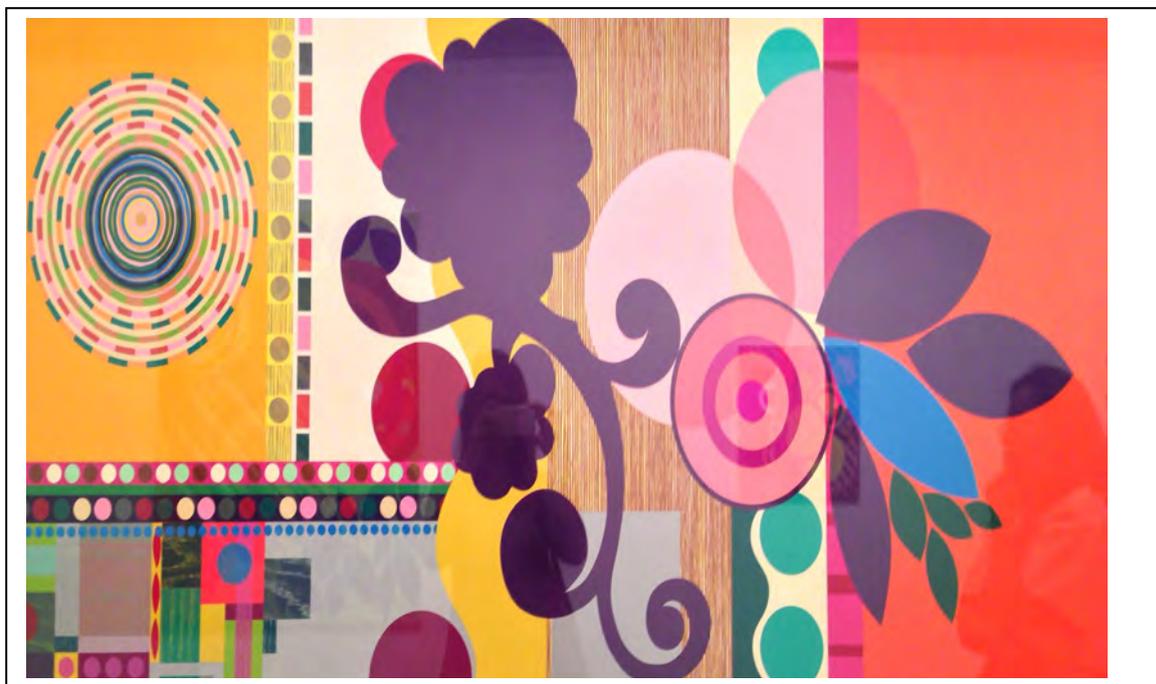
A mostra foi intitulada “Como Vai Você, Geração 80?”. Sabe-se que apesar do título genérico, a exposição teve maciça participação carioca de artistas ligados ao EAV/Parque e alguns paulistas oriundos dos cursos de artes da Fundação Armando Álvares Penteado – FAAP. Vale dizer: “uma mostra carioca com apêndice paulista”, apesar da participação de alguns pintores da “Escola Guinard” e da “Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais”. Algumas características comuns podem ser as grandes dimensões das obras, o gestual pictórico, o neoexpressionismo internacional lido dentro da Trans-Vanguarda e o pop integrando o arranjo da pós-modernidade. Não podemos deixar de notar a multiplicidade de materiais empregados – vaselina, parafina, folhas de ouro, toalhas, couros de origem animal e sintética, filmes plásticos, plásticos e arames, vestuário, espuma de PU, pelúcia, luvas, lentes de óculos, etc. – que se transmutam com sua contiguidade... .

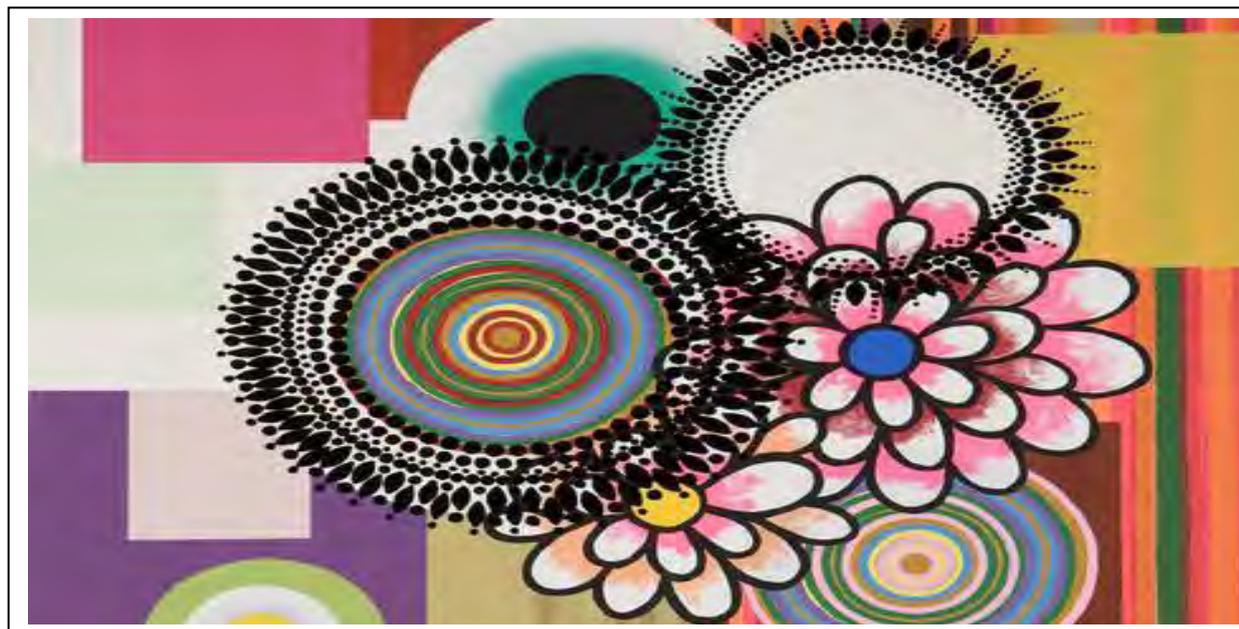
Vinte anos depois – 2004 – o mesmo curador elabora uma nova mostra “Onde Está Você, Geração '80” que é inaugurada no Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB-RJ), e percebemos que daquela exposição histórica do Parque Lage de 123 artistas, nesta, somente 48 participam e verificamos que além dos trabalhos produzidos em torno de 1984, todos apresentam suas produções atuais. Como esperado a exposição confirmou a chamada “volta à pintura”, percebendo-se os sinais inequívocos das variantes locais das similaridades expressas, no mesmo período, na Trans-Vanguarda italiana e o Neoimpressionismo alemão e internacional.

1990's: Voltemos à carreira que nos interessa, neste momento. Nossa Beatriz Milhazes. Além da pintura, dedica-se também à gravura e à ilustração. De 1995 a 1996, cursa gravura em metal e linóleo no Atelier 78, com Solange Oliveira e Valério Rodrigues e, em 1997, ilustra o livro “As Mil e Uma Noites à Luz do Dia: Sherazade Conta Histórias Árabes”, de Katia Canton. Entre 1997 e 1998, é artista visitante em algumas universidades norte-americanas. A partir dos anos 1990, destaca-se em mostras internacionais nos Estados Unidos e Europa e integra acervos de museus como o Museum of Modern Art (MoMa), Solomon R. Guggenheim Museum e The Metropolitan Museum of Art (Met), em Nova York.

Sua obra mantém a matriz popular, representados por rendas, bordados, alegorias arquitetônicas, elementos extraídos do artesanato popular e ícones da história da arte que são elevados, todos, ao mesmo status numa mistura que incorpora o processo construtivo, o espírito barroco - necessita de um mais aprofundado estudo, discussão e esclarecimento [6] - e a sedução kitsch, compatibilizando o erudito e o popular, o sofisticado e o rústico. A cor é um elemento onipresente! Sua obra inclui também a abstração geométrica e seu referencial específico sobre o Carnaval, colagens, justaposições e sobreposições.







O ENSINO DE ARTE

Um dos grandes desafios do ensino de Arte na contemporaneidade é tornar-se uma disciplina reconhecida por alunos e professores dos outros componentes curriculares, já que a mesma recebe, ainda, o estigma de apêndice para as outras disciplinas na Educação Básica.

A Arte, como disciplina escolar, possibilita o estudo de saberes em arte presentes na cultura e articulados pela linguagem verbal e não verbal, tendo como objeto específico o conhecimento estético. Como parte de um sistema social, carrega consigo não só reflexos ideológicos, mas uma carga ideológica, muitas vezes a ela atribuída. Nesse sentido, reforça a desigualdade social quando limita o acesso e o domínio dos saberes, pela distância entre este conhecimento e as classes menos favorecidas.

Sabemos que as linguagens da Arte ainda são pensadas no contexto da educação institucionalizada prioritariamente como um meio eficaz para alcançar conteúdos disciplinares com objetivos pedagógicos muito amplos, como por exemplo, o desenvolvimento da criatividade, apesar desse pensamento já estar mudando em algumas instituições de ensino. Temos hoje trabalhos divulgados acerca do ensino dessas linguagens não como um apêndice para outras disciplinas ou desenvolvimento da criatividade, mas como conteúdos necessários

para fazer e compreender arte.

Apesar de todos os esforços para o desenvolvimento de um saber artístico na escola, verifica-se que a Arte, historicamente produzida e em produção pela humanidade, ainda não tem sido suficientemente ensinada e apreendida pela maioria dos jovens brasileiros, pois a mesma surge como reprodução e não como reflexão na escolarização básica sem ressignificação dos conteúdos abordados, re-elaboração dos saberes em Arte por professores e alunos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte, uma das novas propostas na atualidade para o ensino de Arte, traz como eixo principal as quatro linguagens artísticas que podem ser trabalhadas em sala de aula. Entretanto este documento aponta para um ensino de Arte pautado na LDB nº 5692/71 em que a falta de uma preparação de pessoal para entender Arte antes de ensiná-la gerou arte-educadores polivalentes. A nosso ver, a proposta dos PCNs na área de Arte é ambiciosa e complicada de ser viabilizada na realidade escolar brasileira. Para a sua aplicação efetiva, seria necessário poder contar com recursos humanos com qualificação, o que implica desde a valorização da prática profissional até ações de formação continuada e acompanhamento pedagógico constante, além de recursos materiais que atendessem às necessidades da prática pedagógica em cada linguagem artística.

Sendo assim, as propostas dos Parâmetros serão realizadas apenas na medida dos recursos humanos disponíveis. Assim, se o professor de Arte de uma dada escola for formado em Teatro, por exemplo, será esta a linguagem artística contemplada no currículo. Uma outra variante desta situação, que já começa a ter lugar em estabelecimentos particulares, é a escola escolher a(s) modalidade(s) artística(s) que considera mais conveniente(s) para os seus interesses, contratando um professor com formação adequada. Neste caso, podem pesar argumentos acerca da conveniência de evitar reclamações dos pais na hora de comprar material para as aulas de Artes Visuais, ou então sobre como determinado campo da arte pode contribuir para o marketing da escola - ao produzir apresentações musicais, por exemplo.

Considerar as linguagens artísticas como um ato educativo em sua relação com a educação institucionalizada, torna-se uma experiência desafiadora no sentido de questionarmos o ensino das Artes Cênicas, da Música, das Artes Visuais e da Dança no âmbito do Ensino da Arte, uma vez que este ainda guarda o estigma de ser tomado como apêndice ou auxiliar de outras disciplinas tidas como nobres.

Os novos desafios desse ensino institucionalizado é poder ter as quatro linguagens artísticas num mesmo estabelecimento de ensino, podendo o aluno, ao longo de sua formação na Educação Básica, vivenciar experiências nas quatro linguagens artísticas, permitindo-lhe experienciar, fruir, contextualizar e criticar arte.

Pensamos as linguagens artísticas como uma referência para o Ensino da Arte na escola no sentido de permitir o vislumbre de um fazer arte crítico. Percebemos que a experiência com essas linguagens, na escola, pode contribuir para ampliar a capacidade dos alunos de dialogar, de tolerar, de conviver com a ambiguidade, de compreender a arte não apenas como apêndice para outras disciplinas ou como espontaneísmo, mas como disciplina desveladora de conhecimentos capazes de articular significados e valores que expressam as experiências e representações imaginárias das diversas culturas.

Pensamos que abordar essa complexidade denominada de Arte requer competência e conhecimento de sua possível articulação com a prática e compreensão da atividade pedagógica como atividade cultural, humana e historicamente situada na dinâmica das relações sociais e práticas cotidianas. À medida que repensamos a nossa prática também oferecemos aos nossos alunos a abertura de espaços para usar e experienciar o conhecimento em suas várias possibilidades. A teoria, dessa forma, vai sendo transformada em prática e vice-versa.

As reflexões aqui abordadas chamam-nos a pensar e superar o tratamento dado ao longo do processo histórico do ensino de Arte no Brasil em sua perspectiva histórico-linear, que tradicionalmente tem marcado o ensino de Arte na escola. Em seu percurso histórico, a Arte foi renomeada a fim de contemplar as produções, as criações, seguindo as tendências das pedagogias em vigor; no entanto é importante entender que esses diversos meios apresentados nos documentos oficiais que regulamentam o ensino de Arte são ferramentas e não condições para se alcançar o conhecimento em Arte.

Nesse sentido, o valor educativo da Arte na Educação Básica se destaca, na medida em que reconhece a Arte como componente curricular imprescindível na formação do sujeito e para o exercício da vida cidadã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho tem por objetivo relatar a construção, elaboração, aplicação e relato de experiência, baseado em uma atividade real, aplicada de fato e baseada e pautada nos conceitos estudados ao longo do curso, surgiu da necessidade de desenvolver um trabalho pedagógico que busca oferecer ensino de qualidade aos alunos da Rede Pública. Trata-se de uma proposta que foi pensada com o intuito de destacar e valorizar os recursos existentes na rede.

Ao longo da reflexão acerca do tema escolhido a proposta foi crescendo, juntamente, com o compromisso e a necessidade de garantir o acesso aos bens culturais, no caso em questão, a leitura, ao cinema

e ao teatro. Espera - se com esse contato ampliar o conhecimento de mundo, a criticidade, considerar e empregar o conhecimento prévio, conscientizar o alunado de que não apenas consumimos cultura, mas que a produzimos, ou seja, podemos produzir um teatro, pintar um quadro, escrever algo (não apenas ter acesso ao que foi produzido).

Com esse intuito o trabalho divide - se em duas partes. A primeira procura expor e esclarecer, assim como, fundamentar a pesquisa, apresentando ideias e conceitos sobre a metodologia do ensino de Arte, concepção de releitura, a importância e o que é o trabalho desenvolvido por meio de projetos, o que são e o acesso aos bens culturais. A segunda parte caracteriza - se em apresentar e justificar a validade do projeto, sendo dividida em esclarecer os objetivos gerais e específicos, alicerçar a justificativa, expor a metodologia, apresentar os dados e informações decorrentes ao processo e desenvolvimento do projeto e assinalar as informações da prática realizada.

Espera - se dessa forma elaborar e produzir um material que sirva de proposta, que se desenvolve a partir da interdisciplinaridade e do trabalho coletivo, valorizando a cultura, o conhecimento, a participação e o prazer. Ambiciona - se que este seja um relato que torne clara e evidente a proposta desenvolvida, de ensinar e viver a Arte, da cultura de maneira real, da possibilidade de aquisição do universo cultural.

REFERÊNCIAS

- BARBIERI, STELA. **Tempo de experiência**. Horizontes culturais: lugares de aprender. São Paulo. Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 2008.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental II**. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- CASTRO, MARIA HELENA GUIMARÃES DE. Horizontes Culturais: Lugares de Aprender. São Paulo: FDE, 2008.
- COUTINHO, REJANE GALVÃO. **Recepção e mediação do patrimônio artístico e cultural**. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
- COUTINHO, REJANE GALVÃO. **A Cultura ante as culturas na escola e na vida**. Horizontes culturais: lugares de aprender. São Paulo. Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 2008.
- MARTINS, MIRIAM CELESTE. **Achadouros: Encontros com a vida**. Horizontes culturais: lugares de aprender. São Paulo. Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 2008.
- MARTINS, Mirian, PICOSQUE, Gisa. **Inventário dos achados: o olhar do professor-escavador de sentidos -**

material educativo. Porto Alegre: 4ª Bienal do Mercosul/Ação Educativa, 2003.

PILLAR, Analice Dutra. **Leitura e Releitura**. In: PILLAR, Analice Dutra(Org.) A educação do olhar no ensino das artes, Porto Alegre, Editora Mediação,2006.

SANTOS, Gisele do Rocio Cordeiro Mugnol dos. **A metodologia de Ensino por Projetos**. Curitiba: IBPEX, 2006.