

EDUCAÇÃO

CONTINUADA

N.9

EDUCAÇÃO,
CIÊNCIAS E SUAS
TECNOLOGIAS



Revista Educação Continuada

Educação, Ciência e suas Tecnologias

São Paulo - SP, V.5 n.9, setembro 2023

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.5, n.9 (setembro, 2023) -
 CEQ Educacional - São Paulo (SP): Editora CEQ Educacional,

235p.: Il color

Mensal

Modo de acesso: <<https://app.periodikos.com.br/journal/educont/article/65258b41a95395472d5acf83>>

ISSN 2675-6757 (On-line)

Data de publicação: 29/09/2023

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

SUMÁRIO

p. 6 - 17

PSICOMOTRICIDADE E MOVIMENTO

Autor(a): **Claudia Bonamini**

p. 18 – 28

EDUCAÇÃO FÍSICA E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Autor(a): **Claudia Bonamini**

p. 29 – 37

ATIVIDADES PSICOMOTORAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Autor(a): **Claudia Bonamini**

p. 38 – 48

ATIVIDADES FÍSICAS PARA IDOSOS

Autor(a): **Andreia Maria Vieira**

p. 49 – 58

OS DESAFIOS DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO AMBIENTE ESCOLAR

Autor(a): **Andreia Maria Vieira**

p. 59 – 67

PRÁTICAS DE ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA FORA DA SALA DE AULA

Autor(a): **Andreia Maria Vieira**

p. 68 – 77

EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

Autor(a): **Maria Vitoria Cartillone**

p. 78 – 87

ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL: LIMITAÇÕES, POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Autor(a): **Maria Vitoria Cartillone**

p. 88 – 102

EDUCAÇÃO FORMAL, NÃO FORMAL: CONSTRUINDO RELAÇÕES

Autor(a): **Maria Vitoria Cartillone**

p. 103 – 114

A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS

Autor(a): **Renato Miraglia Duru**

p. 115 – 123

FUNDAMENTANDO A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Autor(a): Renato Miraglia Duru

p. 124 – 131

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO ESCOLAR

Autor(a): Renato Miraglia Duru

p. 132 – 142

AS BRINCADEIRAS INFANTIS E SEUS PERCURSOS HISTÓRICOS

Autor(a): Talita Camargo da Silva

p. 143 – 153

A IMPORTÂNCIA DA DOCÊNCIA NO DECORRER DA VIDA

Autor(a): Talita Camargo da Silva

p. 154 – 162

A PSICOPEDAGOGIA E O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS QUE NECESSITAM DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Autor(a): Talita Camargo da Silva

p. 163 – 171

O PAPEL DO DIRETOR ESCOLAR

Autor(a): Adriana Pereira Correia de Oliveira

p. 172 – 179

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS DE 4 A 6 ANOS

Autor(a): Fabiana Maria Gomes Camara Severino

p. 180 – 191

FUNDAMENTOS DO DIREITO SOCIAL E EDUCACIONAL

Autor(a): Aline Denise Argentina Andrade Lopes Sampaio

p. 192 – 206

O PROCESSO EDUCACIONAL E OS NOVOS PARADIGMAS DA FORMAÇÃO EDUCACIONAL

Autor(a): Kelly Cristina Ferreira da Silva

p. 207 – 216

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Autor(a): Kelly Cristina Ferreira da Silva

p. 217 – 224

A UTILIZAÇÃO DO SISTEMA FREQUÊNCIA MODULADA (SISTEMA FM) POR ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Autor(a): Tatiane Aprígio de Oliveira

p. 225 – 235

EDUCAÇÃO FÍSICA: RUMO A PERSPECTIVA CONTEMPORÂNEA

Autor(a): Irana Andreeto Mendes

p. 236 – 245

A PREOCUPAÇÃO COM O MEIO AMBIENTE E SUA PRESERVAÇÃO

Autor(a): Jair de Assis Filho

p. 246 – 258

A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS

Autor(a): Jair de Assis Filho

p. 259 – 265

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Autor(a): Jair de Assis Filho

PSICOMOTRICIDADE E MOVIMENTO

Autor(a): Claudia Bonamini

Resumo

O estudo do comportamento motor nas atividades de educação física e esportes é muito importante, pois o lado motor é predominante nas atividades corporais. Reações motoras são respostas elaboradas para certos estímulos. Por isso, é natural que as atividades psicomotoras ocupem um lugar importante no processo educativo-instrutivo. Um dos principais objetivos específicos da Educação Física é a educação psicomotora. Assim levamos a estimulação de vários processos psíquicos específicos por idade os quais devem ser adquiridos através de um programa educacional que pode ser baseado em jogos de movimento ou outras estratégias lúdicas.

Palavras-chave: prática educativa; métodos de aprendizagem; educação física.

INTRODUÇÃO

A psicomotricidade é uma função complexa que integra e une elementos motores e psíquicos, determinando a regulação do comportamento do indivíduo. Inclui a participação de vários processos psíquicos, garantindo assim que o desempenho adequado da resposta atue em diversas situações e estímulos.

O estudo do comportamento motor nas atividades de educação física e esportes é muito importante, pois o lado motor é predominante nas atividades corporais. Reações motoras são respostas elaboradas para certos estímulos. Por isso, é natural que as atividades psicomotoras ocupem um lugar importante no processo educativo-instrutivo. Um dos principais objetivos específicos da Educação Física é a educação psicomotora. Assim levamos a estimulação de vários processos psíquicos específicos por idade os quais devem ser adquiridos através de um programa educacional que pode ser baseado em jogos de movimento ou outras estratégias lúdicas.

“O desenvolvimento psicomotor se processa de acordo com a maturação do sistema nervoso central, assim a ação do brincar não deve ser considerada vazia e abstrata, pois é dessa forma que a criança capacita o organismo a responder aos estímulos oferecidos pelo ato de brincar, manipular a situação será uma maneira eficiente da criança ordenar os pensamentos e elaborar atos motores adequados a requisição” (VELASCO, 1996, p.27).

Um desenvolvimento físico equilibrado, o comportamento lúdico, a necessidade de competir e ter sucesso contribui para a formação em psicomotricidade no caso de jovens estudantes. As particularidades morfológicas e funcionais desses sujeitos requerem o uso de meios e métodos específicos, que confirmam os caminhos individuais tomados pela educação motora.

Hoje em dia, todos sabem que o movimento desempenha um papel essencial não apenas no desenvolvimento físico da criança, mas também no mental, motor, artístico e sócio-afetivo, respondendo, portanto, a essas necessidades fundamentais. Conseqüentemente unifica todo o aprendizado e se torna o fator de aprendizagem e desenvolvimento inicial. Oferece conhecimento e habilidades.

A prática psicomotora pode tomar duas orientações, terapêutica e educativa. A idade de ouro da psicomotricidade está situada do nascimento aos 8 ou 9 anos de idade. Através do corpo, jogo e movimento, a criança aprende a controlar seu espaço, tempo e movimentos dentro de um processo altruísta. Além do aspecto motor que permite a aquisição de noções como orientação espaço-temporal, conhecimento da imagem corporal, noções de altura, que permitem o desenvolvimento da linguagem, ortografia mestra (compreensão de letras, escrita, leitura) aritmética (noção de tempo, quantidade etc.) e que parecem fixar conhecimentos e habilidades escolares: a psicomotricidade de grupo também propõe o trabalho relacional.

As crianças, através do brincar e da intervenção do professor psicomotor com a criança ou o quadro estabelecido durante a sessão, viverão uma série de experiências motoras. Não apenas isso, mas eles viverão através de experiências relacionais, permitindo-lhes expressar suas emoções, controlá-las e estar conscientes de si mesmas e dos outros.

A psicomotricidade envolve uma série de noções “sociais”, como “revezando-se”, “ele não está fazendo assim”, “é muito fácil ou muito difícil para mim”, “tenho medo”, “os outros eles estão olhando para mim”, etc. Desenvolver o prazer sensório-motor, lidar com situações agressivas, estar presente para outra pessoa, sentir-se bem consigo mesmo são os objetivos técnicos da “psicomotricidade”.

AS DINÂMICAS CONCEITUAIS DA PSICOMOTRICIDADE

A psicomotricidade teve seus primórdios uma vez que foi usada para reeducar alguns aspectos motores, ela forneceu a base teórica de exame psicomotor com um número de métodos e técnicas de tratamento de vários distúrbios do movimento permitindo, deste modo, uma abordagem terapêutica.

“A psicomotricidade permite ao homem sentir-se bem com sua realidade corporal, possibilitando-lhe a livre expressão de seus sentimentos, pensamentos, conceitos, ideologias. Mesmo que a psicomotricidade assuma grande importância na resolução de problemas encontrados em sala de aula. Ela necessariamente não é única solução para as dificuldades de aprendizagem, mas sim o meio de auxiliar a criança a superar os obstáculos e prevenir possíveis inaptações. Assim, essa procura proporcionar ao aluno algumas condições mínimas a um bom desempenho escolar. Pretende aumentar seu potencial motor dando-lhe recursos para que o aluno obtenha progresso no âmbito escolar” (ROSSI, 2012, p.11)

Henry Wallon é considerado um pioneiro da psicomotricidade no campo científico em seus primeiros estudos publicados em 1925. Piaget também contribuiu para o desenvolvimento de habilidades psicomotoras. Sua teoria afirma que a inteligência é construída a partir da atividade motora da criança e nos primeiros anos de seu desenvolvimento. Desde então, a inteligência motora também é considerada um elemento fundamental no campo das habilidades psicomotoras.

Os autores Wallon e Piaget entendem habilidades psicomotoras como uma ação educativa que valoriza a atividade física e o desenvolvimento de funções cognitivas. Além disso, observam que as habilidades psicomotoras tem a ver com o movimento analisado a partir da perspectiva anatômica e fisiológica dos movimentos, ou seja, neurológico com base no desempenho de atividades de três sistemas, o sistema piramidal que é responsável pela execução de movimentos voluntários, o sistema extrapiramidal, cuja função é a de obter o motor automático e sistema cerebelar, que é responsável por regular a harmonia do movimento.

Também a psicomotricidade dá um conceito baseado em uma visão global da pessoa. O termo "psicomotor" integra ações cognitivas, emocionais, interações simbólicas e sensório-motor na capacidade de ser e de expressar-se em um contexto psicossocial.

O psicomotor assim definido desempenha um papel fundamental no desenvolvimento harmonioso da personalidade. A partir desta concepção, diferentes formas de intervenção psicomotoras são desenvolvidas e encontram sua aplicação, seja qual for à idade, nas áreas preventiva, educacional, reeducacional e terapêutica. Essas conceituações de habilidades psicomotoras permitem compreender que a intervenção e o estudo

psicomotor fazem parte de um trabalho integral no ser humano para dar origem a bases de aprendizagem posterior e facilitar a resolução de problemas.

COMPORTAMENTOS PSICOMOTORES

Três componentes são considerados como comportamentos psicomotores: componente motor, componente cognitivo e componente afetivo-relacional. O componente motor é composto por comportamentos motores básicos, comportamentos neuromotores e comportamentos perceptivomotores. Desse modo comportamento motor básico refere-se aos comportamentos motores que são instintivos, automáticos. Entre eles estão reconhecidos a coordenação dinâmica geral, coordenação visual motora, coordenação postural e equilíbrio.

“Durante o período escolar, seria possível, apoiando-nos nas atividades de expressão espontânea realizadas em grupo, despistar entraves como a inibição, a insegurança, as dificuldades de comunicação, os atrasos de linguagem. A exploração de situações lúdicas e do trabalho para a imagem do corpo num clima de segurança criado pela educadora deveria permitir às crianças, vítimas de carências afetivas ou, ao contrário, superprotegidas, a recuperação de uma parte de seu atraso no plano funcional [...]” (LE BOUCH, 1987, P. 28).

Na dinâmica geral, a coordenação dinâmica é referida à coordenação grosseira que é a capacidade do corpo de integrar a ação de grandes massas musculares: andar, correr, pular, dançar, escalar, etc., coordenação visual motora representa a capacidade de usar pequenos grupos musculares para realizar movimentos muito específicos, tais como escrita, corte, costura e todas as atividades que requerem a participação dos músculos e movimentos mais finos.

Podemos também relacionar a coordenação postural e equilíbrio, pois referem-se tanto ao equilíbrio estático, à capacidade de imobilidade interna ativa, quanto ao equilíbrio dinâmico que exige o oposto, isto é, uma orientação controlada do corpo em situações de deslocamento. Bem como, comportamentos neuromotores básicos os quais estão ligados à maturação do sistema nervoso central e tônus muscular, relaxamento e lateralidade. O tônus muscular é a qualidade do músculo. Ele serve como um pano de fundo contra o qual surgem contrações musculares e movimentos. Portanto, é responsável por toda ação corporal e, além disso, é o fator que permite o equilíbrio necessário para realizar diferentes posições.

“É nesse período que se instalam as principais dificuldades em todas as áreas de relação com o meio ao qual está inserido e que, se não forem exploradas e trabalhadas a tempo, certamente trarão

prejuízos como dificuldades na escrita, na leitura, na fala, na socialização, entre outros. [...] Observando o indivíduo de forma global, a psicomotricidade faz-se necessária tanto para a prevenção e tratamento das dificuldades quanto para a exploração do potencial ativo de cada um [...]” (BUENO, 1998, p. 51).

O relaxamento é o estado de repouso do músculo, o oposto da contração muscular. As sincinesias são movimentos involuntários que acompanham os movimentos voluntários. Estes são frequentes no estágio infantil, são reações parasitárias. Existem dois tipos, sincretismo reprodutivo, imitação esboçada pelos sincretismos do membro contralateral e difusão tônica, que se manifestam por um aumento no tônus do membro oposto àquele que inicia a ação. Distal (mãos, pés) ou síncope proximal (piscar, movimentos da língua, abertura da boca) também podem ser observados. Na Lateralidade o atraso é a preferência pelo uso de um lado do corpo, a dominância de um hemisfério corporal, seja direito ou esquerdo.

Comportamentos motores perceptivos estão ligados à consciência e à memória. Eles se manifestam no tempo, ritmo e espaço. O tempo, abstrato, duracional, é concebido em princípio como ilimitado, contínuo e unidimensional. Nela, a sucessão de instantes que integram a experiência humana da realidade é localizada e medida. O ritmo é a divisão perceptível do tempo ou espaço em intervalos iguais. Você pode distinguir dois ritmos, o interno que é orgânico, fisiológico e o exterior. E o espaço é a distância entre dois ou mais corpos. Podemos perceber em três dimensões: longa, larga e alta. Sendo este o objeto de estudo a ser desenvolvido nesta investigação, será aprofundado posteriormente.

DESENVOLVIMENTO DO MOVIMENTO

O movimento começa com a vida fetal. Uma mulher grávida começa a sentir os primeiros movimentos do feto em direção ao quarto mês. Quando o bebê nasce, esses movimentos continuam como uma resposta ao meio ambiente. O bebê começa a conhecer sobre si mesmo e o mundo ao seu redor, começando e através do movimento que ele faz com seu corpo. É a presença da mãe que com seu olhar, sua palavra e sua ação acompanham e dão sentido aos movimentos do bebê.

“Estudos sobre a motricidade infantil, em geral, são realizados com objetivo de conhecer melhor as crianças e de poder estabelecer instrumentos de confiança para avaliar, analisar e estudar o desenvolvimento de alunos em diferentes etapas evolutivas. As maneiras de avaliar o desenvolvimento motor de uma criança podem ser diferentes, no entanto, nenhuma é completa nem engloba holisticamente todos os aspectos do desenvolvimento (ROSA NETO APUD SILVEIRA C. R. A., ETAL 2005. p 45)”.

O movimento, inicialmente reflexivo e involuntário, começa a se organizar através da maturação e troca com o ambiente, funcionando como fonte de conhecimento e comunicação com os outros. O Neuromotor

representa maturação cefalocaudal ou quase distal o qual permite o movimento evoluir a partir da utilização de todo o corpo para a independência de cada uma das suas partes. A realização de uma controlada, a intenção que é direcionado para alguém ou alguma coisa, o movimento às vezes é muito difícil de ser realizado em crianças com uma deficiência. A execução de um movimento não depende apenas da biomecânica, mas há também uma participação da atividade mental. Certos movimentos precisam de uma representação mental para executá-lo. Na verdade, existem vários aspectos que intervêm no movimento, como o mental, o tom, a postura, o movimento atitudinal, cognitivo e expressivo.

CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO

O esquema corporal, que é um todo no desenvolvimento do indivíduo, é a representação mental do próprio corpo. Ele é construído e evoluiu a partir das experiências e experiências compartilhadas com os outros no espaço e no tempo. Varia de acordo com as condições experimentadas e conscientes. O reconhecimento das diferentes partes do corpo surge com a ação deste no espaço. Por outro lado, a imagem corporal é inconsciente, está ligada ao discurso recebido nas relações com os outros.

“Todavia, é importante não oferecer estimulações excessivas à criança, o que iria de certa forma sobrecarregar os seus circuitos sensórios [...] Todavia, a estimulação deve ser suficiente para despertar o que a rodeia. Portanto, nada de dietas, mas também nada de excessos de estímulo. Para lhe permitir descobrir-se e contactar com o mundo que a rodeia, basta prodigar-lhe cuidados calorosos, fazê-la participar em atividades agradáveis e oferecer-lhe um ambiente que suscite o seu interesse.” (FERLAND, 2006, p. 59)

Essa relação está estritamente ligada com o emocional, com o subjetivo, é particular para cada um e está ligado à história em si, e como o corpo foi nomeado. A imagem corporal está em constante mudança de acordo com as experiências inter-humanas que são estabelecidas. Cada troca feita com outras pessoas enriquece a imagem do corpo. A construção da imagem corporal está ligada à qualidade emocional e afetiva com os outros, principalmente com os pais. Por outro lado, a construção do esquema corporal está mais relacionada à experiência concreta do corpo na interação com o espaço.

Algumas crianças apresentam desequilíbrios no uso de seu corpo, devido à falta de conhecimento. A este respeito, poderia intervir no seu desenvolvimento, primeiro fazendo os ajustes que a criança precisa para se relacionar com o seu próprio corpo. Ou seja, contribuir para a montagem do esquema corporal, e depois acompanhá-lo para que ele possa dispor desse corpo, colocá-lo em uso e funcionando através de atividades e objetos.

A organização do espaço está intimamente ligada ao esquema corporal "como a consciência dos diferentes elementos do corpo e das relações que existem entre eles, seja em uma atitude estática ou em movimento. Em vez disso, a organização espacial é entendida como a estruturação do mundo externo que se relaciona primeiro com o Eu e depois com outras pessoas e objetos, tanto em uma situação estática quanto em um movimento do mundo externo tomando como referência o próprio EU. A construção do espaço é a representação baseada na maturação e nas experiências nervosas. Isso facilita o movimento no espaço, as várias relações que são estabelecidas com objetos.

Nos primeiros anos, o espaço é como o indivíduo pode apreendê-lo, com a matriz que seus esquemas de assimilação da realidade o imprimem: é onde é feito, onde a ação é exercida. O tempo é apenas uma sucessão que não é muito diferente dos eventos de rotina. Essa construção de noções tem o caráter ontogenético, isto é, que é refeito por cada indivíduo para sua história particular.

As crianças percebem e organizam o que o desenvolvimento de suas estruturas cognitivas permite, um exemplo disso é que elas não sabem quando será seu aniversário, pensam que seu pai é mais velho que seu tio porque ele é mais alto, Há cinco anos ele está interessado em saber como seu nome é chamado naquele dia.

A noção de espaço na criança, que, como no caso do esquema corporal, constitui uma representação, é construída por meio de ações motoras, ações posteriormente internalizadas que se tornam sistemas representativos e se organizam em operações.

Em crianças pré-escolares, são apenas as ações motoras diretas que, satisfazendo as necessidades exploratórias, fornecem as primeiras representações espaciais que pertencem à organização do espaço topológico.

Para a criança, o primeiro ponto de referência no mundo que o rodeia é o seu próprio corpo, aprendendo conceitos como para cima, baixo, grande, alto, frente e verso em termos de si mesmo, permitem-lhe a localização do seu espaço.

O local do cérebro destinado à gestão do espaço corporal é a área cortical. Especialmente importante é o córtex posterior, é o lugar de coordenação espacial de todas as partes do corpo, bem como a relação do corpo e suas partes com o meio ambiente. Os seres humanos precisam conhecer e reconhecer o espaço para poder habitar, compartilhar músicas, danças, crenças, permitir objetos que contam a história e recuperam traços, situam os diversos agentes em determinado local de ação. Portanto, se explora a forma como as crianças

representam vivenciado espaço é observada tomando como ponto de referência objetos ou significados colocam que a psicologia cognitiva solicita que representa a maneira como os sujeitos fazem para ir de casa para a escola, a imagem da sorveteria, quiosque aparece, etc.

“O corpo surge, portanto, mais uma vez, como o componente material do ser humano, que, por isso mesmo, contém o sentido concreto de todo o comportamento sócio-histórico da humanidade. O corpo não é, assim, o caixote da alma, mas o endereço da inteligência. O ser humano habita o mundo exterior pelo seu corpo, que surge como um componente espacial e existencial, corticalmente organizado, no qual e a partir do qual o ser humano concentra e dirige todas as suas experiências e vivências.” (FONSECA, 2008, apud, GONÇALVES, 2009, p. 14).

Desta forma, o espaço está sendo construído. Se a construção de espaço e orientação na mesma passagem postura através da experiência de ir gradualmente acesso a representação por fazer violência para os meninos imponentes decifrar mapas sem ter liderado um espaço de transição na construção de estradas complexa sistemas de representação do corpo. Durante a primeira fase de escolar, o espaço é para a criança o que ela pode tocar, passar e experimentar. Seu corpo funciona como um ponto de referência a partir do qual seu mundo é ordenado.

Com o passar do tempo e gradualmente, noções como antes de mim, acima de mim, abaixo de mim, expandir-se-ão, diante de um grau maior de descentralização permite não apenas considerar a relação de objetos com respeito a próprio corpo, mas também relacionar os objetos uns aos outros.

SENSIBILIDADE CORPORAL E PSICOMOTRICIDADE

É com referências técnicas sobre a realização do nosso próprio corpo, suas habilidades físicas e, posteriormente, a possibilidade de controlar o corpo. A experiência positiva ajuda a evoluir e fortalecer o esquema corporal.

Podemos então associar unidade entre corpo e mente, nos quais o movimento seja uma das conexões entre os corpos interno e externo (LIMA; FERNANDES; ARAÚJO, 2015). O movimento ativamente executado também introduz a atividade física e psíquica. O esquema corporal objetivo difere da imagem subjetiva do próprio corpo com muita frequência. É necessário escolher exercícios de sincronização com uma dificuldade adequada necessária para o desempenho, a fim de reclassificar a autopercepção no sentido de uma aceitação mais positiva.

A criação deste último é baseada em experiências com ambientes internos e externos, incluindo estruturas interpessoais, o que possivelmente não tem que ser verdade em distúrbios psíquicos. A experiência da unidade é considerada a mais importante. Ao perceber o próprio esquema corporal, o nível de desintegração diminui. Exercícios excessivamente difíceis podem ativar mecanismos de defesa (LIMA; FERNANDES; ARAÚJO, 2015).

Durante o desempenho dos exercícios corporais, o paciente é levado ao estado de consciência de seu próprio corpo, suas posições, curso do movimento, desempenho da ação do movimento e parte do seu significado. Posições de movimento e corpo têm significado simbólico. É por isso que é possível se expressar através do movimento (usado a dança como exemplo). As condições dos indivíduos de suas vidas, muitas vezes forçadas a suprimir a exibição de suas emoções associadas à necessidade de expressar suas necessidades e desejos (GUTIERRES FILHO, 2012).

Os programas terapêuticos psicomotores estão focados no início de processos cognitivos, educacionais e emocionais. Os exercícios são fáceis de gerenciar, o desempenho não é enfatizado. O objetivo é trazer uma experiência positiva de si mesmo numa reflexão no sentido se a tensão está sendo liberada. Partes saudáveis da personalidade são apoiadas a fim de melhorar a autoconfiança e a crença no meio ambiente e na possibilidade de experimentar afinidade e felicidade. Experiência emocional positiva é enfatizada. A qualidade do desempenho dos exercícios é importante. O processo de atividades de movimento inicia com espontaneidade e criatividade. O objetivo está relacionado a necessidade de desenvolver a criatividade diretamente. O sujeito também é levado a uma abordagem criativa própria para resolver situações de jogo e tarefas de movimento (GUTIERRES FILHO, 2012).

Durante o desempenho dos exercícios corporais, o paciente percebe os movimentos dos outros e o modo como estes são percebidos por eles. A percepção dos próprios movimentos e movimentos dos outros permite não apenas o confronto, mas também a autorregulação intencional interna do próprio movimento. Para os indivíduos é facilmente compreensível a comunicação não verbal que a comunicação verbal. O movimento com comunicação não-verbal cria uma situação para o surgimento da comunicação verbal.

A infância e a adolescência são períodos essenciais para a aprendizagem, principalmente pelo rápido desenvolvimento neurológico e maior plasticidade neural, ou seja, a experiência nesse período altera a arquitetura dos circuitos neurais devido à maior plasticidade, fortalecendo as sinapses.

Nessas fases do desenvolvimento humano, além das implicações fisiológicas relacionadas aos aspectos da maturação neurológica, o organismo jovem é especialmente sensível à influência de fatores ambientais e comportamentais de natureza tanto positiva quanto negativa. Acredita-se que a coordenação motora na infância exercerá influência nos últimos anos de vida, o que resulta em maiores habilidades na prática esportiva em indivíduos fisicamente ativos desde a infância.

Não há dúvida sobre a influência do meio ambiente no desenvolvimento e como ele ocorre; no entanto, o número de escolas com espaços adequados para práticas de atividade física é atualmente escasso, o que pode comprometer o desenvolvimento das habilidades motoras dos estudantes devido à infraestrutura precária.

O desenvolvimento humano é um processo de evolução e mudança, seja no aspecto físico ou psicológico. Em cada estágio da vida, há características específicas e a aceleração ou atraso desses processos pode ocorrer, dependendo do exame de cada caso individualmente. A criança sente naturalmente a necessidade de explorar seu ambiente, adquirindo habilidades motoras, mentais e sociais. A infância moderna é marcada por mudanças drásticas (GUTIERRES FILHO, 2012). O espaço e a liberdade de jogar diminuíram significativamente, resultados de processos urbanos que induzem a necessidade de segurança e o crescente avanço tecnológico. A escola deve ser uma agente ativa neste caso, olhando não só para a preparação profissional do indivíduo, mas também com outros aspectos como autonomia, criatividade e crítica.

A psicomotricidade está presente nas atividades motoras das mais diversas, o que contribui para o conhecimento e domínio do próprio corpo. É um método indispensável para o desenvolvimento global e uniforme da criança como base fundamental da aprendizagem. A psicomotoridade implica toda ação executada pelo indivíduo é a interação entre a psique e os movimentos, buscando um desenvolvimento global, enfocando os aspectos afetivos, cognitivos e motores, levando o indivíduo à consciência de seu corpo através do movimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo deve promover a aquisição de competências para o desenvolvimento da criatividade, autonomia profissional vinculada à capacidade reflexiva, disponibilidade de conhecimentos pedagógicos específicos às áreas de conhecimento de sua competência particular e disponibilização de metodologias diversificadas que permitam a otimização de atividades relevantes e aprendizado em uma área específica de

construção do conhecimento, capacidade de decidir sobre situações de ensino e aprendizagem, capacidade de tomar conhecimento pedagógico sobre os conteúdos das disciplinas, capacidade de transformar conhecimento disciplinar em conhecimento pedagógico.

Em termos operacionais, isso significa que as atividades curriculares devem ter como objetivo abordar a profissão e disciplinar a compreensão de que a formação profissional precisa de uma sólida base pedagógica, sempre relacionada à atividade física.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASCENÇÃO, A. et al. Fisiologia da fadiga muscular: delimitação conceptual, 51 modelos de estudo e mecanismos de fadiga de origem central e periférica. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*. Portugal, v. 3, n. 1, p. 108- 123, 2003.
- BUENO, Jocian Machado. *Psicomotricidade: teoria e prática*. São Paulo: Lovise, 1998.
- CHIABAI, Isa Maria. *A influência do meio rural no processo de cognição de crianças da pré-escola: uma interpretação fundamentada na teoria do conhecimento de Jean Piaget*. Tese de Doutorado. São Paulo: Instituto de Psicologia da USP, 1990
- FERLAND, Francine. *O desenvolvimento da criança no dia-a-dia. Do berço até à escola primária*. Lisboa/Portugal: Climepsi, 2006.
- GONÇALVES, Fátima. *Psicomotricidade e educação física: Quem quer brincar põe o dedo aqui*. São Paulo: Cultural RBL, 2010.
- GUTIERRES FILHO, P. A psicomotricidade em meio aquático. In: FERNANDES, J.; GUTIERRES FILHO, P. (Ed.). *Psicomotricidade: abordagens emergentes*. Barueri: Manole, 2012. p. 72-85.
- LE BOLCH, Jean. *Educação psicomotora: psicocinética na idade escolar*. Tradução: Jeni Wolff. Porto Alegre: Artmed, 1987.
- LIMA, G.; FERNANDES, J.; ARAÚJO, L. Psicomotricidade e psicanálise: a linguagem faz corpo. In: FERNANDES, J.; GUTIERRES FILHO, P. (Ed.). *Atualidades da prática psicomotora*. Rio de Janeiro: Wak, 2015. p. 105-121.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde [Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para a Família de Classificações Internacionais, org.; coordenação da tradução Cassia Maria Buchalla]. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo - EDUSP; 2003.

PIAGET, J. A Construção Do Real Na Criança. Rio De Janeiro, Zahar, 1970.

_____. Seis estudos de Piaget. Tradução: Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 25ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

ROSA NETO, F. Manual de Avaliação Motora. Porto Alegre: Artmed, 1996. Avaliação Motora. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, M. G.; DEZAN, V. H.; SARRAF, T. A. Bases metabólicas da fadiga muscular aguda. Revista Brasileira de Ciências e Movimento. Brasília, v.11, n.1, p. 07-12, janeiro 2002.

SAYÃO, Déborah Thomé. Infância, educação física e educação infantil. Florianópolis, 2000.

VELASCO, Cassilda Gonçalves. Brincar: O Despertar Psicomotor. Rio de Janeiro: Sprint, 1996.

(VELASCO, 1996) (SANTOS, 2002) (ROSA NETO, 2002) (LIMA, 111)

EDUCAÇÃO FÍSICA E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Autor(a): **Claudia Bonamini**

Resumo

Este artigo científico explora a relação entre Educação Física e Desenvolvimento Cognitivo. Este trabalho apresenta evidências de que a prática de atividades físicas pode contribuir para o aperfeiçoamento das potencialidades intelectuais. Segundo a autora, a Educação Física pode ajudar no desenvolvimento cognitivo das crianças de diversas maneiras, como por exemplo, estimulando a memória, a atenção, a percepção, a criatividade e a resolução de problemas. Além disso, a variedade de estímulos oferecidos na Educação Física pode contribuir para a formação integral da pessoa, ajudando-a a desenvolver habilidades sociais, emocionais e motoras. Este artigo também destaca a importância de se considerar que crianças com transtornos cognitivos ou psíquicos são capazes de alcançar a aprendizagem, seja no motor, relacional ou comunicacional. Para isso, é importante superar alguns preconceitos relacionados com a deficiência mental, especialmente no contexto de ensinar modestamente tentar passar o especulativo para a administração pela evidência.

Palavras-chave: Educação Física, Desenvolvimento Cognitivo, Estímulos, Formação Integral.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento cognitivo é o processo pelo qual uma pessoa adquire conhecimento de seu entorno e explora sua inteligência e habilidades. Começa desde o nascimento e continua durante a infância e adolescência.

“A inteligência para Piaget é o mecanismo de adaptação do organismo a uma situação nova e, como tal, implica a construção contínua de novas estruturas”. Esta adaptação refere-se ao mundo exterior, como toda adaptação biológica. Desta forma, os indivíduos se desenvolvem intelectualmente a partir de exercícios e estímulos oferecidos pelo meio que os cercam. O que vale também dizer que a inteligência humana pode ser exercitada, buscando um aperfeiçoamento de potencialidades, que evolui "desde o nível mais primitivo da existência, caracterizado por trocas bioquímicas até o nível das trocas simbólicas (RAMOZZI CHIAROTTINO APUD CHIABAI 1990, p. 3)”.

Por todos é sabido que a educação física oferece uma formação integral da pessoa, mas talvez não demos muita importância até o ensino primário, pulando a primeira etapa educacional, a infantil. Esta fase é caracterizada por ser o período em que as crianças são mais sensíveis ao aprendizado, elas estão no meio de uma fase de desenvolvimento.

As conexões em seu cérebro dependem da variedade de estímulos, e como eles são apresentados, eles recebem durante este período e por esta razão que carece atenção na dinâmica da educação física nas escolas de educação infantil. Normalmente as aulas são ministradas por professores não especializados e sem programação ou sequenciamento.

A situação deve melhorar desde os 3 a 5 anos é onde há maior desenvolvimento motor, e a educação física tem papel fundamental de seu desenvolvimento. Também ajuda a criança a desenvolver certas habilidades cognitivas e certas habilidades sociais.

O desenvolvimento físico aumenta rapidamente durante o estágio infantil. Os sistemas muscular e nervoso e a estrutura óssea estão em processo de maturação, o que permitirá que a criança se mova de maneira mais coordenada. As crianças mostram progresso na coordenação dos músculos grandes e pequenos e na coordenação óculo-manual. Esse desenvolvimento tornará a criança cada vez mais autônoma, toda vez que ele fizer mais coisas sem a ajuda de um adulto, como se vestir.

O uso da linguagem e das ideias permite que ele forme sua própria visão do mundo. Ele desenvolve sua habilidade de usar símbolos em pensamentos e ações e começa a lidar com conceitos como idade, tempo, espaço. No entanto, ele ainda não pode separar completamente o real do irreal, e sua linguagem é basicamente egocêntrica. Ele ainda acha difícil aceitar o ponto de vista de outra pessoa. Nesse estágio, as crianças começam a entender identidades, funções e alguns aspectos das classes e relacionamentos, mas tudo é limitado pelo egocentrismo.

“Levando em conta, então, esta interação fundamental entre fatores internos e externos, toda conduta é uma assimilação do dado a esquemas anteriores (assimilação a esquemas hereditários em graus diversos de profundidade) e toda conduta é, ao mesmo tempo, acomodação destes esquemas a situação atual. Daí resulta que a teoria do desenvolvimento apela, necessariamente, para a noção de equilíbrio entre os fatores internos e externos ou, mais em geral, entre a assimilação e a acomodação (PIAGET, 2011, p.89).”

Há um desenvolvimento da função simbólica, a capacidade de representar mentalmente imagens visuais, auditivas ou sinestésicas que têm alguma semelhança. A compreensão das identidades faz com que as coisas permaneçam as mesmas, mesmo que mudem de forma, tamanho ou aparência.

Em relação ao entendimento das funções, a criança começa a estabelecer relações básicas entre dois fatos de maneira geral e vaga, não com precisão absoluta. Isso sugere que seu mundo já é mais previsível e ordenado, mas ainda existem características que tornam o pensamento pré-operacional desprovido de lógica.

O senso de autonomia está consolidado. A capacidade de expressar suas necessidades e pensamentos através da linguagem os ajuda a serem mais independentes.

As crianças começam a brincar em pares nessa idade, mas se considerarmos que o seu pensamento é muito egocêntrico, e têm dificuldade em distinguir entre ação física e intenções psicológicas por trás da ação podem ver que estes jogos são produzidos em conjunto, não para serem executados de forma individual. Embora, no final do estágio, eles estabeleçam relações de amizade verdadeiras, os relacionamentos fundamentais são com os pais. As crianças absorvem valores e atitudes da cultura em que são educadas, geralmente com o pai do mesmo sexo. Nestes anos, há um processo de tipagem sexual em que as crianças captam mensagens da sociedade sobre como as crianças devem ser diferenciadas. A criança aprende através da obediência e punição, aprende a avaliar de acordo com as consequências e está formando seu primeiro critério moral.

MATURAÇÃO DO SISTEMA NEUROMUSCULAR

Jogos e atividades físicas promovem o desenvolvimento harmonioso de sistemas neuromotores e funções fisiológicas e metabólicas principais. Eles permitem às primeiras conquistas psicomotoras, os primórdios do desenvolvimento cerebral e cognitivo, a aquisição de autonomia e socialização.

Com um apetite natural pelo alimento cinético mais rico possível, a criança deve encontrar em seu ambiente todas as formas de atividade física necessárias para o seu desenvolvimento. O professor, claro, mas também os pais, o pediatra, o médico, podem ajudá-lo (HALLAL et al., 2006).

A criança, como o adolescente, precisa de movimento para se construir. A atividade física lhe permitirá as primeiras conquistas psicomotoras, integradas em todo o cérebro e desenvolvimento cognitivo, com objetivos voltados a aquisição da autonomia e a socialização do futuro adulto que se tornará. Esse desenvolvimento progressivo envolve um conjunto de fenômenos físicos, psíquicos, motores e energéticos.

Para isso, o corpo da criança é capaz de se adaptar a todas as situações oferecidas pelas atividades físicas,

até mesmo esportivas, necessárias para o seu desenvolvimento.

A proliferação dendrítica, o aumento da ligação sináptica e a mielinização axonal caracterizam o desenvolvimento do tecido nervoso durante o crescimento e a maturação. Se a proliferação dendrítica ocorre durante o desenvolvimento embriológico, a mielinização, mais progressiva, ocorre durante a infância e a infância. A do córtex é feita durante os primeiros meses e primeiros anos, enquanto a dos axônios do neurônio motor (que controlam a atividade muscular à distância), continua até o período pré-puberal.

A multiplicação de conexões sinápticas e o estabelecimento de "circuitos nervosos" dão ao sistema de controle sua formidável "plasticidade". Dependem fortemente da quantidade e da qualidade das tensões neuromotoras encontradas pela criança, que, portanto, está muito cedo equipada para desenvolver sua neuromotricidade fina (SANTOS 2002). A motricidade que requer movimentos mais rápidos, precisos e especializados só pode ser totalmente eficaz quando a maturação sináptica, a mielinização das fibras nervosas, as conexões neuromusculares e a coordenação atingirem seu estado completo de maturidade.

Para adquirir e dominar essas ações motoras básicas, os papéis do ambiente parental, do berçário e do jardim de infância parecem fundamentais. Também estão envolvidos o genótipo e o nível de maturação específico de cada criança, o que pode explicar as diferenças entre os indivíduos geralmente observados (SANTOS 2002).

Seis anos, a idade de entrada no curso preparatório é também a idade preparatória para o desenvolvimento motor futuro: a criança torna-se cada vez mais capaz de conceituar, memorizar, antecipar e controlar seus movimentos retroativamente. Assim que o "programa motor básico" for formado, o único treinamento psicomotor deve gradativamente dar lugar à aprendizagem múltipla (SANTOS 2002).

Se a criança não tiver sucesso em um aprendizado, é provável que suas estruturas nervosas e / ou musculares não tenham atingido o grau necessário de maturação. Nesse caso, é inútil iniciá-lo cedo demais. Por outro lado, o período favorável passou, será cada vez mais difícil para ele aprender (SANTOS 2002). O aprendizado múltiplo e a prática de muitas atividades físicas entre 6 e 11 anos asseguram à criança um desenvolvimento harmonioso e oferecem a ele a escolha de sua atividade futura. Nesse nível, os adultos devem ser capazes de ajudá-los a serem tão relevantes quanto possível. Seria uma pena prender essa grande "plasticidade neuromotora" no início da especialização. Mesmo para praticar uma única atividade física ou esporte, a gama de aprendizado deve ser aberta o mais amplamente possível. Porque, como vários estudos mostraram, uma criança

motivada a praticar uma atividade física ou um esporte provavelmente terá mais chances de evitar um estilo de vida sedentário e todas as suas consequências deletérias na vida adulta.

CRESCIMENTO E ATIVIDADE FÍSICA

A partir dos 6 anos, a prática de atividade física contribui para o bom desenvolvimento e fortalecimento do esqueleto, músculos e articulações. Pela tensão muscular exercida sobre o osso, o exercício praticado praticamente aumenta a espessura, a densidade e a resistência dos ossos, sem qualquer efeito no seu crescimento em comprimento (SAYÃO, 2000).

No entanto, cargas excessivas em um sistema ósseo, cartilaginoso, ligamentar e tendíneo ainda insuficientemente adaptado às forças de tração e pressões intensas, podem ser prejudiciais à saúde da criança. Práticas de esportes radicais e o treinamento intenso e repetido que eles exigem podem gerar estresse psicológico de competições e microtraumas recorrentes, que, juntamente com deficiências emocionais e familiares, podem ser a causa de um impasse crescimento transitório em peso e tamanho, devido a perturbações da regulação neuro-hormonal induzida hipotalâmica e pituitária.

A maior parte da diferenciação e distribuição das fibras musculares ocorre durante a gravidez e até dois anos após o nascimento (SAYÃO, 2000). Variante de acordo com o tipo de atividade física, as características bioquímicas das fibras evoluem principalmente na direção de um aumento de seu poder oxidativo.

A massa muscular representa 25% do peso total ao nascer e quase 40% na idade adulta (SAYÃO, 2000). A maior parte desse ganho ocorre na puberdade e é promovida pela prática física. Durante o crescimento, o número de miofibrilas, miofilamentos e sarcômeros aumenta, causando o alongamento dos músculos. Esses desenvolvimentos podem ser acelerados pela atividade física regular.

As habilidades motoras desenvolvem-se principalmente durante os primeiros 18 anos de vida, embora nas meninas elas tendem a se estabilizar em torno da puberdade. Força, poder e velocidade aumentam em proporção à massa muscular, ela própria sob a dupla dependência dos níveis hormonais (principalmente hormônio do crescimento em meninos e meninas e testosterona em meninos) e nível de atividade (SAYÃO, 2000). Essas qualidades, portanto, se desenvolvem de maneira acelerada no período pós-puberal. A flexibilidade, por outro lado, é uma qualidade natural da criança pré-adolescente.

Em tenra idade, a criança tem um alto nível de flexibilidade resultante da baixa massa muscular, baixo

tônus muscular e alta elasticidade ligamentar e muscular. Com exceção das crianças que praticam ginástica, dança e todas as outras atividades motoras de alta expressão corporal, um treinamento "push" da amplitude das articulações não parece necessário antes de 9-10 anos. Em todos os casos, o treinamento de flexibilidade para crianças deve ser dirigido por educadores esportivos competentes e bem treinados que estejam cientes dos limites que nunca devem ser excedidos. Por outro lado, é particularmente recomendado ensinar as técnicas iniciais de auto-alongamento da criança. Eles o servirão toda a sua vida porque a amplitude de movimento diminui muito rapidamente após a puberdade e deve ser mantida com muita regularidade.

A velocidade do gesto é o número máximo de movimentos cíclicos ou acíclicos que podem ser feitos em um determinado momento. Em algumas atividades, como natação, ciclismo e corrida de curta distância, a velocidade do movimento leva a uma velocidade de movimento. É então definido como o tempo mínimo necessário para percorrer uma determinada distância (ASCENÇÃO et al., 2003).

A velocidade do gesto depende da conjunção de três fatores: nervoso, sob o controle do sistema nervoso central (SNC); neuromuscular, na junção do sistema de controle (SNC) e do sistema efetor (o músculo); e a qualidade dos músculos solicitados.

Antes dos 10 anos de idade, o nível de velocidade gestual (menor na criança que no adulto) está muito fortemente relacionado à maturação do sistema nervoso (mielinização dos axônios), à menor concentração de acetilcolina na junção neuromuscular, a uma taxa mais lenta de liberação e reprocessamento de cálcio no retículo sarcoplasmático e, finalmente, na capacidade de coordenação dos músculos estressados.

Embora limitada por fatores hereditários, a velocidade pode ser desenvolvida antes e durante a puberdade por meio de exercícios e todas as formas de jogo, portanto, é perfeitamente justificado considerar o aumento precoce em velocidade (em torno de 6 anos). depende de perto, mas também fortalece a coordenação nervosa e o desenvolvimento de programas motores (ASCENÇÃO et al., 2003). A maior melhoria na frequência e velocidade de movimento é evidente desde a primeira idade escolar. Então, o aumento das massas musculares, o tamanho das alavancas e a amplitude biomecânica dos movimentos, explica a melhora da velocidade gestual.

A força muscular aumenta gradualmente durante o crescimento à medida que a massa corporal aumenta. Antes da puberdade, a força máxima de meninos e meninas permanece relativamente próxima.

Em média, o aumento da força das meninas atinge o pico durante os anos de crescimento máximo (11,5 a 12,5 anos) e o dos meninos um ano após o pico de crescimento (14,5 a 15,5 anos). Então, a força máxima

estabiliza aos 18 anos na menina e entre 20 e 30 no menino.

A ativação nervosa melhorada e o aumento da massa muscular (hipertrofia) explicam principalmente o aumento da força. Antes do período puberal, é essencialmente a melhora da ativação nervosa que é obtida.

Outros mecanismos menos importantes, como melhorar a recuperação de energia elástica, intensificar o acoplamento excitação-contração e melhorar a transmissão de força a diferentes alavancas ósseas, também estão envolvidos.

Esse ganho de força influencia a capacidade de desempenho motor em atividades esportivas e na prevenção de lesões durante essas atividades. Portanto, uma inquietação desvela-se, deve ou não considerar o fisiculturismo antes da puberdade?

No final de programas de musculação experimentalmente controlados, muitos estudos recentes mostraram que os ganhos de força são obtidos de forma muito significativa e sem prejuízo para a saúde das crianças pré-púberes (ASCENÇÃO et al., 2003).

Desde que certas precauções sejam observadas e sujeitas a um exame médico muito cuidadoso, durante um programa de treinamento de peso bem conduzido, a criança pré-púbere é capaz de aumentar sua força muscular nas mesmas proporções que o adulto.

ESTÍMULOS REPRESENTATIVOS E A INCLUSÃO PELA ATIVIDADE FÍSICA

No pensamento ocidental, a dominação de uma representação dualística que se opõe ao corpo e à mente há muito leva a reduzir, segundo o modelo de Descartes, o corpo é uma máquina. Hoje, essa representação dominante é amplamente questionada. O homem é um "tudo", o indivíduo não é o produto de seu corpo, mas o produto de suas técnicas e representações.

Isso nos leva a reconsiderar a questão do indivíduo em seu ambiente e pode abrir novas perspectivas em relação à consideração da deficiência (VELASCO, 1996). Geralmente, duas situações interligadas reforçam o indivíduo em sua situação de desvantagem (essencialmente visível). Por um lado, uma alteridade do corpo que requer, por exemplo, o uso de uma cadeira de rodas.

Aqui, é a inacessibilidade material da vida cotidiana que lembra a pessoa com deficiência de sua própria deficiência. Por outro lado, para qualquer deficiência visível e detectável por outros, é a visão às vezes negativa

do outro imposta ao indivíduo com uma incapacidade ou limitação funcional (is) que também pode ser uma fonte de perda de estima de si e, mais ainda, de uma ruptura do vínculo social (VELASCO, 1996). Em outras palavras, uma pessoa com deficiências ou limitações de atividade, nem sempre é desabilitada, mas pode estar a se integrar de acordo com as ações projetadas.

A integração social torna mais fácil e mais sutil a exclusão do jogo social. Ele evoca assim a teoria da dupla frente que dependendo da gravidade da sua incapacidade e das suas limitações de atividade, as pessoas com deficiência são colocadas em centros especializados, cujo funcionamento pode, em alguns casos, estigmatizar o seu comportamento. Quando voltam a ocupar um lugar na vida social, o olhar do outro sobre eles não esconde o passado assim não são rejeitados nem plenamente aceitos; nem arquivado nem integrado eles estão no meio.

A questão da inclusão, ou seja, a instalação de um dispositivo localizado em lugares comuns, mas que leva em conta as necessidades de cada um e que é estruturado de acordo, surge para as crianças com distúrbios cognitivos ou psíquicos, como no caso da pesquisa aqui apresentada. As instalações de recepção são apenas a extensão do limiar, um problema social real. E ainda, essas estruturas devem existir em número suficiente: os pais frequentemente atestam a dificuldade de encontrar rapidamente instalações de recepção de acordo com as demandas e necessidades SANTOS, 2002).

Além disso, a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, proposta pela OMS em 2001, introduz os conceitos de participação, ambiente, funcionalidade e deficiência como fenômenos interativos. Isso, em nossa análise, é uma mudança importante na consideração da deficiência. Para repeti-lo, é a situação social em que o indivíduo está inscrito, o que acentua a alteridade vivida. E quando se trata mais especificamente da aprendizagem motora realizada durante as práticas físicas para indivíduos com dificuldades cognitivas ou psíquicas?

Se a aprendizagem se refere a um problema de aquisição, a aprendizagem motora pode abranger duas ideias principais: a adaptação (processo ativo) quando o indivíduo é confrontado com uma tarefa e a da implementação de processos cognitivos (sob controle cognitivo) para conseguir uma modificação comportamental. Em suma, a aprendizagem pode ser definida como a mudança no estado interno do sujeito que resulta da prática ou experiência e que pode ser inferida a partir da análise de seu desempenho. A experiência é a observação da prática de outras matérias especializadas ou no decorrer da aprendizagem (ROSA NETO, 2002).

Em geral, a inclusão social e / ou a inclusão pelo esporte (como atividade física social de referência) de pessoas com deficiências ou estudantes com necessidades educacionais especiais são frequentemente questionadas, embora por lei, mas poucos estudos científicos de campo medem os efeitos. Além disso, as habilidades motoras de crianças com distúrbios cognitivos ou psíquicos são reduzidas a atividades físicas do tipo reeducação (LIMA, 111). Acreditamos que essas crianças são capazes de aprender dentro das formas sociais clássicas da prática física, coerente com a lei de orientação e programa para o futuro da escola, que afirma que para se engajar em uma abordagem de inclusão deve permitir que todos os alunos trabalhem em conjunto com conteúdos de ensino ou diferentes formas de prática, permitindo que todos possam progredir e florescer através de uma educação adaptada e contínua (ROSA NETO, 2002).

Se tendermos a pensar em deficiência como uma alteridade e reconhecer o outro em sua diferença e, especialmente, em suas habilidades, então é possível considerar que crianças com transtornos cognitivos ou psíquicos são capazes de alcançar a aprendizagem, seja no motor, relacional ou comunicacional.

De fato, para trabalhar sobre este no meio descrito, é importante superar alguns preconceitos relacionados com a deficiência mental, especialmente no contexto de ensinar modestamente tentar passar o especulativo para a administração pela evidência. As atividades físicas e esportivas podem ser oferecidas, de forma relevante, para jovens com transtornos cognitivos ou psíquicos, numa perspectiva de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse sentido, podemos identificar o itinerário formativo deve aproximar esses dois mundos, a partir da estruturação de conteúdos atrelados às realidades observadas nas etapas dos centros escolares, atendidos por profissionais de ambas as áreas. Essa parceria envolve um diálogo permanente entre a profissão e a disciplina, permitindo que a comunidade educativa tenha uma visão conjunta do fenômeno, bem como uma ação que deve ser compartilhada. Especificamente, o eixo pedagógico tem sido abordado por professores da área de fundações educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASCENÇÃO, A. et al. Fisiologia da fadiga muscular: delimitação conceptual, 51 modelos de estudo e mecanismos de fadiga de origem central e periférica. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*. Portugal, v. 3, n. 1, p. 108- 123, 2003.
- BUENO, Jocian Machado. *Psicomotricidade: teoria e prática*. São Paulo: Lovise, 1998.
- CHIABAI, Isa Maria. *A influência do meio rural no processo de cognição de crianças da pré-escola: uma interpretação fundamentada na teoria do conhecimento de Jean Piaget*. Tese de Doutorado. São Paulo: Instituto de Psicologia da USP, 1990
- FERLAND, Francine. *O desenvolvimento da criança no dia-a-dia. Do berço até à escola primária*. Lisboa/Portugal: Climepsi, 2006.
- GONÇALVES, Fátima. *Psicomotricidade e educação física: Quem quer brincar põe o dedo aqui*. São Paulo: Cultural RBL, 2010.
- GUTIERRES FILHO, P. A psicomotricidade em meio aquático. In: FERNANDES, J.; GUTIERRES FILHO, P. (Ed.). *Psicomotricidade: abordagens emergentes*. Barueri: Manole, 2012. p. 72-85.
- LE BOLCH, Jean. *Educação psicomotora: psicocinética na idade escolar*. Tradução: Jeni Wolff. Porto Alegre: Artmed, 1987.
- LIMA, G.; FERNANDES, J.; ARAÚJO, L. Psicomotricidade e psicanálise: a linguagem faz corpo. In: FERNANDES, J.; GUTIERRES FILHO, P. (Ed.). *Atualidades da prática psicomotora*. Rio de Janeiro: Wak, 2015. p. 105-121.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde [Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para a Família de Classificações Internacionais, org.; coordenação da tradução Cassia Maria Buchalla]. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – EDUSP; 2003.
- PIAGET, J. *A Construção Do Real Na Criança*. Rio De Janeiro, Zahar, 1970.
- _____. *Seis estudos de Piaget*. Tradução: Maria Alice Magalhães D’Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 25ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
- ROSA NETO, F. *Manual de Avaliação Motora*. Porto Alegre: Artmed, 1996. *Avaliação Motora*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SANTOS, M. G.; DEZAN, V. H.; SARRAF, T. A. Bases metabólicas da fadiga muscular aguda. *Revista Brasileira de Ciências e Movimento*. Brasília, v.11, n.1, p. 07-12, janeiro 2002.
- SAYÃO, Déborah Thomé. *Infância, educação física e educação infantil*. Florianópolis, 2000.

VELASCO, Cassilda Gonçalves. Brincar: O Despertar Psicomotor. Rio de Janeiro: Sprint, 1996.
(VELASCO, 1996) (SANTOS, 2002) (ROSA NETO, 2002) (LIMA, 111)

Dados de sumário:

p. 18 – 28

EDUCAÇÃO FÍSICA E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO

Autor(a): Claudia Bonamini

ATIVIDADES PSICOMOTORAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Autor(a): **Claudia Bonamini**

Resumo

Este artigo científico tem como objetivo explorar as atividades psicomotoras na educação física, com foco em jovens com deficiências mentais ou transtornos mentais. A autora Claudia Bonamini apresenta uma revisão bibliográfica sobre o tema, destacando a importância do desenvolvimento motor, relacional e cognitivo desses participantes. Para isso, são apresentados três estudos de caso que utilizaram diferentes atividades físicas: escalada, natação e basquete. A escalada foi utilizada para trabalhar a coordenação motora, o equilíbrio e a autoconfiança. A natação foi utilizada para fortalecer o tônus muscular e melhorar a postura. Já o basquete foi utilizado para favorecer a relação com o outro e a comunicação. Os resultados indicam que as atividades psicomotoras podem contribuir significativamente para o desenvolvimento dos jovens com deficiências mentais ou transtornos mentais, promovendo a inclusão social e a melhoria da qualidade de vida.

Palavras-chave: atividades psicomotoras, educação física, deficiências mentais, transtornos mentais.

INTRODUÇÃO

A escolha das AFDs que podem ser aplicadas nesses casos é essencial. Acreditamos que algumas AFDs apresentam características que favorecem, mais rapidamente que outros, o aprendizado motor, relacional e cognitivo, em graus variados, dependendo das deficiências dos participantes. Nosso pensamento então se voltou para três AFDs que se referem a experiências motoras de naturezas diferentes e que trazem ao jogo conhecimentos e habilidades que nos parecem acessíveis a jovens com deficiências mentais ou transtornos mentais: escalada, natação e basquete.

Naturalmente, a aprendizagem coberta por esses foi adaptada às capacidades dos participantes de nosso estudo de acordo com suas questões distintas. As principais razões que nos levaram a pensar que a aprendizagem é possível nestes APS são os seguintes: a escalada refere-se a habilidades motoras específicas que solicitam as

habilidades de coordenação, equilíbrio, dissociação e localização no espaço, bem como uma diferenciação da direita e da esquerda. Devido às cadeias musculares que ele solicita, essa prática contribui para o fortalecimento do tônus muscular (LE BOLCH, 1987).

Além disso, favorece fortemente a relação com o outro e a comunicação, pois supõe uma forte interação entre o escalador e a seguradora: um e outro estão unidos por um elo concreto representado pela corda. Ademais, a gestão das próprias emoções nesta atividade refere-se a um autoconhecimento que é frequentemente problemático para todos esses jovens. finalmente.

Em comparação, a natação é menos propícia a essa relação do que a outra, mas é propícia ao gerenciamento de larga escala pela organização. O ambiente aquático pode promover nesses sujeitos uma melhor percepção do seu padrão corporal, o conhecimento da natação tem um interesse preventivo na medida em que solicita as capacidades cardiovasculares e possibilita combater as consequências da inatividade que caracteriza esse público (crianças com excesso de peso).

Finalmente, a atividade de basquete é praticada em um ambiente físico desprovido de incerteza (padronizado). No entanto, a presença de parceiros e principalmente de adversários confere a essa atividade física e ostenta uma incerteza humana (pouco ou não previsível) (LE BOLCH, 1987). Essa interação humana dificulta o acesso ao esporte durante as fases do jogo para crianças com autismo, por exemplo, dada sua percepção de tempo e espaço diferente. No entanto, essa atividade continua sendo aquela entre os esportes coletivos previamente testados (futebol e handebol), que parecia ser o mais acessível para a maioria dos jovens com deficiência mental ou transtornos mentais de nossa pesquisa. Por exemplo, o não contato e a meta a ser alcançada (colocar a bola em uma cesta) são traços da lógica interna que parecem mais adequados para jovens com dificuldades cognitivas.

Através desta experiência no campo, supomos que as pessoas com distúrbios cognitivos ou psíquicos, além da realização da aprendizagem ludomotora, podem ter acesso à cultura esportiva da mesma forma que os alunos regulares (LE BOLCH, 1987). Eles têm a oportunidade de acessar uma forma de cultura e especialmente uma cultura comum em AFD através da prática de atividades físicas, esportes e artes. O sistema de restrições impostas pela prática dessas três atividades (e conseqüentemente os princípios de ações específicas que as organizam) influencia significativamente a evolução das habilidades motoras.

Subjacente, é a questão da integração social que surge para algumas crianças nesta estrutura especializada, de que eles deixam aos 14 anos para a juventude. Eles são então redirecionados para estruturas profissionais ou em classes de educação geral e vocacional adaptadas no ensino médio ou unidades para educação inclusiva. As apostas são ainda maiores, pois a maioria desses jovens não encontrará necessariamente uma creche ao deixar a escola.

ATIVIDADES PSICOMOTORAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Algumas atividades podem ser realizadas dentro das dependências da escola – salvo as naturezas específicas estruturais da instituição – durante o período em que os alunos frequentarem as aulas, e objetivam estimular as habilidades motoras dos participantes. A intervenção pode ser desenvolvida e aplicada por professores e pesquisadores acadêmicos, com acompanhamento de professores especialistas e acompanhamento de professores de cada sala de aula (FERLAND, 2006). Os materiais utilizados para o programa eram materiais simples disponíveis na própria escola, de modo que é fácil de aplicar e reproduzir. Todas as atividades foram baseadas nos objetivos propostos que cobriam os pilares da psicomotricidade: equilíbrio, organização espacial/temporal, esquema corporal, mobilidade fina, mobilidade global e lateralidade (LE BOLCH, 1987).

A partir do conteúdo da psicomotricidade, a orientação espacial e o reconhecimento do esquema corporal, que é básico na atividade física extracurricular de crianças normais. Para testar o nível de aquisição dessas qualidades em termos de aprendizagem psicomotora, os sujeitos incluídos participam ativamente das atividades físicas baseadas em jogos de movimento, tendo como objetivo a melhoria da psicomotricidade adaptando e evidenciando a capacidade de orientação espacial e esquema corporal, que se baseia na capacidade de orientação espacial e o grau de conhecimento que a criança tem de seu próprio corpo, reconhecendo as relações espaciais e operando com linguagem específica (FERLAND, 2006).

O estilo de vida sedentário das crianças e a atividade física deficiente aumentam os perigos para muitos tipos de doenças não transmissíveis. O estilo de vida sedentário está frequentemente relacionado à crescente tendência ao uso de novas tecnologias, principalmente os jogos e aplicativos. De acordo com várias pesquisas, o tempo de exposição a tais atividades são consideradas um fator de risco significativo para crianças. Na atual pesquisa, foi examinada a relação entre a atividade física de crianças em idade escolar e o tempo de exposição a telas. As crianças que passam mais de 3 horas por dia em atividades de tela, registram menos etapas do que

aquelas que passaram menos de 2 horas por dia. Os resultados indicam um perigo constantemente crescente. O jogo infantil parece estar cada vez mais limitado ao jogo virtual que ocorre em uma tela e isso pode levar a uma limitação considerável de jogos ativos. Por esse motivo se faz necessário um posicionamento no sentido abranger as necessidades em torno das atividades psicomotoras (FERLAND, 2006).

ATIVIDADE PSICOMOTORA E AS FUNÇÕES COGNITIVAS

Aprendizagem no campo psicomotor representa dessa forma a relação entre funções cognitivas e movimento físico. Aprendizagem psicomotora é demonstrada por habilidades físicas tais como o movimento, a coordenação, a manipulação, a destreza, a graça, força, velocidade-ação que demonstram habilidades motoras, como o uso de instrumentos de precisão ou ferramentas, e caminhada.

Os córtices motores estão envolvidos na formação e retenção de memórias e habilidades. Quando um indivíduo aprende movimentos físicos, isso leva a mudanças no córtex motor. Quanto mais praticado é um movimento, mais forte se torna a codificação neural. Um estudo citou como as áreas corticais incluem neurônios que processam movimentos e que esses neurônios mudam seu comportamento durante e depois de serem expostos a tarefas (LE BOLCH, 1987). Aprendizagem psicomotora não se limita ao córtex motor. Habilidades motoras grossas são as habilidades necessárias para controlar os grandes músculos do corpo para andar, pular e muito mais.

Trabalhar com habilidades motoras grossas ajuda a criança a ganhar força e confiança em seu corpo. Também ajuda a fazer exercício físico e atividade física, o que é importante para um estilo de vida saudável (LE BOLCH, 1987). O desenvolvimento dessas habilidades ajuda a habilidade da criança de fazer habilidades mais complexas em atividades futuras, como jogar futebol com uma equipe.

A aprendizagem é uma função cerebral cognitiva grande e complexa. Habilidades em áreas como leitura, escrita e matemática mostram requisitos específicos, no entanto, crianças da mesma faixa etária não necessariamente apresentam nível compatível de maturação neuropsicológica. Muitas das crianças da primeira série só precisam de mais tempo para adquirir as habilidades básicas relacionadas à linguagem; esses problemas temporais são comuns e refletem a variabilidade normal da maturação.

O desenvolvimento de cada pessoa pode ser muito influenciado pelo ambiente em que está inserido, com a possibilidade de essas influências serem positivas ou negativas. De acordo com essa teoria ecológica, o

meio passa a ter um papel tão importante quanto os aspectos biológicos em relação ao indivíduo, a partir do pressuposto de que ambos mudam em igual medida. Quando as características da oferta de modelos positivos e facilitadores da aprendizagem, o desenvolvimento, englobando as esferas física, cognitiva e social, entre outras, é mais efusivo, principalmente na infância (FERLAND, 2006). Acredita-se que essa influência do ambiente na vida de uma criança possa ter vieses nos perfis psicológicos, motor, social e biológico. A plasticidade cerebral destaca-se no processo biológico, pois esta é uma ligação clara entre suas experiências e o desenvolvimento neurológico dos seres humanos.

Sabe-se que problemas relacionados a queixas de dificuldades de aprendizagem podem levar a mudanças no relacionamento afetivo-emocional, motivacional, interpessoal e baixos escores no autoconceito, devido ao seu papel na dinâmica da personalidade do indivíduo. As crianças que sofreram experiências de insucesso escolar têm baixas expectativas de sucesso, pouca persistência e baixa autoestima.

PROPOSTAS DE ATIVIDADES PSICOMOTORAS

Atividade: Quem se lembra mais Organização (espacial / temporal).
Materiais: Folhas de papel, lápis.
<ul style="list-style-type: none"> • Descrição: Duas equipes são compostas e um aluno escreve para cada equipe. O mestre mostrará o mesmo papel desenhado (várias figuras, animais, objetos ...) para cada equipe por 30 segundos. Depois de 30 segundos, outra contagem regressiva é iniciada, agora 2 minutos, que é o tempo que cada membro da equipe leva para escrever no papel o maior número de coisas que ele consegue lembrar na paisagem. Existem várias rodadas (vários desenhos). A equipe que mais acerta ganha a rodada e a equipe que ganha mais rodadas ganha o jogo.

Atividade: Pular Corda (mobilidade global, equilíbrio, organização espacial/temporal, lateralidade, esquema corporal).
Materiais: corda de 3m.
<ul style="list-style-type: none"> • Descrição: As crianças devem pular corda com um pé, quando perguntadas, devem trocar de pé.

Atividade: Siga o mestre (Mobilidade global, equilíbrio, organização espacial / temporal, lateralidade, esquema corporal).
Materiais: Nenhum.
<ul style="list-style-type: none"> • Descrição: As crianças formarão uma fila, a primeira dirige a fila para uma caminhada; no entanto, eles vão andar contando passos, calcanhar na ponta do pé e vice-versa.

Atividade: Espelho (mobilidade global, equilíbrio, organização espacial / temporal, lateralidade, esquema corporal).
Materiais: Nenhum.
<ul style="list-style-type: none"> • Descrição: Um aluno de frente para o outro, um aluno deve fazer algum movimento e outro deve repetir, esteja ciente de que se o aluno mover o braço direito o outro também deve mover o braço

Nos últimos anos, tem havido um crescente interesse em pesquisas sobre os efeitos da atividade física nas habilidades cognitivas. As habilidades executivas são alguns dos aspectos cognitivos que mais se beneficiam da atividade física em crianças.

A psicomotricidade é uma ferramenta válida que contribui para o desenvolvimento das crianças e auxilia no aprendizado futuro. O movimento pode melhorar o desenvolvimento de estruturas cognitivas relacionadas à atenção, memória, percepção, linguagem e pensamento, o que ajudará a interpretar conceitos

como espaço, tempo e velocidade. Além disso, o próprio movimento torna-se mais autônomo e consciente por meio da linguagem e da expressão. Esses resultados sugerem que a sistematização das experiências corporais a partir dos primeiros meses de vida facilita o surgimento de habilidades motoras e cognitivas e também leva a ampliar a aquisição de conteúdos emocionais e afetivos.

Nessa perspectiva, vemos a educação psicomotor, quando é considerada, de um ponto de vista pedagógico ativo, crítico e flexível, como um caminho que leva a avanços no desenvolvimento das habilidades intelectuais, emocionais e sociais das crianças.

A educação das crianças contribui para o desenvolvimento emocional, físico, motor, social e cognitivo, proporcionando-lhes uma atmosfera de confiança e um ambiente acolhedor. Nesta fase, de 0 a 6 anos, falamos em desenvolver habilidades básicas porque as crianças não têm elementos de autonomia (FERLAND, 2006). Habilidades são as aptidões que lhes permitem realizar tarefas, exercícios e atividades. Ao longo do estágio da creche, as crianças desenvolverão algumas habilidades motoras, bem como habilidades cognitivas, emocionais e pessoais. Nesse sentido, a educação psicomotora possibilita o desenvolvimento dessas capacidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa relação de proximidade permite que se coloque o profissional de Educação Física como um educador, desenvolvendo ações sistemáticas e destinado a contribuir para a aprendizagem dos outros, aprendendo sua dimensão complexa e não meramente intelectual. A Aprendizagem é a principal proposta dessa construção de significados, e o professor é a pessoa que o guia, orienta e acompanha a jornada através do conhecimento, o que requer mediações estruturais e diferenciadas onde o significado é a construção de cada indivíduo de acordo com seus capitais culturais, códigos e experiências de vida. Trata-se de conceber a ação do profissional da educação em sua dimensão de dupla responsabilidade: com o conhecimento de seu próprio campo profissional e com o desenvolvimento do conhecimento com o sujeito em sua relação formativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASCENÇÃO, A. et al. Fisiologia da fadiga muscular: delimitação conceptual, 51 modelos de estudo e mecanismos de fadiga de origem central e periférica. Revista Portuguesa de Ciências do Desporto. Portugal, v. 3, n. 1, p. 108- 123, 2003.

- BUENO, Jocian Machado. *Psicomotricidade: teoria e prática*. São Paulo: Lovise, 1998.
- CHIABAI, Isa Maria. *A influência do meio rural no processo de cognição de crianças da pré-escola: uma interpretação fundamentada na teoria do conhecimento de Jean Piaget*. Tese de Doutorado. São Paulo: Instituto de Psicologia da USP, 1990
- FERLAND, Francine. *O desenvolvimento da criança no dia-a-dia. Do berço até à escola primária*. Lisboa/Portugal: Climepsi, 2006.
- GONÇALVES, Fátima. *Psicomotricidade e educação física: Quem quer brincar põe o dedo aqui*. São Paulo: Cultural RBL, 2010.
- GUTIERRES FILHO, P. A psicomotricidade em meio aquático. In: FERNANDES, J.; GUTIERRES FILHO, P. (Ed.). *Psicomotricidade: abordagens emergentes*. Barueri: Manole, 2012. p. 72-85.
- LE BOLCH, Jean. *Educação psicomotora: psicocinética na idade escolar*. Tradução: Jeni Wolff. Porto Alegre: Artmed, 1987.
- LIMA, G.; FERNANDES, J.; ARAÚJO, L. *Psicomotricidade e psicanálise: a linguagem faz corpo*. In: FERNANDES, J.; GUTIERRES FILHO, P. (Ed.). *Atualidades da prática psicomotora*. Rio de Janeiro: Wak, 2015. p. 105-121.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, *CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde* [Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para a Família de Classificações Internacionais, org.; coordenação da tradução Cassia Maria Buchalla]. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo – EDUSP; 2003.
- PIAGET, J. *A Construção Do Real Na Criança*. Rio De Janeiro, Zahar, 1970.
- _____. *Seis estudos de Piaget*. Tradução: Maria Alice Magalhães D’Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 25ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
- ROSA NETO, F. *Manual de Avaliação Motora*. Porto Alegre: Artmed, 1996. *Avaliação Motora*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SANTOS, M. G.; DEZAN, V. H.; SARRAF, T. A. Bases metabólicas da fadiga muscular aguda. *Revista Brasileira de Ciências e Movimento*. Brasília, v.11, n.1, p. 07-12, janeiro 2002.
- SAYÃO, Déborah Thomé. *Infância, educação física e educação infantil*. Florianópolis, 2000.
- VELASCO, Cassilda Gonçalves. *Brincar: O Despertar Psicomotor*. Rio de Janeiro: Sprint, 1996.
- (VELASCO, 1996) (SANTOS, 2002) (ROSA NETO, 2002) (LIMA, 111)

Dados de sumário:

p. 29 – 37

ATIVIDADES PSICOMOTORAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Autor(a): Claudia Bonamini

ATIVIDADES FÍSICAS PARA IDOSOS

Autor(a): **Andreia Maria Vieira**

Resumo

Este artigo científico tem como objetivo apresentar informações sobre a importância das atividades físicas para idosos e como elas podem contribuir para uma vida saudável e ativa na terceira idade. São apresentados diversos benefícios das atividades físicas, como a melhora da saúde cardiovascular, a prevenção de doenças crônicas, o aumento da força muscular e da flexibilidade, além de benefícios psicológicos, como a redução do estresse e da ansiedade. São apresentadas também algumas das melhores atividades físicas para idosos, como caminhada, natação, hidroginástica, yoga e pilates, além de dicas para adaptar as atividades físicas para idosos com mobilidade reduzida ou com diferentes condições de saúde. Por fim, o artigo destaca a importância de consultar um profissional de saúde antes de iniciar qualquer atividade física e de manter uma rotina regular de exercícios para obter os melhores resultados.

Palavras-chave: atividades físicas, idosos, saúde, adaptação.

INTRODUÇÃO

A Organização mundial da Saúde – OMS define idoso como todo indivíduo com idade igual ou superior a 60 anos para países em desenvolvimento ou 65 anos no caso de países desenvolvidos (OMS, 2005). Da mesma forma, no Brasil o estatuto do Idoso, lei nº 10.741 (2003) em seu artigo 1º, destina-se a regular os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a 60 anos.

A população idosa vem aumentando consideravelmente nos últimos anos em todo o mundo, incluindo o Brasil. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE há mais de 30,2 milhões de pessoas com mais de 60 anos em todo o país (IBGE, 2017). A projeção da ONU (2003) é que em 2050 a população de pessoas acima dos 60 anos chegará a quase dois bilhões de pessoas. O crescimento mais acentuado ocorrerá em países em desenvolvimento, onde se prevê que a população idosa se multiplique por quatro. O IBGE faz projeções do aumento da população para os próximos anos. Os gráficos abaixo mostram

a projeção da população brasileira em 2050, o gráfico aponta que a faixa etária de pessoas entre 60 a 64 anos será maior que a faixa etária de 20 a 24 anos.

Com o envelhecimento o corpo passa por muitas mudanças. O idoso apresenta redução da força muscular e da agilidade, diminuição da resistência às doenças, perdas cognitivas, diminuição da densidade óssea e o aumento da gordura corporal, entre outras alterações (Araújo et al., 2011; Civinski et al., 2011).

Araújo et al. (2011) relacionou as principais doenças na velhice em artrite, artrose, osteoporose, diabetes, doenças cardíacas e hipertensão arterial, além de doenças como mal de Parkinson, mal de Alzheimer, catarata, pneumonia, perda de audição e enfisema pulmonar. A hipertensão arterial (HA) é uma das doenças mais comuns entre idosos no mundo, para Diniz et al (2009) cerca de 60% da população idosa tem hipertensão arterial. Segundo dados do Ministério da Saúde, em 2016 ocorreram 49.640 mil mortes por ano no país relacionadas à HA, sendo uma das doenças com maior taxa de mortalidade no Brasil.

A pressão arterial (PA) é o resultado do débito cardíaco multiplicado pela resistência vascular periférica. Esses fatores se ajustam para manter a pressão arterial próxima de 120/80 mmHg, valores considerados normais em adultos. A PA é indicada por dois valores, pressão arterial sistólica (PAS) e pressão arterial diastólica (PAD). A PAS acontece quando o coração se contrai liberando o sangue pelo ventrículo (sístole) e a PAD é o ponto de fechamento da válvula semilunar aórtica (diástole) Luna, (2002).

A pressão arterial é uma doença crônica que, na maioria das vezes dura a vida toda Tavares et al. (2011) definem HA como uma doença crônica de natureza multifatorial, com níveis sistólico igual ou superior a 140 mmHg e/ou diastólico igual ou superior a 90 mmHg. A tabela abaixo classifica PA conforme o nível de milímetros de mercúrio (mmHg) no sangue. A hipertensão arterial também é considerada um fator de risco para outras doenças. Por exemplo, 40% da taxa de morte por acidente vascular encefálico tem relação com a HA. Em doenças coronárias essa taxa chega a 25%. Rabelo et al. (2010) acreditam que a HA modifica consideravelmente a qualidade de vida dos idosos, interferindo na capacidade física, emocional, na interação social, atividade intelectual, profissional e outras atividades do cotidiano.

Quadro 1: Classificação da pressão arterial (≥ 18 anos)

Classificação	Pressão Sistólica (mmHg)	Pressão Diastólica (mmHg)
Ótima	<120	<80
Normal	<130	<85
Limítrofe	130 - 139	85 - 89

Hipertensão		
Estágio I (Leve)	140 - 159	90 - 99
Estágio II (moderada)	160 - 169	100 - 109
Estágio III (grave)	≥ 180	≥ 110
Sistólica Isolada	≥ 140	< 90

Fonte: Luna, (2002)

Alguns fatores contribuem com o aumento da HA. Entre esses fatores estão estilo de vida sedentário, ausência de exercícios físicos, hábitos alimentares ricos em sódio, alterações psicoemocionais, obesidade, tabagismo e ingestão de bebidas alcoólicas Oliveira et al. (2011).

A atividade física parece ser fundamental para melhora da qualidade de vida do idoso hipertenso, porém 62,6% dos indivíduos com idade igual ou superior a 65 anos não praticam atividade física no Brasil (Vigitel Brasil, 2009). Assim, esse artigo tem como objetivo revisar na literatura os benefícios da atividade física em idosos hipertensos, identificando quais os melhores exercícios para esse grupo, e especificamente, o volume de atividade física semanal ideal.

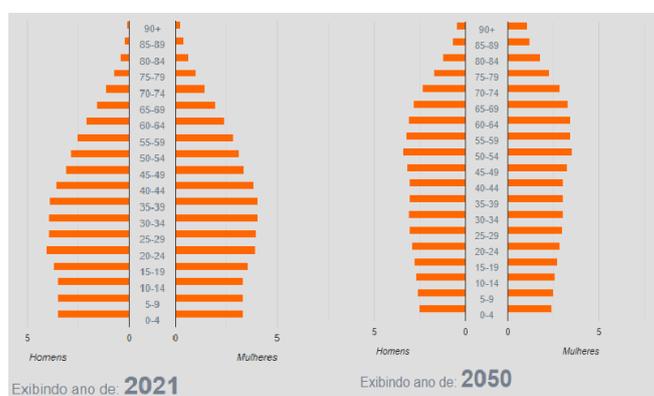


Figura 1: Projeção da população brasileira

Fonte: <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>

IDOSOS HIPERTENSOS

Há cerca de 50 anos apareceram os primeiros estudos com maior impacto e importância no meio

acadêmico sobre a velhice. Até o começo do século XX havia poucos estudos sobre idosos e predominavam mitos e estereótipos Cupertino et al. (2007). Maciel (2010) afirma que, somente a partir do grande aumento da população idosa em todo o mundo nas últimas décadas a comunidade acadêmica despertou para desenvolver pesquisas nessa população.

À medida que o ser humano envelhece é normal que existam mudanças físicas no corpo. A pele fica menos elástica, o cabelo começa a cair e/ou ficar brancos e há diminuição dos sentidos da audição e da visão, entre outros. Nahas (2006) define o envelhecimento como um processo gradual, universal e irreversível, que provoca uma perda funcional progressiva no organismo. O envelhecer ocorre progressivamente durante toda a vida, afetando todo o organismo através de alterações dos padrões fisiológicos do indivíduo (Mendes et al., 2018).

Com o envelhecimento o corpo humano fica mais vulnerável a doenças. Tavares et al. (2011) descrevem o envelhecimento humano como um processo que ocorre alterações fisiológicas e funcionais, peculiares à senescência. As principais doenças em idosos são a artrite, artrose, osteoporose, diabetes, doenças cardíacas e hipertensão arterial, além de doenças como mal Parkinson, mal de Alzheimer, catarata, pneumonia, perda de audição e enfisema pulmonar Araújo et al. (2011). Contudo, uma das doenças não transmissível mais comum em idosos é hipertensão arterial. Freitas (2003) cita que a HA é a doença tratável mais comum em idosos, com um aumento expressivo após os 70 anos, atingindo cerca de 50% desta população. Segundo a sociedade brasileira de hipertensão (SBH) mais de 50% das pessoas acima de 60 anos têm hipertensão arterial no Brasil.

Pollock et al. (2013) Define a HA como uma doença multifatorial caracterizada pela manutenção de níveis elevados de pressão arterial sistólica (PAS igual ou maior que 140mmHg) e/ou diastólica (PAD igual ou maior 90mmHg). Luna (2002) define, PA como o resultado do débito cardíaco multiplicado pela resistência vascular periférica, esses fatores se ajustam para manter a PA próxima de 120/80 mmHg, valores considerados normais em adultos. A PA é indicada por dois números, pressão arterial sistólica PAS e pressão arterial diastólica PAD. A PAS é o ponto máximo volume de expulsão de sangue pelo ventrículo (sístole) e a PAD é o ponto de fechamento da válvula semilunar aórtica (diástole). Oigman (2014) classifica a HA em dois estágios, hipertensão primária (pressão arterial sistólica [PAS] entre 140 e 160mmHg e pressão arterial diastólica entre 90 e 100mmHg) e hipertensão secundária (pressão arterial sistólica até 180mmHg e pressão arterial diastólica até 110mmHg). O diagnóstico de HA é considerado um procedimento médico simples com um esfigmomanômetro. Também pode ser feito um diagnóstico mais completo com anamnese, exames físicos e realizar exames complementares para auxiliar no diagnóstico Santello et al. (1996).

Os fatores de risco mais comuns para o aumento da PA são, estilo de vida sedentário, ausência de exercícios físicos, hábitos alimentares ricos em sódio, alterações psicoemocionais, obesidade, tabagismo, ingestão de bebidas alcoólicas Oliveira et al, (2011). Para Pollock et al. (2013) sexo masculino, idade avançada, hereditariedade, etnia não branca, excesso de peso, consumo excessivo de sal ou álcool, tabagismo e sedentarismo, são os principais fatores de risco.

Por ser uma doença assintomática o indivíduo pode ter HA por vários anos e não saber, podendo afetar órgãos-alvos como coração, cérebro, rins olhos e vasos arteriais Oigman, (2014). O principal sintoma em hipertensos é cefaleia que geralmente ocorre no início da manhã e vai diminuindo com o passar do dia Oigman, (2014). Estima-se que o sistema público de saúde (SUS) gastou por ano com pessoas hipertensas em 2005 cerca de US\$398,9 milhões e representou naquele ano 1,43% de todo o gasto em saúde no Brasil Misquita, (2016). A prevenção é essencial para reduzir gastos e melhorar a qualidade de vida dos idosos e todas as pessoas que sofrem com essa doença.

Os tratamentos mais comuns no combate a HA são remédios, prescrito por um médico, reeducação alimentar, realizada por uma nutricionista e incluir práticas de atividades físicas com supervisão de um educador físico. Segundo a SBH (2019) o objetivo do tratamento medicamentoso é reduzir a resistência vascular periférica, promovendo a dilatação dos vasos. Os remédios mais indicados para o tratamento de HA são, diurético tiazídico, antagonista do cálcio, betabloqueadores, inibidores de ECA (enzima conversora da angiotensina) e bloqueadores do receptor da angiotensina II (SBH, 2019). Quando o tratamento medicamentoso é iniciado ele deve ser, em princípio mantido pela vida toda, os medicamentos não curam a doença, eles ajudam a controlar.

A alimentação é um fator muito importante para a redução nos níveis de pressão arterial, uma dieta com pouco sal e rica em potássio e cálcio ajudam a reduzir a pressão arterial.

É indicado ao idoso hipertenso que tenha uma dieta rica em vegetais, frutas, verduras, grãos e frutas. Evitar a ingestão de alimentos com gorduras saturadas, álcool, gema de ovo, margarina e reduzir o sal Rondon e Brum (2003).

O ministério da saúde indica consumir frutas, hortaliças, laticínios com baixo teor de gordura, cereais integrais, frango, peixe e frutas oleaginosas como nozes, castanhas, amendoim, amêndoas e pistache, na dieta diária de pessoas com HA (Ministério da Saúde, 2018). O mesmo ministério da saúde com base nas informações da OMS indica que o consumo diário de sódio seja de até 2000 mg/dia, o que equivale até 5 gramas de sal. Isso incluindo todos os alimentos que farão parte da alimentação diária.

EXERCÍCIOS FÍSICOS NO CONTROLE DA HIPERTENSÃO ARTERIAL

Atividade física é definida como qualquer movimento corporal, produzido pela musculatura esquelética, que resulta em gasto energético maior que os níveis em repouso Caspersen, et al. (1985). Para Guedes e Guedes (1995) toda forma de trabalho muscular resultante em gasto energético é considerada atividade física. Maciel(2010) classifica atividade física em quatro estágios, lazer (exercícios físicos / esportes), deslocamento ativo (andando a pé ou de bicicleta), atividades domésticas (lavar, passar, entre outras coisas) e laborais (atividades relacionadas a tarefas profissionais).

A prática de exercícios físicos em idoso é fundamental, uma vez que a inserção de exercícios físicos na vida de pessoas da terceira idade traz resultados rápidos e visíveis em curto prazo Civinski et al, (2011). Além de diminuir a PA a atividade física pode impedir o declínio da capacidade funcional e melhorar a qualidade de vida de idoso Moraes et al. (2012). Há muito tempo é praxis que a prática de atividade física é fundamental para uma boa qualidade de vida para todas as pessoas. Atividade física supervisionada por um profissional pode diminuir ou retardar a doenças coronárias, aumenta os níveis de IDH, diminui os níveis de triglicérides, da pressão arterial e do peso corporal melhora a tolerância à glicose, aumenta a densidade óssea, aumenta a coordenação e o equilíbrio que pode diminuir as quedas. Atividade física também melhora a autoestima dos idosos Gravina et al. (2007). Exercício físico aeróbico realizado periodicamente reduz os níveis de repouso da PA. Com treinamento físico é possível o hipertenso diminuir a dosagem de remédios e até mesmo controlar a pressão sem o uso dos medicamentos Rondon e Brum, (2003). O treinamento físico prevê melhora no controle dos níveis da PA Dantas et al. (1999).

Antes de começar um programa de exercícios físicos o idoso deve passar por uma triagem médica para avaliar sua saúde. As pessoas com sintomas de doenças cardiovasculares não devem se exercitar antes da avaliação médica e, caso seja constatada a presença de alguma doença, precisa da liberação médica e teste ergométricos máximo para iniciar a prática esportiva Pollock et al. (2013). A aplicação de atividade física em idoso exige muita atenção. Deve-se levar em consideração o estado de saúde da pessoa e é recomendado realizar um teste ergométrico como pré- seleção para o programa de atividade física regular Gravina et al. (2007). Outros cuidados devem ser observados durante o treino: adiar a sessão de exercícios quando a PA estiver maior que 160/100 mmHg; medir a PA antes, durante e após a realização do exercício; pessoa que faz uso de medicamento para controlar a PA deve tomar seus remédios antes das atividades físicas; evitar exercício em ambientes quentes e úmidos e em altas altitudes Pollock et al. (2013).

Exercício aeróbico é o mais recomendado no controle da PA. Para Pollock et al.(2013) o exercício

aeróbico deve ser recomendado no controle da hipertensão e exercício dinâmicos com peso deve ser realizado como complemento do aeróbico. Ruivo (2012) diz que a exercícios rítmicos e aeróbicos envolvendo dos principais grupos musculares (andar, correr, ciclismo natação) são boas estratégias para a redução da pressão arterial. Pollock et al. (2013) diz que não existe evidência que exercício com peso possa reduzir a PA em hipertensos. Com exercícios de flexibilidade e aquáticos, ainda a necessidade de mais estudos que possa avaliar os benefícios.

Para Gravina et al. (2007) as atividades físicas em idosos hipertensos deve ser individualizada, de fácil realização, iniciar com exercícios de curta duração e baixa intensidade, desenvolver resistência, flexibilidade, força muscular sem provocar lesões, fracionar atividade ao longo do dia e aumentar gradativamente o tempo e a intensidade do exercício. Gravina et al. (2007) complementam que a caminhada em locais planos é a forma mais eficaz para melhorar a capacidade aeróbica. O aquecimento em idoso deve durar de 10 a 15 minutos para facilitar o desempenho do exercício e a fase de recuperação é essencial para adequar o retorno venoso diante da vasodilatação periférica decorrida pelo exercício. Pollock et al. (2013) um programa de exercícios físicos aeróbicos para hipertensos deve exercitar grandes grupos musculares como caminhar, correr, pedalar, remar entre outros, usar intensidade de 40 a 70% da frequência cardíaca reserva, volume de 30 a 50 minutos e frequência semanal de 3 a 4 vezes. Inicialmente começar com 15 a 20 minutos de atividade física, aumentar de 5 a 10 minutos a cada 1 a 2 semanas, para aumento de intensidade usar pressão subjetiva de esforço (PSE) inferior a 16 na escala de BORG. Segundo a SBH atividades aeróbicas como ciclismo, corrida, natação, dança auxiliam para reduzir níveis da pressão arterial, recomenda-se 30 minutos por dia, podendo ser contínuos ou intercalado durante o dia duas sessões de 15 ou 3 sessões de 10 minutos, de 3 a 5 vezes por semana.

CONCLUSÃO

A população idosa vem aumentando consideravelmente nos últimos anos em todo mundo, a tendência para as próximas décadas é que tenham no Brasil mais pessoas acima de 60 anos que jovem entre 20 a 24 anos, com isso tende a aumentarem algumas doenças mais comuns em idosos, entre elas a hipertensão arterial.

A atividade física regular e com acompanhamento de um profissional de educação física tem um papel importante na redução dos níveis da pressão arterial de idosos hipertensos, além de melhorar a qualidade de vida desses indivíduos. Praticando atividade física em um curto prazo de tempo o idoso

consegue resultados rápidos na melhora de sua saúde, além de diminuir a pressão arterial, sentem-se mais dispostos para realização de atividades cotidianas, melhorando sua autoestima. Os benefícios da prática de atividade física são vários para os idosos, atividade física supervisionada por um profissional pode diminuir ou retardar a doenças coronárias, aumenta os níveis de IDH, diminui os níveis de triglicérides, da pressão arterial e do peso corporal melhora a tolerância à glicose, aumenta a densidade óssea, aumenta a coordenação e o equilíbrio que pode diminuir as quedas.

Exercício físico aeróbico é o mais indicado para reduzir os níveis da pressão arterial de pessoas da 3ª idade, esse tipo de exercício tem muitos estudos comprovando seus benefícios no combate da hipertensão, podendo até mesmo controlar a pressão arterial sem usos de remédios em alguns casos. Já os exercícios de força não tem comprovação atestada em estudos que possa reduzir a pressão, mas é indicado intercalar o exercício de força com aeróbico para melhorar a força muscular dos idosos.

Um programa de exercícios em idoso hipertensos deve exercitar grandes grupos musculares, a caminhada é a atividade mais indicada no primeiro momento, correr, nadar e pedalar também geram bons resultados. O volume indicado de treino é 30 a 50 minutos, podendo ser aumentado sua duração com o passar das semanas de forma gradual, com frequência de 3 a 4 vezes por semana a intensidade entre 40 a 70% da frequência cardíaca de reserva.

Antes de começar uma jornada de treinos o idoso precisa realizar exames em um centro médico para identificar algumas possíveis comodidades. É fundamental a supervisão de um profissional de educação física para montar o treino personalizado e acompanhar o idoso no momento da realização dos exercícios. Alguns cuidados o profissional de educação física precisa tomar para aplicação da atividade nesse grupo de pessoas, se o idoso faz usos de remédio para o controle da hipertensão ele deve tomar antes do treino, monitorar a pressão arterial se a mesma estiver igual ou superior a 160/100 mmHg o exercício não deve ser realizado.

São vários fatores que responsáveis para melhorar a qualidade de vida de um idoso, além da prática de atividade física, uma alimentação saudável, acompanhamento periódico de um médico e o estilo de vida praticado em todos seus anos de sua vida, são fatores essenciais para o idoso chegar a terceira idade com uma ótima saúde.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Destinado a regular os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a sessenta. Brasília, DF: palácio do planalto, 2003. Disponível em:

- http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.741.htm. Acesso em: 20 de abril de 2020.
- BRASIL. Ministério da Saúde, Alimentação Saudável é aliada no combate à hipertensão. DF. 2018. Disponível em: <https://saudebrasil.saude.gov.br/eu-queromealimentarmelhor/alimentacao-saudavel-e-aliada-no-combate-a-hipertensao>. Acesso em: 12 de maio de 2020
- BRASIL. Ministério da Saúde, Saúde de A a Z Hipertensão. Brasília, DF. 2018. Disponível em: <https://www.saude.gov.br/saude-de-a-z/hipertensao>. Acesso em: 22 de abril de 2020.
- BRASIL. Ministério da Saúde, Por que a redução no consumo de sal traz benefícios para a nossa saúde?. Brasília, DF. 2017. Disponível em: <https://saudebrasil.saude.gov.br/eu-queromealimentarmelhor/consumo-excessivo-de-sodio-traz-muitos-riscos-a-saude>. Acesso em: 02 de junho de 2021.
- CASPERSEN, Carl J. et al. Atividade física, exercício e aptidão física: definições e distinções para pesquisas relacionadas à saúde. Representante de saúde pública, v. 100, n. 2, p. 126-31, 1985.
- CIVINSKI, Cristian; MONTIBELLER, André; DE OLIVEIRA, André Luiz. A importância do exercício físico no envelhecimento. Revista da UNIFEBE, v. 1, n. 09, 2011.
- CUPERTINO, Ana Paula Fabrino Bretas; ROSA, Fernanda Heringer Moreira; RIBEIRO, Pricila Cristina Correa. Definição de envelhecimento saudável na perspectiva de indivíduos idosos. Psicologia: reflexão e crítica, v. 20, n. 1, p. 81-86, 2007.
- DINIZ, Marina Aleixo; DOS SANTOS TAVARES, Darlene Mara; RODRIGUES, Leiner Resende. Características sócio-demográficas e de saúde entre idosos com hipertensão arterial. Ciência, Cuidado e Saúde, v. 8, n. 4, p. 607-614, 2009.
- FREITAS, E. V. Abordagem do idoso hipertenso com insuficiência cardíaca. Rev. Brás. Hipertens, v. 10, p. 216-218, 2003.
- GRAVINA, Claudia F.; GRESPAN, Stela Maris; BORGES, Jairo L. Tratamento não- medicamentoso da hipertensão no idoso. Rev bras hipertens, v. 14, n. 1, p. 33-36, 2007.
- GUEDES, Dartagnan Pinto; JOANA, E. P. Guedes. JERP Exercício físico na promoção da saúde. Londrina: Editora Midiograf, v. 3, n 1, p. 107-111, 1995.
- IBGE. Projeções e estimativas da população do Brasil e das Unidades da Federação. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>. Acesso em: 25 de maio de 2021.
- JÚNIOR, Silveira et al. Os efeitos da atividade física na prevenção da hipertensão. Revista Brasileira de Medicina do Esporte, v. 5, n. 2, p. 66-72, 1999.
- LUDGLEYDSON, Araújo; SÁ, Elba Celestina do Nascimento; AMARAL, Edna de Brito. Corpo e velhice: um estudo das representações sociais entre homens

- idosos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 31, n. 3, p. 468-481, 2011. (Artigo).
- LUNA, Rafael Leite. Conceituação da hipertensão arterial e sua importância epidemiológica. *Rev Socerj*, v. 15, n. 4, p. 203-9, 2002.
- MACIEL, Marcos Gonçalves. Atividade física e funcionalidade do idoso. *Motriz: Revista de Educação Física*, v. 16, n. 4, p. 1024-1032, 2010.
- MENDES, Juliana Lindonor Vieira et al. O aumento da população idosa no Brasil e o envelhecimento nas últimas décadas: uma revisão da literatura. *REMAS-Revista Educação, Meio Ambiente e Saúde*, v. 8, n. 1, p. 13-26, 2018.
- MION JR, Décio et al. Diagnóstico da hipertensão arterial. *Medicina (Ribeirao Preto. Online)*, v. 29, n. 2/3, p. 193-198, 1996.
- MISQUITA, Maiza. Gastos hospitalares com hipertensão arterial e suas complicações no Sistema Único de Saúde: um estudo em dois hospitais públicos do Distrito Federal no período de 2012 a 2015. 2016.
- NAHAS, Markus Vinicius. Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo. *Midiograf*, v.7, n21, p. 8-9, 2006.
- NOGUEIRA, Ingrid Correia et al. Efeitos do exercício físico no controle da hipertensão arterial em idosos: uma revisão sistemática. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, v. 15, n. 3, p. 587-601, 2012.
- OIGMAN, Wille. Sinais e sintomas em hipertensão arterial. *JBM*, v. 102, n. 5, p. 13-8, 2014.
- OLIVEIRA, Sonia Maria Junqueira Vasconcellos de et al. Hipertensão arterial referida em mulheres idosas: prevalência e fatores associados. *Texto & Contexto- Enfermagem*, v. 17, n. 2, p. 241-249, 2008.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). Envelhecimento ativo: uma política de saúde. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde. 2005.
- PEÇANHA, Tiago; ANGELIS, Katia. Quem tem pressão alta. Sociedade Brasileira de Hipertensão. Disponível em: <http://www.sbh.org.br/arquivos/hipertensao/quem-tem-pressao-alta>. Acesso em: 07 de maio de 2020.
- PARADELLA, RODRIGO. Número de idosos cresce 18% em 5 anos e ultrapassa 30 milhões em 2017. Agência IBGE notícias. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/20980-numero-de-idosos-cresce-18-em-5-anos-e-ultrapassa-30-milhoes-em-2017>. Acesso em: 15 de abril de 2020.
- PEÇANHA, Tiago; ANGELIS, Katia. A prática de atividade física na hipertensão arterial. Sociedade Brasileira de Hipertensão. Disponível em: <http://www.sbh.org.br/arquivos/perguntas-frequentes/e-os-tratamentos-medicamentosos/>. Acesso em:

12 de maio de 2020.

RABELO, Dóris Firmino et al. Qualidade de vida, condições e autopercepção da saúde entre idosos hipertensos e não hipertensos. Revista Kairós: Gerontologia, v. 13, n. 2, 2010.

RASO, Vagner; GREVE, Julia Maria D.'Andrea; POLITO, Marcos Doederlein. Pollock: Fisiologia clínica do exercício. Editora Manole, 2013. Pg 267 a 272.

RONDON, M. U. P. B.; BRUM, Patricia Chakur. Exercício físico como tratamento não- farmacológico da hipertensão arterial. Rev Bras Hipertens, v. 10, n. 2, p. 134-9, 2003.

RUIVO, Jorge A.; ALCÂNTARA, Paula. Hipertensão arterial e exercício físico. Revista Portuguesa de Cardiologia, v. 31, n. 2, p. 151-158, 2012.

SILVA, H. B. et al. Hipertensão arterial. Clínica médica propedêutica e fisiologia, p. 4-11, 1984.

TAVARES, Darlene Mara dos Santos et al. Qualidade de vida de idosos com e sem hipertensão arterial. Revista Eletrônica de Enfermagem, v. 13, n. 2, 2011.

VIGITEL, Brasil. Vigilância de Fatores de Risco e Proteção para Doenças Crônicas por inquérito telefônico. Ministério da Saúde, v. 1, n. 1, p. 56-6

p. 38 – 48

ATIVIDADES FÍSICAS PARA IDOSOS

Autor(a): **Andreia Maria Vieira**

OS DESAFIOS DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO AMBIENTE ESCOLAR

Autor(a): **Andreia Maria Vieira**

Resumo

Atualmente sabe-se que a educação ocorre em diferentes contextos, modalidades e em diversos ambientes. Esses diferentes contextos de educação são classificados como educação formal, educação não formal e educação informal. O trabalho apresenta um estudo sobre a educação não-formal e seu papel no processo educativo, especificamente na área de Educação Física. A utilização de ambientes extra-escolares com a finalidade de desenvolver aprendizados, é uma prática pouco explorada como estratégia de ensino-aprendizagem na educação formal no contexto brasileiro. Para que se alcance resultados significativos, em termos de aprendizagem, é necessário uma boa compreensão das funções, do funcionamento, das potencialidades e dos diferentes espaços não-formais para a educação formal. Com base nessa e em outras considerações, este trabalho procura fazer uma analogia e discutir algumas definições conceituais relacionadas com a educação formal, a não-formal e suas possibilidades no processo de ensino-aprendizagem em Educação Física, ou seja, uma reflexão em torno do processo da educação formal que pode ocorrer também em espaços não-formais, tendo em vista as estratégias envolvidas e as suas potencialidades. O presente estudo busca fazer uma reflexão e uma discussão sobre os desafios enfrentados pelo professor de Educação Física no cotidiano dentro da escola e as possibilidades e estratégias de ensino realizadas nos ambientes não-formais.

Palavras-chave: ambiente escolar; educação física; educação formal e informal.

INTRODUÇÃO

A educação física escolar passou por importantes alterações no decorrer da história do Brasil. O que antes era visto somente como uma forma de recreação e lazer, tornou-se componente curricular obrigatório no ensino.

De acordo com a Lei nº 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação física integrada à proposta pedagógica da escola, é portanto, componente curricular obrigatório da educação básica.

Esta pesquisa discorre sobre os diferentes aspectos que contemplam as duas perspectivas das práticas educativas, enfatizando as condições sócio-históricas que contribuíram para o surgimento da educação não-formal, bem como, o seu cunho legal e desafios enfrentados, mas discrimina seus arranjos, principais atos sociais envolvidos e o teor ideológico.

O ensino da Educação Física no Brasil, assim como outras disciplinas, passou por grandes transformações ao longo da história. Assim, para se apontar a sua importância hoje na grade curricular do ensino escolar é essencial uma breve análise desta jornada e uma explanação sobre o processo pedagógico pelo qual foi contextualizada.

Desde o final do século XIX até meados do século XX, os discursos pedagógicos sempre estiveram pautados na instituição escolar. Nessa época, a escola era reconhecida com a única responsável pela escolarização de crianças e jovens.

Inicialmente, a educação física escolar foi influenciada pela área da medicina, baseada em aspectos relacionados à higiene e a saúde, além de interesses militares. A partir do final da década de 1960, grupos políticos começaram enxergá-la como um instrumento complementar de ação, com a função de selecionar as pessoas mais aptas para representar o país em competições.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB nº 4.024/61 (BRASIL, 1961) traz como objetivos da Educação Física no ensino primário a recreação. Com o Golpe Militar de 1964, eliminando-se os obstáculos para a expansão do capitalismo internacional, a Educação Física foi direcionada para o esporte. Tanto na prática social quanto na prática escolar, as competições esportivas foram vistas como uma forma de educação para o indivíduo, pois deviam obedecer a regras e conviver com vitórias e derrotas. As mudanças realizadas tornaram-se presentes na LDB de nº 5.692 de 1971 que determinou, em seu artigo 7º, a obrigatoriedade da Educação Física nos ensinos de 1º e 2º grau (BRASIL, 1971).

Observa-se, portanto, que a Educação Física desde os anos de 1960 e 1970 passou por grandes alterações. No início era considerada apenas como um tipo de recreação e depois passou a ser vista como um mecanismo importante para o desenvolvimento de estudantes.

Nos anos de 1970, fatores sociais, econômicos e tecnológicos geram necessidades educacionais que suscitam novas possibilidades pedagógicas. Dentre esses fatores destacam-se o aumento da demanda de educação para os setores excluídos da escola, entre eles a educação de adulto, idosos, mulheres, formação continuada decorrente de transformações ocorridas no mundo do trabalho, mudanças na estrutura familiar que necessitava de novos meios educacionais para atender as crianças enquanto as mães trabalhavam e o desenvolvimento de tecnologias que favorecem o aprendizado fora do âmbito escolar.

Contudo, apesar das mudanças econômicas e sociais significativas, a sociedade da época, ainda enfrentava muitos desafios que eram impostos por vários fatores, e a educação permanecia como a porta de acesso em busca de uma vida melhor e de justiça social, principalmente de população excluída. Dessa forma, núcleos não formais da sociedade civil e de entidades do terceiro setor ganharam destaque no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem.

No início do ano de 1980, área de Educação Física sofre um impulso significativo, torna-se um espaço multidisciplinar em busca da sua compreensão como prática social. Diversos autores da área deram início a uma fase de grandes questionamentos e instabilidade quanto à sua identidade e seu conhecimento próprio. Ocorrendo assim, a proliferação de discursos e debates científicos, contribuindo para a construção do pensamento pedagógico brasileiro da Educação Física. Configura-se o período denominado, por muitos autores, de crise da Educação Física, trazendo como pontos positivos à busca de novos modelos e teorias de conhecimentos que fundamentassem a formação de professores, a redefinição de sua identidade social e sócio-profissional, entre outras questões.

A chamada "crise da educação", por um lado, exige o planejamento educacional, por outro, passa a valorizar as atividades e experiências não-escolares, não só as ligadas à formação profissional, mas também as que se referiam à cultura em geral. É o momento da defesa da educação permanente, que cobriria todas as idades e todos os aspectos da vida de uma pessoa e mesmo de uma coletividade. (Lima, 2008 apud Fávero, 2007).

Demarcam-se assim, no cerne desse contexto, posições teóricas diferenciadas sobre as funções sociais, legitimidade e autonomia da Educação Física, questões que contrapõem a tudo que vinha sendo produzido hegemonicamente até então. Esse movimento do país além de influenciar as produções teóricas da área, contribuiu com as discussões desenvolvidas nas escolas de Educação Física, culminado com o projeto da reformulação curricular.

A partir desse período, a Resolução n. 03/87 CFE/MEC, do Parecer 215/87, que adota uma proposta de currículo mínimo baseado na definição de referenciais para caracterizar o perfil profissional, organizam o Currículo entrando em vigor em 1990.

É importante ressaltar que, houve críticas lançadas por profissionais da área ao novo modelo curricular, e após um período de debates, críticas e avanços na produção teórica, favoreceu-se o atual processo de reformulação curricular dos cursos iniciado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96.

A Educação Física, passou a ser vista como conteúdo escolar, e enquanto inserida no contexto da educação, é assim, também responsável pela formação de cidadãos na direção de aprender a ensinar em

diferentes contextos sociais e para diferentes alunos. O modelo curricular para formação do professor para atuar no âmbito escolar passou a seguir as orientações advindas das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da Educação Básica proposto pelo Parecer do CNE 09/2001.

De acordo com a RESOLUÇÃO Nº 7, DE 31 DE MARÇO DE 2004:

A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

É relevante destacar a importância das condições do contexto em que os agentes envolvidos se configuram, e como projetam e compartilham suas utopias, ideologias e ideais diversos. Elaborar e implementar reformas curriculares implica que essa inovação possa proporcionar mudanças, estimular novas contradições e provocar movimentos, que alterem o equilíbrio no contexto da formação profissional. Caso contrário, se terá um ritual de afirmação de boas intenções e de ocultamento dos contextos em que vivem os envolvidos nesse tipo de formação profissional.

Nota-se, desse modo, que ainda são muitos os desafios a serem superados e que são várias as dificuldades encontradas pelos professores de educação física. Tanto a sociedade quanto às instituições de ensino são responsáveis por valorizar a atuação dos profissionais.

Quanto às dificuldades dos professores de educação física, Prandina apud Gonçalves (2007, p. 495) esclarecem:

(...) evidencia-se um dos grandes problemas existentes na educação física: a falta de identidade do profissional, a falta de clareza em suas atuações e, conseqüentemente, o não reconhecimento da sociedade. Nota-se, portanto, que o não comprometimento da atuação dos profissionais de educação física é muitas vezes causado pela falta de compromisso e interesse com a profissão, ou, em alguns casos, de como foi sua formação acadêmica. Mas percebe-se, porém, que o trabalho deste profissional é dificultado, na maioria das vezes, por inúmeros fatores, como falta de materiais, espaço inadequado, desvalorização da sociedade, de outros profissionais etc.

Os atuais desafios de ser professor de Educação Física na Educação Básica, são vastos, porém cabe mostrar como é possível o diálogo entre o prescrito e o cotidiano dessa formação profissional. As ideias e as

práticas ganham sentido no contexto real da formação, a partir das múltiplas transformações do cotidiano e de práticas não atreladas a uma cultura de conteúdos, mas na busca das diversas possibilidades que podem está além do chão da escola. Ela pode ocorrer em diferentes circunstâncias, sendo que a forma como se processa e a sua qualidade é inerente ao espaço onde ela se dá.

Conforme Nunes et al (pág.289):

É necessário, nesse momento, recontextualizar a formação do profissional de educação física, construindo e elaborando modos não escolares para planejar, prescrever, ensinar, orientar, assessorar, supervisionar, controlar e avaliar projetos e programas de exercícios físicos/atividades físicas, esportivas e de lazer, para intervir na sociedade.

Contudo, mesmo diante da essencialidade das aulas de Educação Física, os profissionais ainda encontram muitos desafios e dificuldades para realizarem as atividades de maneira eficiente e adequada aos alunos. Além de existir pouco investimento em locais apropriados à prática de exercícios, há ainda, dificuldades enfrentadas como estrutura física da escola, falta de ampla estrutura de trabalho com locais adequados e quadras específicas para as diferentes práticas de exercícios e escassez de materiais diversificados e disponíveis. Esses fatores, podem desmotivar os educandos, pois sem recursos e espaços para as práticas dos exercícios os alunos acabam tendo somente aulas teóricas dentro da sala de aula.

Em decorrência dessas precariedades os alunos sentem-se desinteressados nas aulas, sem motivos para praticarem atividades físicas e desenvolverem suas habilidades. Desse modo, cabe aos professores tentarem fornecer aos alunos, por meio de um planejamento, atividades que possam motivá-los a exercitar-se e a participar ativamente das aulas. Sabe-se que a Educação Física tem papel fundamental no ensino, pois ao mesmo tempo em que auxilia no desenvolvimento físico e motor das crianças, é responsável por proporcionar momento de interação, socialização e diversão aos alunos. Cabe lhe ainda, por meio de diferentes instrumentos identificar e contextualizar situações enfrentadas e/ ou superadas e barreiras que se deparam no dia a dia na prática de suas atividades.

Porém, a educação não formal e a divulgação em Educação Física vêm se afirmando, mas não sem resistências, sendo inclusive temerário indicar a existência efetiva de um novo campo de conhecimento, o que reforça a importância do aprofundamento teórico sobre essa prática.

Apresenta-se o contexto atual e permeia-se sobre a prática em Educação Física nesse segmento não-formal, demonstrando lacunas em um setor de importância não só para a Educação Física, mas como para a sociedade que pode se beneficiar desse modelo educacional que cresce a cada ano.

Apesar de destacar que o profissional da Educação Física tem diversos aspectos que contribuem para

atuação no campo da educação não-formal, o estudo oferece alguns subsídios para o entendimento do papel desse profissional, de maneira abrangente, que contribuem para o repensar sobre a ação profissional e suas possibilidades.

Nos últimos anos tem-se levantado um questionamento em torno do papel da educação física dentro da escola, diante de uma perspectiva crítica que se contrapõe à tradicional, essencialmente técnica, que valoriza os desportos em detrimento da formação global. Já se percebe uma intencionalidade de mudança na educação física escolar. Mas para que a área se posicione como produtora de conhecimento, dois pontos devem ser observados: “não pode ser dogmática acreditando que tudo pode, nem cética, levando a educação física à imobilidade”. (BARBOSA, 2005, p.110, apud JUNIOR, 2013).

A partir desse estudo, será discutido a necessidade de mudança de paradigma quanto à forma de ensinar e praticar Educação Física, considerando para isso uma parceria entre espaços formais e espaços não-formais considerando o que busca superar e por quê.

Por fim, julga-se necessário um aprofundamento dessas questões a fim de incorporar na prática pedagógica dos professores de Educação Física escolar, elementos que auxiliem os alunos no desenvolvimento de suas competências e habilidades de forma crítica, consciente e libertadora. Uma prática agregadora de valores e que seja enaltecida de conteúdos e conceitos significativos para a formação humana e para o exercício da cidadania, uma educação que promova a aprendizagem com diversas possibilidades.

Imbricados nesse contexto, os professores precisam ressignificar a cultura docente tradicional na direção de novas práticas, atitudes, pensamentos transformadores em ação e reflexão na busca de reverter todo esse processo enraizado nas instituições escolares. Resolver esse problema parece difícil, porém, no momento em que promove-se o desenvolvimento profissional, fortalece-se e são espalhadas novas perspectivas que ultrapassam o espaço de ação e atuação.

Acredita-se que, atualmente há a necessidade de profissionais engajados com o campo da educação não-formal, pautada em estudos aprofundados sobre as relações mais amplas no conjunto das vivências, o que pode levar a uma maior compreensão do cotidiano, considerando os diferentes pontos de vista, interesses e conhecimentos que engloba. Além disso, é fundamental que o profissional se envolva e participe, de forma crítica e criativa, com diferentes práticas, priorizando a ampliação das suas próprias vivências pedagógicas, de modo condizente com sua prática profissional. Portanto, ele deve tentar minimizar a distância entre o pensamento e a prática.

Finalmente, é importante lembrar que, apesar de um aumento nas iniciativas na área virem contribuindo

para o avanço dessas propostas, necessita-se de mais estudos teórico-práticos preocupados com a atuação dos profissionais nos diversos contextos, buscando uma reflexão sobre as vivências em educação não-formal desenvolvida em diferentes ambientes.

É necessário, estudos que possam aprofundar questões sobre a especificidade na intervenção do profissional de Educação Física no campo não-formal. O profissional deve tornar-se um pesquisador de sua prática, reforçando o compromisso com o avanço do conhecimento e com a compreensão da realidade, promovendo uma interação entre teoria e prática. Nessa perspectiva, o fundamental é entender que o objetivo central da prática é ação e a reflexão.

CONCLUSÃO

Embora haja inúmeras dificuldades ao se pensar as ações pedagógicas para o desenvolvimento do ensino tanto no contexto escolar quanto em outros ambientes educacionais, há também possibilidades de superação de paradigmas, as quais se apresentam como algo a ser explorado pela área da Educação Física. Acredita-se que propostas se fazem com ideias e fundamentos. É importante considerar que há formas educacionais fora da realidade escolar, fora da educação formal propriamente dita. Há produção de saberes e aprendizagens extracurriculares, distintos do conhecimento prescrito às escolas e fazem parte da formação dos indivíduos.

Sabe-se que mudanças profundas afetaram as configurações sócio-históricas da educação escolar. Diante de uma temática em construção, o estudo procurou demonstrar a ampliação da concepção de educação, incluindo novos ambientes educativos.

Cabe, então, estabelecer parcerias para utilizar outros espaços educativos e pensar condições para a educação não formal e informal, os quais a escola poderá utilizar para trabalhar os conteúdos previstos no currículo. Um leque vasto de opções para o mesmo conteúdo consegue apresentar uma maior probabilidade de eficácia no ensino e laços interpessoais abrem uma perspectiva animadora de dinamização e abrangência de atividades educacionais.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

AFONSO, Almerindo Janela. **Sociologia da educação não-formal**. In: Park, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro. Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos. Campinas: Setembro, 2005. Disponível em

www.scielo.com.br. Acesso em: 08/07/2019.

ARANTES, Valéria Amorim; In TRILLA, Jaume; GHANEM Elie. **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008. Disponível em: www.academia.edu. Acesso em: 06/07/2019.

BENDRATH, Eduard Angelo. **Escola, educação não-formal e a formação do profissional de Educação Física**. Motrivivência. Florianópolis, n. 35; 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index>. Acesso em: 08/07/2019.

BENDRATH, Eduard Angelo. **Esporte e educação não-formal no contexto do Programa Abrindo Espaços da UNESCO**. Motrivivência Ano XXIV, Nº 38, Jun./2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index>. Acesso em: 14/07/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 7, de 31 de março 2004. Institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Educação Física, em nível superior de graduação plena**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>. Acesso em: 15/06/2019.

CARNEIRO, Juliana Daros; ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. **Educação não formal e avaliação: possibilidades, limites e desafios**; v. 17, número 2, maio /agosto 2013. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index>. Acesso em: 03/08/2019.

CESÁRIO, Marilene; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. **O professor de educação física na escola: os saberes para o ensino**. Revista Digital do Paideia Volume 2. Número 2. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br>. Acesso em: 17/08/2019.

CASCAIS, M.G.A.; TERÁN, A.F. **Educação formal, informal e não formal em Ciências: Contribuições dos diversos espaços educativos**. XX Encontro de Pesquisa Educacional Norte Nordeste (XX EPENN), 2014. Disponível em: <http://files.ensinodeciencia.webnode.com.br>. Acesso em: 30/06/2019.

FÁVERO, Osmar. **Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos**- Educ. Soc. vol.28 no.99 Campinas May/Aug. 2007. Disponível em: www.scielo.com.br. Acesso em: 04/08/2019.

FERNANDES, R. S. **A cidade educativa como espaço de educação não formal, as crianças e os jovens**. Revista Eletrônica de Educação, v. 3, n. 1, 2009. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php> Acesso em: 29/06/2019.

FERNANDES, R. S.; GROPPPO, L. A.; PARK, M. B. (Org.). **Cidade: patrimônio educativo**. Paco Editorial: 2012. Disponível em: <https://www.academia.edu> Acesso em: 07/07/2019.

GOHN, Maria da Glória. **Educação Não-Formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas na escola**. Rio de Janeiro, v.14, n.50, jan./mar. 2006. Disponível em: www.scielo.br Acesso em: 10/06/2019.

JUNIOR, Nestor Bertini; TASSONI, Elvira Cristina Martins. **A educação física, o docente e a escola:**

- concepções e práticas pedagógicas. Rev. bras. educ. fis. esporte vol.27 n°.3 São Paulo July/Sept. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 04/08/2019.
- LIMA, Paulo Gomes, DIAS, Isabel de Carvalho Gonçalves de. **Educação não-formal: um intertexto sobre sua caracterização**. Revista de Ciências da Educação. Unisal. Ano X, Nº19 - 2º semestre/2008. Disponível em: www.do.ufgd.edu.br. Acesso em: 09/07/2019.
- MACHADO, G. V.; GALATTI, L. R.; PAES, R. R. **Pedagogia do Esporte e projetos sociais: interlocuções sobre a prática pedagógica**. Movimento, Porto Alegre, v. 21, n. 2. 2015. Acesso em: <https://seer.ufrgs.br>. Disponível em: 11/08/2019.
- MARANDINO Martha. et al. **A Educação Não Formal e a Divulgação Científica: o que pensa quem faz? Atas do IV Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências - ENPEC**, Bauru, 2004. Disponível em: <http://www.fep.if.usp.br>. Acesso em: 03/08/2019.
- Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso em: 13/07/2019.
- MOURA, Eliana e ZUCHETTI, Dinora Tereza. **Explorando outros cenários: educação não escolar e pedagogia social**. volume 10, número 3, Educação Unisinos. 2006. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br>. Acesso em: 03/08/2019.
- MOTA Mainã Mantovanelli da, CANTARINO, Sarah de Jesus. **Potencialidades e desafios da educação não formal: O que dizem os professores visitantes e os sujeitos que atuam na Praça da Ciência de Vitória-ES**. 2014. Disponível em: <http://labec.ufes.br> Acesso em: 12/07/2019.
- NOVAES, Antônio Basílio; MENEZES Thomaz de, PAIVA, Marlúcia Menezes de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Organizadores). **Práticas Educativas: Educação Escolar e Não Escolar**. - Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. Disponível em: <https://www.mercado-de-letras.com.br>. Acesso em: 22/06/2019.
- NUNES, Marcello Pereira; VOTRE, Sebastião Josué; SANTOS, Wagner dos. **O profissional em educação física no Brasil: Desafios e perspectivas no mundo do trabalho**. Motriz, Rio Claro, v.18 n.2, p.280-290, abr./jun. 2012. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 10/07/2019.
- OLIVEIRA, Roni Ivan Rocha de; GASTAL, Maria Luíza de Araújo. **Educação formal fora da sala de aula: olhares sobre o ensino**. Florianópolis, 2009. Disponível em: <http://posgrad.fae.ufmg.br/> Acesso em: 23/06/2019.
- PRANDINA, Marilene Zandonade; SANTOS, Maria de Lourdes dos. **A Educação Física Escolar e as principais dificuldades apontadas por professores da área**. Horizontes - Revista de Educação, Dourados, MS, v.4, n.8, julho a dezembro 2016. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index>. Acesso em: 11/07/2019.

RODRIGUES, Rosália. SILVA, Rayane Santana da. **Espaços não formais : Dificuldades encontradas por professores dos anos finais do interior de Pernambuco.** Disponível em: www.conedu.com.br. Acesso em: 16/06/2019.

RODRIGUES, O. S. **Políticas Públicas Educacionais de Espaços Não Formais de Educação.** Revista Anápolis Digita, Vol.3, n.1, 2012. Disponível em:

<http://portaleducacao.anapolis.go.gov.br>. Acesso em: 20/07/2019.

RIBEIRO, Eduardo Foroni. **Educando o todo. Um retrato das diferentes vertentes da Educação Física no Brasil-** 2002. Disponível em: www.avm.edu.br. Acesso em: 28/07/2019.

SILVA, Osni Oliveira Noberto da. **Campos de atuação da Educação Física: O formal, o não formal e o informal.** Partes, Junho de 2011. Disponível em:

www.partes.com.br/educacao/camposdaef.asp Acesso em: 04/08/2019.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von; GOHN, Maria da Glória; FERNANDES, Renata Sieiro; **Não-fronteiras: universos da educação não-formal.** São Paulo: Itaú Cultural, 2007. Disponível em: <http://docplayer.com.br>. Acesso em: 21/07/2019.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von .; PARK, Margareth Brandini : FERNANDES, Renata Sieiro. **Educação não-formal: Cenários da Criação,** (Orgs). Campinas: Unicamp, 2001. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br>. Acesso em: 27/07/2019.

VERCELLI, Ligia A. (org.) **Educação não Formal : Campos de Atuação; Coleção Pedagogia de A à Z.** Vol. 11; Jundiaí, Paco Editorial: 2013. Disponível em: <https://docplayer.com.br>. Acesso em: 19/07/2019.

Dados de sumário:

p. 49 – 58

OS DESAFIOS DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO AMBIENTE ESCOLAR

Autor(a): Andreia Maria Vieira

PRÁTICAS DE ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA FORA DA SALA DE AULA

Autor(a): **Andreia Maria Vieira**

Resumo

Este artigo faz um recorte e uma reflexão sobre alguns olhares em torno das definições da educação formal, não formal e dos espaços nos quais estas modalidades de educação acontecem, dando maior ênfase à educação formal e ao uso dos espaços não-formais como facilitares de um processo intrínseco da educação para o desenvolvimento de atividades de ensino-aprendizagem. Busca-se fazer uma reflexão sobre as estratégias de ensino de Educação Física que podem ser realizadas em ambientes que estão além dos muros escolares. Neste cenário, as demandas sobre a educação são múltiplas. E muitas das demandas não se situam na área da educação formal, na escola regular, elas emergem de múltiplos campos e situam-se em áreas que vão além dos muros escolares.

Palavras-chave: ambiente extraescolar; educação formal; educação física.

INTRODUÇÃO

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio recomendam o desenvolvimento de práticas fora do espaço escolar, apontando os estudos do meio como atividade motivadora para os alunos, onde o ambiente de aprendizagem pode ser fora da sala de aula (Brasil, 2006).

Conforme a LDB no seu no seu Artigo 27, inciso IV: “Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.” A Legislação apresenta-se aberta á possibilidade de práticas em Educação Física em espaços fora dos muros escolares e a flexibilização do currículo escolar.

BRASIL (2010b. p.31 apud SILVA, 2011, p. 3):

O Licenciado em Educação Física trabalha como professor em instituições de ensino que oferecem cursos de nível fundamental e médio; em editoras e em órgãos públicos e privados que produzem e avaliam programas e materiais didáticos para o ensino presencial e a distância. Além disso, atua em espaços de educação não-formal e em instituições que desenvolvem pesquisas educacionais.

Para o autor, através da análise da demarcação do campo não formal da Educação Física, considerando os Referenciais Curriculares Nacionais, percebe-se que a licenciatura da área tem os campos de atuações não formais suprimidos no texto do referido documento, o que denota a fragmentação em Educação Física. Nesse contexto, é preciso discutir os limites dos campos de atuação da Educação Física, considerando a demarcação do campo não formal através do documento Referenciais Curriculares Nacionais.

SILVA (2011, p.5) porém, continua afirmando que:

Tanto a resolução do CNE/CP 01/2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de licenciatura quanto às diretrizes reguladoras de cada área em nenhum momento limitam a atuação da sua Licenciatura somente ao âmbito escolar. Até mesmo a resolução CNE/CES 07/2004 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física (BRASIL, 2004) não faz tal restrição.

Vale ressaltar que as práticas desenvolvidas fora de sala de aula devem estar em consonância com os objetivos curriculares, possibilitando assim a percepção de um sentido maior ao que é estudado pelos alunos, ou seja, possibilitar o educando apropriar-se da sua realidade imediata, adquirindo uma consciência crítica da mesma através das indagações oriundas do próprio aluno.

Para GÓES e MENDES (2009, apud JUNIOR, 2013), a educação física deveria ter mais prestígio no currículo escolar, em especial, por se tratar de uma disciplina que tem a possibilidade de ser desenvolvida fora e dentro de sala.

Os ambientes escolares e meio sociais devam manter uma relação de reciprocidade para o bom andamento da educação. Por isso tem-se a percepção de que há a necessidade de uma parceria entre a esfera social e a dimensão escolar, principalmente, em relação ao meio externo do local a que as unidades de educação pertencem.

Uma questão importante diz respeito à possibilidade de integração entre saberes de dentro e de fora da sala de aula, é necessário não indicar diferenças e vantagens entre ambas, mas sim as formas como elas podem ser melhor integradas para satisfazer finalidades em comum.

Conforme LIMA (2008), A educação não-formal embora não se trate de um conhecimento sistematizado, pode fornecer pontos significantes entre um universo do que se sabe pela vivência e do universo intencional e formal da escola por meio das distintas áreas do conhecimento. Mesmo tendo conhecimento desta importância, muitas vezes, a escola como um todo não reforça este importante passo a ser explorado nos fazeres

pedagógico, ora porque existe a justificativa de que o tempo cronológico das atividades escolares é limitado, ora porque há um demasiado zelo pela primazia do conteúdo que deve ser trabalhado.

De acordo com RIBEIRO (2002; 28):

(...)se analisarmos o papel da Educação Física no contexto histórico-social veremos que há ainda um abismo entre o real e o desejável. O não reconhecimento dos aspectos sócio-educacionais, da Educação Física e da Pedagogia (envolvendo didática e a metodologia da pesquisa, além da condicionantes histórico-educacionais) direcionam as correntes supramencionadas em visões relativas de verdade em nossa prática social, talvez por estarem ainda inseridas metodologias positivas e tradicionalistas.

A escola não pode e não deve fechar-se em seus muros, deixando de considerar toda a realidade que a norteia e que exerce influência constante no processo de ensino- aprendizagem. A sociedade vem se ressignificando em ritmo cada vez mais acelerado, é pertinente que as instituições de educação não se mantenham distantes do meio social se pretende atingir uma educação que prime a formação humana como um todo, se o êxito da educação for o objetivo a ser alcançado e se as tentativas de mudança apoiarem se em novos modelos de Educação.

Atualmente não há como a escola subsistir sozinha no que diz respeito às suas atribuições, se considerarmos todos os fatores externos que existem à sua volta. Portanto nota-se que é imprescindível que o ambiente escolar e a comunidade local estejam em sintonia para garantir a melhoria educacional e isso pode ser promovido e norteado mais facilmente nos momentos de aulas na Educação Física com suas orientações e abordagens.

ATIVIDADES EDUCATIVAS EXTRACLASSE: COMO PROMOVÊ-LAS

A educação formal no Brasil é regulamentada pelo Ministério da Educação, pelas Secretarias de Estado da Educação e Conselhos Nacional, Estaduais e Municipais de Educação. Esse tipo de educação segue as regulamentações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, compreendendo desde a educação básica até o ensino superior. Uma educação de modo sistematizado onde o processo de ensino é segmentado.

A Educação não-escolar não é caracterizada em oposição aos outros tipos de definições, mesmo considerada a terminologia de educação realizada extramuros da escola. Considerando em termos e em suas

especificidades, pode-se questionar se na educação informal não há intencionalidade na ação educativa, e se dentro dos muros escolares não há formas de educação não-formal.

Os diferentes autores reportam a importância de atividades escolares, próprias da educação formal, realizadas em ambientes extraescolares, relatando inclusive a possibilidade do desenvolvimento de aprendizagens significativas e propiciando um maior sentido para o educando em torno do que é aprendido. Esta importância fica clara, inclusive, por estar presente em Referenciais Curriculares definidos pelo Ministério da Educação, como as “Orientações Curriculares para os Professores do Ensino Médio” (Brasil, 2006).

O conceito de atividades educativas se baseia na criação de situações de aprendizagem pelo professor. Eles possuem o intuito de elevar a possibilidade de que os alunos tenham contato com experiências que os permitam atingir os objetivos educacionais. Essas atividades educacionais podem consistir em experiências durante as aulas extraclasse. É uma proposta que vem sendo ampliada por constituir uma importante alternativa de suporte ao modelo tradicional.

É imperativo reconhecer que não existe um método mais eficiente para a aprendizagem. Por outro lado, a implementação de atividades educativas extraclasse auxiliam e complementam a consolidação do conhecimento. Na verdade, vivenciando momentos únicos, os alunos têm a possibilidade de efetivamente experimentar conceitos e situações apresentados em sala de aula, associando assim a teoria à prática.

Ao estabelecer aulas mais dinâmicas e inovadoras, tanto os alunos quanto professores, podem utilizar da criatividade e liberdade para gerenciar os conteúdos lecionados. Essa prática garante aos alunos aulas mais divertidas e descontraídas, que possivelmente resultarão em melhores resultados e desempenhos durante todo o ano letivo.

Segundo os autores, JUNIOR et al (2013, p.9):

Percebemos que há uma intensa discussão quanto à organização/distribuição dos conteúdos da educação física entre o que é específico e o que é geral, no que se refere aos fundamentos. Assumir uma posição requer, antes de tudo, despir-se de alguns conceitos pré-concebidos, ou mesmo mitos, sobre a ideal formação do profissional de educação física.

LIMA (2007, apud Lima, 2008) por meio de um olhar pontual atesta que a intervenção pedagógica terá maiores e melhores significações quando explora o mundo do indivíduo e suas experiências para enfatizar a história do conhecimento, das construções de aprendizagens e de seu aprimoramento. O trabalho pedagógico considerado por este ângulo certamente exige mais do professor pela oferta de educação não-formal e seus resultados são frutos processuais.

É indiscutível a importância das atividades educativas extracurriculares como ferramentas auxiliaadoras no processo de ensino e aprendizagem. Entretanto, é preciso balancear essas atividades com o conteúdo ensinado internamente, visto que são itens complementares na grade curricular. A implementação de atividades extraescolares é de fundamental importância para a estrutura curricular e o desempenho dos estudantes, e atividades fora da sala de aula ampliam o conhecimento adquirido.

As atividades podem acontecer na área do entorno, além de trazer ao estudante o pertencimento do espaço que ele habita e transita diariamente, estimula o aprendizado e aflora potencialidades. As atividades fora da sala de aula também estimulam a vivência em grupo e a descoberta de competências próprias. Dessa forma, a escola amplia identidades através de práticas que ultrapassam as paredes da sala de aula.

Promover atividades no ambiente externo à sala de aula, além de diversificar a rotina escolar, permite que o educando seja autor de seu próprio conhecimento e vivencie o que aprende, para isso é necessário olhar para a área externa como uma extensão da sala de aula. Essas atividades fazem com que os alunos sejam protagonistas da aquisição de conhecimento, pois não devolvem o conteúdo de modo reproduzido, mas vivenciado.

As trocas e as práticas entre os atores provocam leituras para além do “intramuros” escolar. Assim pode ocorrer uma resignificação e orientação para formação do cidadão em sentido amplo da educação, bem como a superação do individualismo por meio de um processo de socialização da aprendizagem pela convivência com finalidade comum.

Consoante a essas ideias, podemos dizer que, atualmente existe um razoável consenso de que a educação escolar não pode mais ficar limitada aos muros escolares e deve se estender ao bairro e à comunidade a quem atende. Nesse sentido, surgem diversos conceitos e propostas educativas que postulam que os recursos da cidade, do bairro e, prioritariamente, do entorno da escola devem ser transformados em espaços de aprendizagem, de promoção e garantia de direitos, deveres e da cidadania.

CONCLUSÃO

Para argumentar o que explica a não oposição ao espaço formal, uma vez que os dois contextos são atravessados, cabe lembrar que dentro da escola as práticas estão atreladas a uma cultura de conteúdos, é importante uma articulação entre a educação formal e a não formal, para viabilizar maiores possibilidades de aprendizagens significativas aos educandos. Sem dúvida, o não-formal é uma ferramenta muito importante na

aprendizagem.

Uma educação não formal em ambientes diversos, precisa promover novas formas de aprendizagem, estabelecer uma relação com a comunidade e a cidade em que está inserida, tornando a aprendizagem dos sujeitos de fato significativa. Lança-se assim o desafio de educar na, com e para a cidade. Em contrapartida, articular a educação em seu sentido mais amplo, com os processos de formação dos indivíduos como cidadãos, ou articular a escola com a comunidade educativa de um território ainda é uma utopia, mas também uma urgência e uma demanda da sociedade atual. Por isso busca-se um conceito amplo de educação contemporânea que envolva campos diferenciados da educação formal, informal e não-formal, de modo a contribuir para o aprofundamento das reflexões e das propostas que concorrem para o progresso da educação no Brasil.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. **Sociologia da educação não-formal**. In: Park, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro. Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos. Campinas: Setembro, 2005. Disponível em www.scielo.com.br. Acesso em: 08/07/2019.
- ARANTES, Valéria Amorim; In TRILLA, Jaume; GHANEM Elie. **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008. Disponível em: www.academia.edu. Acesso em: 06/07/2019.
- BENDRATH, Eduard Angelo. **Escola, educação não-formal e a formação do profissional de Educação Física**. Motrivivência. Florianópolis, n. 35; 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index>. Acesso em: 08/07/2019.
- BENDRATH, Eduard Angelo. **Esporte e educação não-formal no contexto do Programa Abrindo Espaços da UNESCO**. Motrivivência Ano XXIV, Nº 38, Jun./2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index>. Acesso em: 14/07/2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 7, de 31 de março 2004. Institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Educação Física, em nível superior de graduação plena**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>. Acesso em: 15/06/2019.
- CARNEIRO, Juliana Daros; ROCHA, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da. **Educação não formal e avaliação: possibilidades, limites e desafios**; v. 17, número 2, maio /agosto 2013. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index>. Acesso em: 03/08/2019.

- CESÁRIO, Marilene; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. **O professor de educação física na escola: os saberes para o ensino**. Revista Digital do Paideia Volume 2. Número 2. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br>. Acesso em: 17/08/2019.
- CASCAIS, M.G.A.; TERÁN, A.F. **Educação formal, informal e não formal em Ciências: Contribuições dos diversos espaços educativos**. XX Encontro de Pesquisa Educacional Norte Nordeste (XX EPENN), 2014. Disponível em: <http://files.ensinodeciencia.webnode.com.br>. Acesso em: 30/06/2019.
- FÁVERO, Osmar. **Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos**- Educ. Soc. vol.28 no.99 Campinas May/Aug. 2007. Disponível em: www.scielo.com.br. Acesso em: 04/08/2019.
- FERNANDES, R. S. **A cidade educativa como espaço de educação não formal, as crianças e os jovens**. Revista Eletrônica de Educação, v. 3, n. 1, 2009. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php> Acesso em: 29/06/2019.
- FERNANDES, R. S.; GROppo, L. A.; PARK, M. B. (Org.). **Cidade: patrimônio educativo**. Paco Editorial: 2012. Disponível em: <https://www.academia.edu> Acesso em: 07/07/2019.
- GOHN, Maria da Glória. **Educação Não-Formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas na escola**. Rio de Janeiro, v.14, n.50, jan./mar. 2006. Disponível em: www.scielo.br Acesso em: 10/06/2019.
- JUNIOR, Nestor Bertini; TASSONI, Elvira Cristina Martins. **A educação física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas**. Rev. bras. educ. fis. esporte vol.27 n°3 São Paulo July/Sept. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 04/08/2019.
- LIMA, Paulo Gomes, DIAS, Isabel de Carvalho Gonçalves de. **Educação não-formal: um intertexto sobre sua caracterização**. Revista de Ciências da Educação. Unisal. Ano X, Nº19 - 2º semestre/2008. Disponível em: www.do.ufgd.edu.br. Acesso em: 09/07/2019.
- MACHADO, G. V.; GALATTI, L. R.; PAES, R. R. **Pedagogia do Esporte e projetos sociais: interlocuções sobre a prática pedagógica**. Movimento, Porto Alegre, v. 21, n. 2. 2015. Acesso em: <https://seer.ufrgs.br>. Disponível em: 11/08/2019.
- MARANDINO Martha. et al. **A Educação Não Formal e a Divulgação Científica: o que pensa quem faz? Atas do IV Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências - ENPEC**, Bauru, 2004. Disponível em: <http://www.fep.if.usp.br>. Acesso em: 03/08/2019.
- Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso em: 13/07/2019.
- MOURA, Eliana e ZUCHETTI, Dinora Tereza. **Explorando outros cenários: educação não escolar e pedagogia social**. volume 10, número 3, Educação Unisinos. 2006. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br>. Acesso em: 03/08/2019.

- MOTA Mainã Mantovanelli da, CANTARINO, Sarah de Jesus. **Potencialidades e desafios da educação não formal: O que dizem os professores visitantes e os sujeitos que atuam na Praça da Ciência de Vitória-ES.** 2014. Disponível em: <http://labec.ufes.br> Acesso em: 12/07/2019.
- NOVAES, Antônio Basílio; MENEZES Thomaz de, PAIVA, Marlúcia Menezes de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Organizadores). **Práticas Educativas: Educação Escolar e Não Escolar.** – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. Disponível em: <https://www.mercado-de-letras.com.br>. Acesso em: 22/06/2019.
- NUNES, Marcello Pereira; VOTRE, Sebastião Josué; SANTOS, Wagner dos. **O profissional em educação física no Brasil: Desafios e perspectivas no mundo do trabalho.** Motriz, Rio Claro, v.18 n.2, p.280-290, abr./jun. 2012. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 10/07/2019.
- OLIVEIRA, Roni Ivan Rocha de; GASTAL, Maria Luíza de Araújo. **Educação formal fora da sala de aula- olhares sobre o ensino.** Florianópolis, 2009. Disponível em: <http://posgrad.fae.ufmg.br/> Acesso em: 23/06/2019.
- PRANDINA, Marilene Zandonade; SANTOS, Maria de Lourdes dos. **A Educação Física Escolar e as principais dificuldades apontadas por professores da área.** Horizontes – Revista de Educação, Dourados, MS, v.4, n.8, julho a dezembro 2016. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index>. Acesso em: 11/07/2019.
- RODRIGUES, Rosália. SILVA, Rayane Santana da. **Espaços não formais : Dificuldades encontradas por professores dos anos finais do interior de Pernambuco.** Disponível em: www.conedu.com.br. Acesso em: 16/06/2019.
- RODRIGUES, O. S. **Políticas Públicas Educacionais de Espaços Não Formais de Educação.** Revista Anápolis Digita, Vol.3, n.1, 2012. Disponível em: <http://portaleducacao.anapolis.go.gov.br>. Acesso em: 20/07/2019.
- RIBEIRO, Eduardo Foroni. **Educando o todo. Um retrato das diferentes vertentes da Educação Física no Brasil-** 2002. Disponível em: www.avm.edu.br. Acesso em: 28/07/2019.
- SILVA, Osni Oliveira Noberto da. **Campos de atuação da Educação Física: O formal, o não formal e o informal.** Partes, Junho de 2011. Disponível em: www.partes.com.br/educacao/camposdaef.asp Acesso em: 04/08/2019.
- SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von; GOHN, Maria da Glória; FERNANDES, Renata Sieiro; **Não-fronteiras: universos da educação não-formal.** São Paulo: Itaú Cultural, 2007. Disponível em: <http://docplayer.com.br>. Acesso em: 21/07/2019.
- SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von .; PARK, Margareth Brandini : FERNANDES, Renata Sieiro. **Educação não-formal: Cenários da Criação,** (Orgs). Campinas: Unicamp, 2001. Disponível em:

<https://edisciplinas.usp.br>. Acesso em: 27/07/2019.

VERCELLI, Ligia A. (org.) **Educação não Formal : Campos de Atuação; Coleção Pedagogia de A à Z**. Vol. 11; Jundiaí, Paco Editorial: 2013. Disponível em: <https://docplayer.com.br>. Acesso em: 19/07/2019.

Dados de sumário:

p. 59 – 67

PRÁTICAS DE ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA FORA DA SALA DE AULA

Autor(a): **Andreia Maria Vieira**

EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

Autor(a): **Maria Vitoria Cartillone**

Resumo

Este artigo aborda a importância da educação não-formal como uma modalidade complementar à educação formal. A autora destaca que a educação não-formal pode ser aplicada em diferentes contextos, como espaços coletivos cotidianos, projetos sociais e atividades culturais, e que ela pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências importantes para a vida em sociedade. No contexto da educação física, a autora destaca a importância da prática esportiva em espaços não-formais ou ambientes extraescolares, como forma de promover a saúde, o bem-estar e a socialização dos indivíduos. Além disso, ela destaca a importância da formação de professores e educadores para atuarem nesses espaços, garantindo a qualidade e a efetividade das atividades desenvolvidas.

Palavras-chave: educação não-formal, educação física, espaços coletivos, formação de professores.

INTRODUÇÃO

O ensino pode se processar em diferentes contextos educacionais. Para cada contexto, diferentes definições, espaços e caracterizações. Dentre estes contextos, trata-se do ensino de Educação Física em espaços não-formais ou ambientes extraescolares inseridos na educação formal ou educação escolarizada, buscando configurar a educação informal em alguns momentos. Considerando os diferentes campos conceituais e pedagógicos, algumas características são empregadas na tentativa de delimitar conceitualmente estas modalidades educacionais.

Segundo GOHN (2013, p. 11), quando se fala em educação não formal, é comum compará-la com a educação formal. A autora faz uma distinção entre as três modalidades ao demarcar seus campos de atuação, e considera que é necessário distinguir e diferenciar estes conceitos, que a princípio, podem ser diferenciados da seguinte forma:

A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente

demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos, etc., carregada de valores e cultura própria, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não formal é aquela que se aprende 'no mundo da vida', via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas.

Para GOHN (2006, p.31), os resultados esperados para cada um dos três tipos de educação são para a educação formal, a aprendizagem e os títulos, para a educação informal, os resultados acontecem a partir da visão do senso comum e na educação não formal há o desenvolvimento de vários processos. Gohn ressalta ainda importância da educação não formal, pois afirma que esta considera o aluno na sua totalidade. Entretanto, afirma que não substitui a educação formal, mas poderá complementá-la por meio de planejamentos específicos e fazendo uma articulação com a comunidade educativa.

ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM AMBIENTES EXTRA-ESCOLARES

Neste estudo aborda-se a educação não formal, seus campos de atuação e aponta-se caminhos onde a escola não seja o único espaço de aquisição de saber e de possibilidades para que aconteça o processo de aprendizagem. Demonstra-se a articulação e a complementaridade existente entre educação formal e não formal, com ênfase no campo da educação não formal na área de Educação Física, suas múltiplas e variadas manifestações e estratégias, demonstrando que, muitas vezes, suprem aspectos não abarcados pela escolarização formal.

As estratégias de utilização dos ambientes não-formais com finalidades pedagógicas da educação formal diferenciam em função de vários aspectos, especialmente no que concerne às ações dos sujeitos envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem.

Os métodos pedagógicos estabelecem um modo escolar de articulação dos saberes e conhecimentos de forma acumulada, objetivada e codificada. A escola é o espaço específico para articulação e permanência desses saberes. De alguma maneira, o modo de intervir na escola se impôs a outros modos de socialização dos saberes, tornando-se legítimo e dominante.

GOHN (2006), afirma que na educação formal os métodos são usualmente planejados, previamente segundo conteúdos prescritos nas leis. As metodologias de desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem

são compostas por um leque grande de modalidades, temas e problemas.

Há uma necessidade de construir e recontextualizar a matriz de conhecimentos específicos desse campo de atuação para que não se tenha saberes limitados constituídos por um mosaico de informações paralelas, desarticuladas e desagregadas de sentido resultantes de uma prática “presa” ao chão da escola.

A partir destas reflexões, é cabível considerar duas partes: práticas escolares e práticas não-escolares, visando demonstrar a importância em particular de cada uma, abordando suas subjetividades e características, tomando como base os aspectos pedagógicos no campo conceitual e, se necessário, os aspectos operacionais no planejamento das ações da escola, visando destacar o papel de cada uma na construção do conhecimento.

Além dos benefícios intrínsecos às práticas escolares realizadas em espaços não-formais, esta modalidade possibilita uma maior organização e sistematização do trabalho do professor com vistas a estas estratégias. Sob um determinado contexto e cenário, pode-se utilizar diferentes instrumentos, também permitir que a prática faça maior sentido e traga resultados mais significativos para os alunos na existência, na vivência e na experiência através da qual todas as dimensões da realidade estejam entrelaçadas.

GOHN (2006, p.6), afirma que:

Como há intencionalidades nos processos e espaços da educação não-formal, há caminhos, percursos, metas, objetivos estratégicos que podem se alterar constantemente. Há metodologias, em suma, que precisam ser desenvolvidas, codificadas, ainda que com alto grau de provisoriedade pois o dinamismo, a mudança, o movimento da realidade segundo o desenrolar dos acontecimentos, *são as marcas que singularizam a educação não-formal.*

É fundamental que as aulas apontem para a mesma direção no sentido da preocupação alargada para a formação humana e autonomia, e para a convivência com as práticas esportivas em sua pluralidade de forma crítica. Para tal, os conteúdos abordados, além de terem significado para os alunos, precisam ultrapassar a esfera da prática motora, sendo parte de um processo de ensino, vivência e aprendizagem que privilegie o ensino de valores e comportamentos, entre outros conhecimentos que fazem parte do universo da educação física e contribuem para o aspecto educacional e social da prática. Deve-se ressaltar que em instituições de ensino formal e não formal, o trabalho deve ser organizado e sistematizado a partir de objetivos educacionais intencionalmente estruturados, visando o pleno desenvolvimento dos participantes.

Ao confrontarmos com questões tão diferenciadas no processo de ensino-aprendizagem é preciso rever

se os métodos e conceitos atuais estão compatíveis com o que se quer para a educação brasileira.

Para MARANDINO (2004 et.al p.7): *Contudo, verifica-se que diferentes práticas na área da educação formal, não formal e informal são, algumas vezes, colocadas na mesma categoria, evidenciando uma falta de consenso nesse aspecto.*

Por fim, é importante salientar que estratégias didáticas desenvolvidas em espaços não-formais, são capazes de propiciar a aquisição de novos conhecimentos e também possibilitam a inserção da vivência lúdica em atividades de extensão à sala de aula. Não porque outras estratégias sejam soluções e verdades acabadas, mas porque a busca traz possibilidades que valem a pena.

EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL: CONTEXTOS, PERCURSOS, SUJEITOS - E A EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

O estudo pretende contribuir para as discussões referentes à compreensão do campo de espaços não formais de educação, trazendo subsídios das reflexões teóricas já realizadas sobre o tema, como também as contribuições do contexto atual no qual estão inseridos os espaços não formais de educação.

Até a década de 1980, a educação não formal não teve reconhecimento nas políticas públicas nem entre os educadores, pois as discussões educacionais estavam concentradas em torno da educação formal. Na década de 1990, a educação não-formal começou a receber maior destaque e certa legitimação.

Apesar da posição central que a instituição escolar ocupa nos debates educacionais, no estudo encontram-se argumentos que relativizam essa perspectiva, destacando a historicidade da escola e algumas de suas limitações, neste último caso há ênfase sobre a existência de outras aprendizagens importantes para a constituição social e cultural dos indivíduos que ultrapassam as possibilidades implicadas em suas experiências escolares.

TRILLA (2008) ressalta que sempre existiu uma educação não escolar, apesar da escola ser, frequentemente, entendida como o modelo único de ação educativa e objeto principal de reflexões e análises pedagógicas. A educação e a escola, em linhas gerais, ainda são tratadas como se tivessem o mesmo significado. Este fato contribuiu para que a maioria das políticas educacionais dos séculos XIX e XX centrassem seus objetivos visando à melhoria da qualidade da instituição escolar, a ampliação do acesso de todos os indivíduos a ela e o aumento da longevidade da escolarização.

O termo educação abrange um universo que extrapola a instituição escolar, que está entendida como a responsável pela formação dos indivíduos, principalmente no que diz respeito ao acesso aos conhecimentos historicamente acumulados e sistematizados. Para além das experiências educativas escolares, tem-se também outras que ocorrem fora dos muros escolares e que podem ser denominadas como educação não-formal, é uma

modalidade que ocupa um espaço significativo no cenário educativo, por esse motivo se faz necessário, compreendê-la e distingui-la das outras modalidades de educação.

LIMA (2008, p.9), ressalta que: *No Brasil, a educação não-formal não surgiu simplesmente para completar a formal como podem querer alguns, preenchendo as lacunas deixadas pela educação escolar, no momento em que o sistema educacional começava a entrar em crise.*

O seu surgimento deve-se a iniciativas sociais que ao criticar a insuficiência da educação formal, busca ofertar por meio de atividades diversas, extracurriculares, a aprendizagem de saberes e fazeres diferenciados. (LIMA, 2008 apud GOHN,1991).

Será contextualizado as experiências da educação formal escolar, considerando acontecimentos ocorridos na sociedade brasileira. E posteriormente, será evidenciado a educação não-formal apontando para a importância das práticas educativas não-escolares e seus sujeitos.

Nos anos de 1970, o Internacional Council for Educacional Development (IECD), atendendo a solicitações da UNESCO, do Banco Mundial e de algumas universidades americanas, especialmente a Michigan State Univerty, financiadas pela Aliança para o Progresso, realizaram centenas de pesquisas em todo o mundo para descobrir as formas mais interessantes e mais "produtivas" de educação não-formal ou extraescolar.

A denominação educação não-formal não é especialidade brasileira. Iniciou-se na época em que a crise na educação era mundial e precisava de mudanças urgentes, que proporcionasse a todos, condições de oportunidades no sistema educacional, que até então, era privilégio de poucos. O termo educação não-formal começou a surgir em 1967 quando ocorreu a Conferência Internacional sobre Educação, na Virgínia, Estados Unidos, onde foi elaborado um documento indicando a necessidade de meios educativos que não fossem somente os escolares. (LIMA, 2008).

No Brasil, também espaço dessas pesquisas, esses estudos foram pouco divulgados. Ao que se sabe, unicamente o Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE), que abrigava o mestrado em educação da Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro, realizou interessante seminário sobre a temática. Alguns centros urbanos tentarem converter-se em "cidades educativas" Foi nesse contexto, que se deu atenção educação não formal.

Para Fernandes, Groppo, et al:

O espaço da cidade - em seus meios urbanos, rurais e rurabarnos - é um espaço educativo, local de ações sociais, políticas, ambientais, poéticas, culturais - ligadas ao meio-ambiente, paisagem, patrimônio histórico, artístico, paisagístico -, de

procedimentos de resistência e de criatividade, de relação entre espaços de circulação, de encontro, de vivência, fruição, que coloca em contato diferentes formas de pensar, sentir, agir e se colocar dos grupos sociais, fruto de seus repertórios e contextos socioculturais.

O conceito surgiu no início da década de 90, na Espanha, quando alguns profissionais da educação começaram a perceber que a escola sozinha não tinha e não tem condições de transmitir todos os conhecimentos e informações do mundo contemporâneo aos seus públicos. O termo “cidades educativas” contempla um universo ampliado de práticas educativas que acontecem dentro e fora das instituições escolares e não-escolares.

O espaço da cidade é um local de ações sociais e culturais, de criatividade, de relação entre espaços de circulação, de encontro, de vivência, que coloca em contato diferentes formas de pensar, sentir, agir e se colocar dos grupos. Desse modo, há a possibilidade de pensar na cidade como potencial para ser uma cidade educadora e para que se estabeleça uma relação positiva entre cidade e educação, nos espaços formais, não-formais e informais, com públicos de diferentes idades. A diversidade de práticas educativas que acontecem dentro e fora das instituições escolares e não-escolares é referido como cidades educativas (FERNANDES, 2009).

O não-formal tem sido uma categoria utilizada com bastante frequência na área de educação para situar atividades e experiências diversas, distintas das atividades e experiências que ocorrem nas escolas, por sua vez classificadas como formais e muitas vezes a elas referidas. Na verdade, desde há muito tempo classificava-se como extraescolares atividades que ocorriam à margem das escolas, mas que reforçavam a aprendizagem escolar como no esporte e na arte.

É uma área bastante diversa que fortalece o elo entre a escola e os espaços do entorno, pois permite além de contribuições de várias áreas, a composição de diferentes contextos tendo a diversidade como uma de suas características. Ela acontece na perspectiva de valorizar uma educação que extrapola os muros da escola e interage com outros ambientes e suas múltiplas dimensões e oportunidades. Está referida ao escolar, considerado, nem sempre propriamente, como formal e com frequência maior ainda recobre experiências diversas, às vezes entendidas como educação social, que têm entre si o traço comum de serem realizadas fora do espaço e do tempo escolar.

Sobre a Educação não formal, segundo SIMSON et al (2007, p.14):

Ela não deve ser vista, em hipótese alguma, como um tipo de proposta contra ou alternativa à educação formal, escolar. Tampouco deve ser definida pelo que não é, mas sim pelo que é- um espaço concreto de formação com a aprendizagem de saberes para

a vida em coletividade. Essa formação envolve tanto a aprendizagem de ordem subjetiva-relativa ao plano emocional e cognitivo das pessoas como a aprendizagem de habilidades corporais, técnicas, manuais etc., que capacitamos participantes para o desenvolvimento de uma atividade de criação.

A comparação com a “vida escolar” é inevitável, não porque a escola é formal, efetivamente o é, nos seus elementos estruturais, mas porque deixou de abrigar, a riqueza de seus espaços e tempos não-formais. Por isso, a necessidade e a importância da recuperação desses espaços e tempos em outras instâncias da sociedade, considerando o agir de modo reflexivo, apoiado em um conjunto articulado e dinâmico de conhecimentos.

Talvez um caminho frutífero de enfrentamento desse cenário requeira considerar possíveis fatores que concorrem na sua construção. Abrir-se á interação e ao entendimento mútuo com as concepções de trabalho docente que fundamentam os modos de organizar o tempo e o espaço da educação escolar.

CONCLUSÃO

A educação formal, informal e não formal podem ser, portanto, grandes aliadas para a aprendizagem ao longo da vida. Em suma, a articulação da educação formal com a não-formal viabiliza mudanças significativas na educação e na sociedade como um todo, são dois campos de uma realidade segmentada e caracterizada por enfoques diferenciados e variantes, mas em consonância com o meio social buscam garantir um ambiente escolar favorável ao bom desempenho do processo de ensino- aprendizagem através dos desafios enfrentados na busca de novos caminhos e soluções.

Enfim, idealizar um modelo que resolva toda a problemática não é algo intencional e não há pretensão de revolucionar o ensino no país, salienta-se portanto, que esse não é foco da análise e discussão. O cenário é vasto de possibilidades que podem ser contextualizadas e trabalhadas, a intenção é contribuir para uma melhor compreensão a cerca do assunto e seus segmentos.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Sociologia da educação não-formal**. In: Park, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro. Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos. Campinas: Setembro, 2005. Disponível em

www.scielo.com.br. Acesso em: 08/07/2019.

ARANTES, Valéria Amorim; In TRILLA, Jaume; GHANEM Elie. **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008. Disponível em: www.academia.edu. Acesso em: 06/07/2019.

BENDRATH, Eduard Angelo. **Escola, educação não-formal e a formação do profissional de Educação Física**. Motrivivência. Florianópolis, n. 35; 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index>. Acesso em: 08/07/2019.

BENDRATH, Eduard Angelo. **Esporte e educação não-formal no contexto do Programa Abrindo Espaços da UNESCO**. Motrivivência Ano XXIV, Nº 38, Jun./2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index>. Acesso em: 14/07/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 7, de 31 de março 2004. Institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Educação Física, em nível superior de graduação plena**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>. Acesso em: 15/06/2019.

CARNEIRO, Juliana Daros; ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. **Educação não formal e avaliação: possibilidades, limites e desafios**; v. 17, número 2, maio /agosto 2013. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index>. Acesso em: 03/08/2019.

CESÁRIO, Marilene; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. **O professor de educação física na escola: os saberes para o ensino**. Revista Digital do Paideia Volume 2. Número 2. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br>. Acesso em: 17/08/2019.

CASCAIS, M.G.A.; TERÁN, A.F. **Educação formal, informal e não formal em Ciências: Contribuições dos diversos espaços educativos**. XX Encontro de Pesquisa Educacional Norte Nordeste (XX EPENN), 2014. Disponível em: <http://files.ensinodeciencia.webnode.com.br>. Acesso em: 30/06/2019.

FÁVERO, Osmar. **Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos**- Educ. Soc. vol.28 no.99 Campinas May/Aug. 2007. Disponível em: www.scielo.com.br. Acesso em: 04/08/2019.

FERNANDES, R. S. **A cidade educativa como espaço de educação não formal, as crianças e os jovens**. Revista Eletrônica de Educação, v. 3, n. 1, 2009. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php> Acesso em: 29/06/2019.

FERNANDES, R. S.; GROPPPO, L. A.; PARK, M. B. (Org.). **Cidade: patrimônio educativo**. Paco Editorial: 2012. Disponível em: <https://www.academia.edu> Acesso em: 07/07/2019.

GOHN, Maria da Glória. **Educação Não-Formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas na escola**. Rio de Janeiro, v.14, n.50, jan./mar. 2006. Disponível em: www.scielo.br Acesso em: 10/06/2019.

JUNIOR, Nestor Bertini; TASSONI, Elvira Cristina Martins. **A educação física, o docente e a escola:**

- concepções e práticas pedagógicas. Rev. bras. educ. fis. esporte vol.27 n°.3 São Paulo July/Sept. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 04/08/2019.
- LIMA, Paulo Gomes, DIAS, Isabel de Carvalho Gonçalves de. **Educação não-formal: um intertexto sobre sua caracterização**. Revista de Ciências da Educação. Unisal. Ano X, Nº19 - 2º semestre/2008. Disponível em: www.do.ufgd.edu.br. Acesso em: 09/07/2019.
- MACHADO, G. V.; GALATTI, L. R.; PAES, R. R. **Pedagogia do Esporte e projetos sociais: interlocuções sobre a prática pedagógica**. Movimento, Porto Alegre, v. 21, n. 2. 2015. Acesso em: <https://seer.ufrgs.br>. Disponível em: 11/08/2019.
- MARANDINO Martha. et al. **A Educação Não Formal e a Divulgação Científica: o que pensa quem faz? Atas do IV Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências - ENPEC**, Bauru, 2004. Disponível em: <http://www.fep.if.usp.br>. Acesso em: 03/08/2019.
- Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso em: 13/07/2019.
- MOURA, Eliana e ZUCHETTI, Dinora Tereza. **Explorando outros cenários: educação não escolar e pedagogia social**. volume 10, número 3, Educação Unisinos. 2006. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br>. Acesso em: 03/08/2019.
- MOTA Mainã Mantovanelli da, CANTARINO, Sarah de Jesus. **Potencialidades e desafios da educação não formal: O que dizem os professores visitantes e os sujeitos que atuam na Praça da Ciência de Vitória-ES**. 2014. Disponível em: <http://labec.ufes.br> Acesso em: 12/07/2019.
- NOVAES, Antônio Basílio; MENEZES Thomaz de, PAIVA, Marlúcia Menezes de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Organizadores). **Práticas Educativas: Educação Escolar e Não Escolar**. - Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. Disponível em: <https://www.mercado-de-letras.com.br>. Acesso em: 22/06/2019.
- NUNES, Marcello Pereira; VOTRE, Sebastião Josué; SANTOS, Wagner dos. **O profissional em educação física no Brasil: Desafios e perspectivas no mundo do trabalho**. Motriz, Rio Claro, v.18 n.2, p.280-290, abr./jun. 2012. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 10/07/2019.
- OLIVEIRA, Roni Ivan Rocha de; GASTAL, Maria Luíza de Araújo. **Educação formal fora da sala de aula: olhares sobre o ensino**. Florianópolis, 2009. Disponível em: <http://posgrad.fae.ufmg.br/> Acesso em: 23/06/2019.
- PRANDINA, Marilene Zandonade; SANTOS, Maria de Lourdes dos. **A Educação Física Escolar e as principais dificuldades apontadas por professores da área**. Horizontes - Revista de Educação, Dourados, MS, v.4, n.8, julho a dezembro 2016. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index>. Acesso em: 11/07/2019.

RODRIGUES, Rosália. SILVA, Rayane Santana da. **Espaços não formais : Dificuldades encontradas por professores dos anos finais do interior de Pernambuco.** Disponível em: www.conedu.com.br. Acesso em: 16/06/2019.

RODRIGUES, O. S. **Políticas Públicas Educacionais de Espaços Não Formais de Educação.** Revista Anápolis Digita, Vol.3, n.1, 2012. Disponível em:

<http://portaleducacao.anapolis.go.gov.br>. Acesso em: 20/07/2019.

RIBEIRO, Eduardo Foroni. **Educando o todo. Um retrato das diferentes vertentes da Educação Física no Brasil-** 2002. Disponível em: www.avm.edu.br. Acesso em: 28/07/2019.

SILVA, Osni Oliveira Noberto da. **Campos de atuação da Educação Física: O formal, o não formal e o informal.** Partes, Junho de 2011. Disponível em:

www.partes.com.br/educacao/camposdaef.asp Acesso em: 04/08/2019.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von; GOHN, Maria da Glória; FERNANDES, Renata Sieiro; **Não-fronteiras: universos da educação não-formal.** São Paulo: Itaú Cultural, 2007. Disponível em:

<http://docplayer.com.br>. Acesso em: 21/07/2019.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von .; PARK, Margareth Brandini : FERNANDES, Renata Sieiro. **Educação não-formal: Cenários da Criação,** (Orgs). Campinas: Unicamp, 2001. Disponível em:

<https://edisciplinas.usp.br>. Acesso em: 27/07/2019.

VERCELLI, Ligia A. (org.) **Educação não Formal : Campos de Atuação; Coleção Pedagogia de A à Z.** Vol. 11; Jundiaí, Paco Editorial: 2013. Disponível em: <https://docplayer.com.br>. Acesso em: 19/07/2019.

Dados de sumário:

p. 68 – 77

EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

Autor(a): **Maria Vitoria Cartillone**

ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL: LIMITAÇÕES, POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Autor(a): **Maria Vitoria Cartillone**

Resumo

Embora as modalidades educacionais, tenham objetivos bem similares, a educação não formal tem objetivos próprios relacionados à forma e ao espaço em que se realizam suas práticas. Observa-se a complementaridade das modalidades de educação embora ocorram em locais diferentes e tenham objetivos específicos. O que se tem é um novo cenário no qual é perfeitamente cabível a existência de um novo paradigma. No contexto atual de exigências, faz-se necessário um aprofundamento dos temas relacionados. Neste trabalho, há a intenção de definir os conceitos educação não formal, buscando compreender o significado dessas práticas, com ênfase na busca por definição relacionando a área de Educação Física a partir do levantamento teórico e através de uma discussão conceitual das especificidades da educação não-formal, considerando o seu acontecimento como campo conceitual e pedagógico.

Palavras-chave: epistemologia da educação; educação formal; práticas educativas.

INTRODUÇÃO

Fala-se de espaços ou ambientes formais de educação como sendo aqueles vinculados à escola, instituição mais conhecida pelo seu papel social de prestar educação básica na sociedade. Por outro lado, locais que não são sedes destinadas especificamente para o funcionamento da instituição escolar são denominadas espaços ou ambientes não-formais de educação.

Assim, pode-se considerar como espaços não-formais todos aqueles situados fora dos limites geográficos da escola, tais como museus, parques recreativos urbanos, jardins botânicos, quadras poliesportivas comunitárias, unidades de conservação, exposições, planetários, praças, quadras, clubes, agremiações e federações desportivas, centros de pesquisa, reservas naturais, feiras, trilhas, entre outros ambientes urbanos, rurais e naturais. Dentre esses espaços que podem ser empregados para o desenvolvimento de atividades de educação não-formal, na maioria, pode-se proporcionar ou adequar diversos esportes e praticar a educação física baseando-se nos conteúdos previstos no currículo escolar.

Segundo OLIVEIRA (2009), esta variedade de espaços não-formais possui características intrínsecas e que, em seus diferentes contextos, exibem alguma relação direta ou indireta com os conteúdos das disciplinas escolares, são conhecimentos muitas vezes dificilmente encontrados nos espaços escolares. Os conhecimentos em torno das potencialidades dos diferentes espaços extraescolares disponíveis nas redondezas das escolas, se aprofundados, podem possibilitar a execução de atividades formais de educação e a garantir o desenvolvimento de atividades mais prazerosas e motivadoras para os alunos, sem reduzir a qualidade das aprendizagens construídas, buscando sempre aperfeiçoá-las.

Para RODRIGUES (2012, p.5):

Espaços não formais de educação possuem um perfil multidisciplinar e é, sem dúvida, uma ferramenta que permite colocar novos elementos à disposição dos interessados na leitura da educação. A educação e suas relações com a sociedade são repensadas, desconstruindo o modelo convencional fechado de passividade e subordinação.

Os espaços não-formais de educação variam em suas características e funções sociais, porém utilizados em atividades de educação formal possuem objetivos e finalidades associadas. São ambientes que podem ser utilizados como extensões para práticas de educação formal e tornar-se uma experiência determinante na formação cidadã. Portanto, há um reconhecimento da importância e da necessidade de práticas educativas que acontecem para além da escola, transformando-se em uma aprendizagem mais significativa.

Expõe-se diferentes espaços nos quais pode ocorrer a educação não formal, uma vez que a legislação permite que o professor exerça suas atividades em diversos locais além da escola. Traz diversas teorias que apontam a importância dessa concepção de educação e sua relação com a educação formal. Tal estudo aborda espaços não formais de educação na certeza de que todos os espaços de educação se complementam enquanto processos de ensino e aprendizagem na formação humana e social.

A licenciatura em educação física visa proporcionar maior conhecimento sobre educação em geral, teoria e prática nos diferentes níveis de ensino. Cabe ressaltar que teoria e prática devem estar intimamente convergentes, pois ações práticas possibilitam alterações no que está posto. No entanto, uma teoria deve lhe dar suporte e sustentação, pois caso contrário seria apenas uma imitação, sem sentido e sem reflexão consciente e transformadora. (MEDINA, 2010 apud JUNIOR, 2013): *As atividades práticas escolares desenvolvidas em espaços não-formais recebem diferentes denominações que podem variar de acordo com a sua natureza, mas que têm em comum a sua execução em um ambiente não escolar.*

Esse aspecto é muito interessante, pois permite, além de contribuições de vários espaços, a composição de diferentes contextos culturais, tendo a diversidade como uma de suas características. Incluem-se aí aulas de campo, aulas em grupo, prática de exercícios e esportes diversificados, entre outros.

De acordo do JACOBUECCI (2008), todos os espaços em que podem ser desenvolvidas práticas educativas podem ser considerados como espaços não formais. O mesmo também afirma que, apesar da definição parecer muito simples, ela continua com sua conceituação ainda em aberto. Com base na literatura pode-se classificar esses locais em dois tipos: os que apresentam uma estrutura física bem planejada, com monitores envolvidos nas práticas educativas, denominados de espaços institucionalizados e os espaços que não dispõem de uma estrutura como a anterior descrita, mas que pode ser utilizada como um espaço educativo, espaços não institucionais.

A utilização de espaços não-formais para aprendizagem é reconhecida no cenário da educação não-formal e informal. As características destes conceitos, tanto dos modelos educacionais, quanto dos espaços onde eles podem ocorrer, podem gerar certa confusão na compreensão de sua definição e na identificação dos seus respectivos objetivos, das estratégias, técnicas de ensino e de aprendizagem empregadas. Porém, sabe-se que elas possibilitam a diversificação da metodologia do ensino, o que pode favorecer a aprendizagem, considerando particularidades como faixa etária, cultural e formativa.

Contudo, há espaços para que as diferentes modalidades na Educação Física possam co-existir, basta tão somente que sejam compreendidas em suas razões de existir, para que em conjunto oportunizem caminhos e interface visando uma educação dentro das diferentes vertentes.

EDUCAÇÃO FORMAL FORA DA SALA DE AULA – OLHARES SOBRE O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA UTILIZANDO ESPAÇOS NÃO-FORMAIS

Evidentemente muitas são as dificuldades que precisam ser superadas para a melhoria do ensino, envolvendo variadas questões, porém, não reunindo as condições para discutir todos esses aspectos, nem considerando lugares geográficos e anos escolares, delimita-se a discussão no aspecto metodológico, no tempo e no espaço não-formais que se constituem como uma possibilidade de melhoria do ensino.

O processo de ensino -aprendizagem pode ocorrer em diferentes circunstâncias, sendo que a forma como ela se processa e a sua qualidade é inerente ao espaço onde ela se acontece, que vai além das paredes da

sala de aula e das fronteiras da escola. Esta variedade de espaços não-formais possui características intrínsecas e que, em seus diferentes contextos, exibem alguma relação direta ou indireta com os conteúdos das disciplinas escolares, são conhecimentos, muitas vezes, dificilmente encontrados nos espaços escolares e que não podem ser vistos como conhecimento extracurriculares.

É necessário esclarecer que o modelo de educação não-formal aqui explicitado, é pautado em propostas que consideram a escola como centro de referência, onde o planejamento é desenvolvido em seu âmbito com temáticas específicas para as aulas de Educação Física que podem ocorrer no entorno da escola e na comunidade a qual está inserida, visando oportunizar e estabelecer vínculos concreto entre escola e comunidade, além de um trabalho diferenciado no auxílio à melhoria da qualidade de ensino, onde sua fundamentação é pautada nas bases da ampliação, prática e acesso democratizado da escola.

COLINVAUX (2002 apud MARANDINO, 2004) afirma que:

O tema da aprendizagem, está atrelado a necessidade de uma desescolarização do conceito de aprendizagem, por se tratar de uma noção multi-determinada e multi-facetada, e entra no cenário da discussão como possível elemento diferenciador, assim como o currículo e o espaço físico, não sendo esses, entretanto, critérios consensuais para distinguir os termos em análise.

A educação não formal pode ser considerada um ponto em comum ou um espaço de atuação de uma grande pluralidade de instituições que apresentam uma multiplicidade de formas de constituição, estruturação, definições e concepções, assim como de objetivos, interesses, estratégias e temáticas. De uma forma geral, essas instituições possuem trajetórias distintas, o que possibilita um trabalho educativo agregador à prática, principalmente na Educação Física, onde há a necessidade da variedade de espaços.

Nesse contexto, os espaços de ensino formais como equivalentes a espaços escolares e espaços não-formais como qualquer espaço externo à escola, aproximando-se das propostas curriculares escolares, e espaços não-formais de educação podem ser utilizados para implementação de propostas de educação formal, como ambientes de extensão da escola, dependendo do interesse, com competência e autonomia do professor de Educação Física.

Entretanto, a forma de implementação de atividades educativas e pedagógicas nessa modalidade, algumas vezes, acabam se transformando em dificuldades no dia a dia dos profissionais da educação. São vários os questionamentos que permeiam o tema, nesse sentido, são necessários entender a importância de desenvolver atividades educativas extraclasse e como implantá-las na rotina escolar.

É indispensável que o professor tenha consciência da importância desse tipo de prática. Afinal, pode haver dúvidas como qual é a melhor opção para iniciar essa metodologia, se promoção de atividades extracurriculares deve se restringir a alguma ação específica, entre outros questionamentos.

Para BENDRATH (2010, p. 09):

Com a expansão de propostas educacionais que englobam as mais diversas modalidades de ensino, pensar a educação a partir de um novo prisma é um desafio a ser encarado por um país que almeja uma posição de destaque no cenário internacional, e a atuação docente pode ser considerada o elo fundamental entre o sucesso e o fracasso.

É nessa reflexão que entram outras considerações a cerca de outras formas de ensinar e promover o conhecimento, sendo essencial destacar as atividades educativas extraclasse que influenciam diretamente o aprendizado dos alunos, configuradas como aliadas dos professores. Assim as ações que exploram ambientes externos despertam a criatividade e estimulam a busca pelo conhecimento, investindo em alternativas que diferenciem a escola, apresentando propostas compatíveis com a realidade dos alunos, que se mostram cada vez mais antenados com as novidades e os rompimentos de conceitos ultrapassados.

Nesse sentido, pode-se compreender que além da conscientização do professor em relação a importância desses espaços de ensino para a formação dos estudantes, é de extrema relevância a parceria entre a escola e os espaços não formais, espaços estes que realmente apresentem uma estrutura que propicie a abordagem dos conhecimentos e que o docente consiga desenvolver um planejamento que valorize os conhecimentos prévios e o desenvolvimento do senso crítico dos discentes, paralelamente ampliem seus leques de atuação e principalmente a sua prática.

É importante ressaltar que ao conhecer previamente as características dos espaços de ensino, possa-se construir uma educação mais significativa através da ligação entre os recursos existentes e os conteúdos trabalhados em sala de aula, tendo como objetivo analisar os limites no desenvolvimento de atividades em espaços não formais no ensino de Educação Física.

Os conhecimentos em torno das potencialidades dos diferentes espaços extraescolares disponíveis nas redondezas das escolas, ainda precisam ser aprofundados, de forma a possibilitar a execução de atividades não-formais de educação e a garantir o desenvolvimento de atividades mais prazerosas e motivadoras para os alunos, que abram horizontes e não reduzam a qualidade das aprendizagens construídas, buscando sempre aperfeiçoá-las.

Em hipótese nenhuma a educação não-formal substitui ou compete com a educação formal na educação

escolar. Considera-se uma complementação via programações específicas, articulando a escola e a comunidade educativa localizada no território de entorno da escola, considerando o leque de possibilidades que os espaços não-formais propiciam, não se pode negar à escola a utilização desses espaços como um importante recurso para o ensino e a prática de Educação Física. Dadas essas dimensões, a proposta é otimizar os espaços muitas vezes insuficientes nas escolas.

Todavia, é necessário considerar que a escola não consegue sozinha dar conta das múltiplas informações ocorridas a cada momento no mundo. Portanto, é necessário estabelecer parcerias e utilizar outros espaços educativos, presentes na comunidade, para que os estudantes tenham uma educação mais contextualizada. É plausível destacar que práticas de ensino que são desenvolvidas fora dos muros da escola, estão se desenvolvendo e assumindo facetas variáveis e multidisciplinares, tornando-se impulsionadoras do processo formativo da cidadania no mundo contemporâneo.

A educação é um processo de interação que ocorre o tempo todo. Mas existem inúmeros desafios a enfrentar, gerados pela necessidade de superar a problemática educacional. Exige novos e generosos olhares sobre uma realidade que se faz e refaz a cada dia.

CONCLUSÃO

Desconsiderar todas as ações assertivas com toda a veracidade envolvida e projetar toda a culpa educacional na escola, quanto supor que a educação não formal seja uma opção única e verdadeira não foi o objetivo, mas deleitar-se por outras possibilidades que estimulem, agreguem e articulem as diversas formas de educar e aprender.

Apresentar a educação não-formal globalmente como solução para as desigualdades educacionais e sociais, e para os vícios em que a escolarização formal tem caído, é tão desagregador e desmotivante quanto recusar sua colaboração para facilitar o acesso mais amplo e justo a uma educação da maior qualidade possível. Trata-se de olhar como um fenômeno multidimensional e inacabado, talvez impossibilitado de uma abrangência total, uma vez que surgem novos desdobramentos e questões a serem consideradas.

Por outro lado, entende-se que vale a pena olhar para o modelo de educação não formal como uma possibilidade de agregar novas ferramentas na educação escolar, mostrando que há possibilidades e medidas práticas que propiciem essa inter-relação. E talvez não seja inútil mencionar que as múltiplas aprendizagens acontecem mais precisamente nestes momentos, e que a educação ocorre em um todo unificado de tal magnitude que seja constituída por uma rede de relações entrelaçadas em várias direções de diversas formas e

sob diferentes óticas.

Assim, foi proposta deste estudo evidenciar o papel relevante das práticas extraescolares e salientar a importância de uma prática intencional, organizada e planejada com base na educação escolar para o alcance dos objetivos na educação não formal. Indica-se a necessidade de outros estudos nessa área a fim de que se tenha mais subsídios teóricos e práticos que possam sustentar melhor as ações educativas em um cenário de ensino crescente no país.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. **Sociologia da educação não-formal**. In: Park, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro. Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos. Campinas: Setembro, 2005. Disponível em www.scielo.com.br. Acesso em: 08/07/2019.
- ARANTES, Valéria Amorim; In TRILLA, Jaume; GHANEM Elie. **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008. Disponível em: www.academia.edu. Acesso em: 06/07/2019.
- BENDRATH, Eduard Angelo. **Escola, educação não-formal e a formação do profissional de Educação Física**. Motrivivência. Florianópolis, n. 35; 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index>. Acesso em: 08/07/2019.
- BENDRATH, Eduard Angelo. **Esporte e educação não-formal no contexto do Programa Abrindo Espaços da UNESCO**. Motrivivência Ano XXIV, Nº 38, Jun./2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index>. Acesso em: 14/07/2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 7, de 31 de março 2004. Institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Educação Física, em nível superior de graduação plena**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfísica.pdf>. Acesso em: 15/06/2019.
- CARNEIRO, Juliana Daros; ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. **Educação não formal e avaliação: possibilidades, limites e desafios**; v. 17, número 2, maio /agosto 2013. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index>. Acesso em: 03/08/2019.
- CESÁRIO, Marilene; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. **O professor de educação física na escola: os saberes para o ensino**. Revista Digital do Paideia Volume 2. Número 2. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br>. Acesso em: 17/08/2019.
- CASCAIS, M.G.A.; TERÁN, A.F. **Educação formal, informal e não formal em Ciências: Contribuições dos diversos espaços educativos**. XX Encontro de Pesquisa Educacional Norte Nordeste (XX EPENN), 2014.

Disponível em: <http://files.ensinodeciencia.webnode.com.br>. Acesso em: 30/06/2019.

FÁVERO, Osmar. **Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos**- Educ. Soc. vol.28 no.99 Campinas May/Aug. 2007. Disponível em: www.scielo.com.br. Acesso em: 04/08/2019.

FERNANDES, R. S. **A cidade educativa como espaço de educação não formal, as crianças e os jovens**. Revista Eletrônica de Educação, v. 3, n. 1, 2009. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php> Acesso em: 29/06/2019.

FERNANDES, R. S.; GROPPPO, L. A.; PARK, M. B. (Org.). **Cidade: patrimônio educativo**. Paco Editorial: 2012. Disponível em: <https://www.academia.edu> Acesso em: 07/07/2019.

GOHN, Maria da Glória. **Educação Não-Formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas na escola**. Rio de Janeiro, v.14, n.50, jan./mar. 2006. Disponível em: www.scielo.br Acesso em: 10/06/2019.

JUNIOR, Nestor Bertini; TASSONI, Elvira Cristina Martins. **A educação física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas**. Rev. bras. educ. fis. esporte vol.27 n°.3 São Paulo July/Sept. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 04/08/2019.

LIMA, Paulo Gomes, DIAS, Isabel de Carvalho Gonçalves de. **Educação não-formal: um intertexto sobre sua caracterização**. Revista de Ciências da Educação. Unisal. Ano X, Nº19 - 2º semestre/2008. Disponível em: www.do.ufgd.edu.br. Acesso em: 09/07/2019.

MACHADO, G. V.; GALATTI, L. R.; PAES, R. R. **Pedagogia do Esporte e projetos sociais: interlocuções sobre a prática pedagógica**. Movimento, Porto Alegre, v. 21, n. 2. 2015. Acesso em: <https://seer.ufrgs.br>. Disponível em: 11/08/2019.

MARANDINO Martha. et al. **A Educação Não Formal e a Divulgação Científica: o que pensa quem faz? Atas do IV Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências - ENPEC**, Bauru, 2004. Disponível em: <http://www.fep.if.usp.br>. Acesso em: 03/08/2019.

Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso em: 13/07/2019.

MOURA, Eliana e ZUCHETTI, Dinora Tereza. **Explorando outros cenários: educação não escolar e pedagogia social**. volume 10, número 3, Educação Unisinos. 2006. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br>. Acesso em: 03/08/2019.

MOTA Mainã Mantovanelli da, CANTARINO, Sarah de Jesus. **Potencialidades e desafios da educação não formal: O que dizem os professores visitantes e os sujeitos que atuam na Praça da Ciência de Vitória-ES**. 2014. Disponível em: <http://labec.ufes.br> Acesso em: 12/07/2019.

NOVAES, Antônio Basílio; MENEZES Thomaz de, PAIVA, Marlúcia Menezes de; STAMATTO, Maria Inês

- Sucupira (Organizadores). **Práticas Educativas: Educação Escolar e Não Escolar**. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. Disponível em: <https://www.mercado-de-letras.com.br>. Acesso em: 22/06/2019.
- NUNES, Marcello Pereira; VOTRE, Sebastião Josué; SANTOS, Wagner dos. **O profissional em educação física no Brasil: Desafios e perspectivas no mundo do trabalho**. Motriz, Rio Claro, v.18 n.2, p.280-290, abr./jun. 2012. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 10/07/2019.
- OLIVEIRA, Roni Ivan Rocha de; GASTAL, Maria Luíza de Araújo. **Educação formal fora da sala de aula-olhares sobre o ensino**. Florianópolis, 2009. Disponível em: <http://posgrad.fae.ufmg.br/> Acesso em: 23/06/2019.
- PRANDINA, Marilene Zandonade; SANTOS, Maria de Lourdes dos. **A Educação Física Escolar e as principais dificuldades apontadas por professores da área**. Horizontes – Revista de Educação, Dourados, MS, v.4, n.8, julho a dezembro 2016. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index>. Acesso em: 11/07/2019.
- RODRIGUES, Rosália. SILVA, Rayane Santana da. **Espaços não formais : Dificuldades encontradas por professores dos anos finais do interior de Pernambuco**. Disponível em: www.conedu.com.br. Acesso em: 16/06/2019.
- RODRIGUES, O. S. **Políticas Públicas Educacionais de Espaços Não Formais de Educação**. Revista Anápolis Digita, Vol.3, n.1, 2012. Disponível em: <http://portaleducacao.anapolis.go.gov.br>. Acesso em: 20/07/2019.
- RIBEIRO, Eduardo Foroni. **Educando o todo. Um retrato das diferentes vertentes da Educação Física no Brasil- 2002**. Disponível em: www.avm.edu.br. Acesso em: 28/07/2019.
- SILVA, Osni Oliveira Noberto da. **Campos de atuação da Educação Física: O formal, o não formal e o informal**. Partes, Junho de 2011. Disponível em: www.partes.com.br/educacao/camposdaef.asp Acesso em: 04/08/2019.
- SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von; GOHN, Maria da Glória; FERNANDES, Renata Sieiro; Não-fronteiras: universos da educação não-formal. São Paulo: Itaú Cultural, 2007. Disponível em: <http://docplayer.com.br>. Acesso em: 21/07/2019.
- SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von .; PARK, Margareth Brandini : FERNANDES, Renata Sieiro. **Educação não-formal: Cenários da Criação**, (Orgs). Campinas: Unicamp, 2001. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br>. Acesso em: 27/07/2019.
- VERCELLI, Ligia A. (org.) **Educação não Formal : Campos de Atuação; Coleção Pedagogia de A à Z**. Vol. 11; Jundiaí, Paco Editorial: 2013. Disponível em: <https://docplayer.com.br>. Acesso em: 19/07/2019.

Dados de sumário:

p. 78 – 87

ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL: LIMITAÇÕES, POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Autor(a): **Maria Vitoria Cartillone**

EDUCAÇÃO FORMAL, NÃO FORMAL: CONSTRUINDO RELAÇÕES

Autor(a): **Maria Vitoria Cartillone**

Resumo

O texto busca refletir sobre intervenções educativas, estabelecendo um diálogo no sentido de tensionar os seus contornos com diferentes espaços educativos, ao mesmo tempo em que reitera a necessidade de um estudo que se debruce sobre a educação não-formal enquanto um conhecimento que ultrapassa fronteiras disciplinares e transversaliza práticas de educação não escolar. Interessa compreendê-la no atual contexto brasileiro e, mesmo demonstrar as convergências e divergências na sua forma de compreendê-la, além de refletir sobre seu lugar na Educação Física escolar. Pode-se dizer que, em linhas gerais, a partir desse paradigma, tudo está intrinsecamente relacionado, onde a alteração interfere no todo. O ponto de partida ou de chegada, é parte de um todo que extrapola as fronteiras, e sugere um desdobramento da educação formal. Por sua vez, inverter o quadro típico atual de diversas escolas brasileiras, é uma forma de contribuir, ainda que modestamente, na criação de possibilidades de uma articulação de modo transversal dentro da área. Não se trata de dramatização, mas um convite á luta e resistência. Aprender e construir o conhecimento, em diferentes espaços, temporalidades e promover novas e ousadas formas de se ensinar. Cabe, no entanto, um grande número de vozes, além da dimensão da fala, para apropriar, ampliar, integrar, não seguir uma linha, mas construir olhares e escutas a partir de diferentes focos. A discussão é longa e vai muito além de alcançar uma unanimidade em toda parte. O intuito é não esgotar a busca, mas sintetizar para o aqui e agora, somado a desafios para educação no século XXI.

Palavras-chave: educação formal; transversalidade disciplinar; educação não-formal.

INTRODUÇÃO

Conforme alguns autores, não existe um consenso na diferenciação dos conceitos de educação formal, não-formal e informal. Diferentes estudiosos empregam uma mesma terminologia para exemplificar situações distintas. Distinguem a educação formal como aquela que ocorre nos espaços formais de educação, a não formal como a que ocorre em ambientes não formais, mas em situações onde há intenção de ensinar e desenvolver aprendizagens e a informal como a que ocorre em situações informais.

TRILLA (2008, p.37) afirma que:

A terminologia formal/não, formal/informal, de origem anglo-saxônica, foi introduzida a partir dos anos de 1960. A explosão da demanda escolar que passou a ocorrer após o fim da Segunda Guerra Mundial, em 1945, em primeiro lugar, não conseguiu ser atendida satisfatoriamente pelos sistemas escolares do Primeiro Mundo. Em segundo, deu lugar ao questionamento desses sistemas escolares como instâncias de promoção social. Em terceiro, e talvez esse seja o argumento mais importante, questionava-se também sua eficácia com vista à formação de recursos humanos para as novas tarefas de uma transformação industrial que se fazia aceleradamente.

Segundo o autor, definir uma fronteira entre informal e não formal não pode partir de critérios de intencionalidade, isto é, não seria possível optar pelo termo não formal neste trabalho, simplesmente por considerar, que tal modo de educação não está atrelado a formas de ensino, ou seja, para o teórico uma das fronteiras entre educação formal, não formal e informal se dá pelo caráter metódico.

Segundo NOVAES (2016, p.14):

Buscando fazer uma síntese a partir dos conceitos encontrados, e ao que parece, não conflitantes, podemos utilizar a classificação: Educação Escolar – reporta-se a ação educativa na instituição escolar ou no sistema de educação; Educação Não-escolar – refere-se às ações educativas extraescolares, podendo abranger a Educação Informal – a socialização do indivíduo; a Educação Não-formal – múltiplas experiências educativas organizadas a partir de grupos sociais específicos, não institucionalizadas mas sistemáticas; a Educação Não-formal institucionalizada – experiências educativas realizadas fora da escola porém a partir de alguma organização institucional.

Para OLIVEIRA (2009), a ocorrência de educação formal, não-formal e informal é independente dos espaços onde elas ocorrem. Assim, as três modalidades de educação podem ocorrer em espaços formais e em não-formais de educação, considerando o espaço formal como equivalente a espaços escolares e espaços não-formais como qualquer espaço externo à escola.

Esses meios não devem ser tratados como uma oposição ou alternativa à escola, sendo mais produtivo compreender as distintas formas educacionais a partir de suas especificidades e de suas relações de complementaridade não hierarquizadas. Há a possibilidade da coexistência entrelaçadas nas variadas correntes

bem como a possibilidade de buscar complementariedade entre os meios existentes. Contudo, outras formas de atuação são imprescindíveis para uma formação integral aconteça de fato.

Ghanem (2008) afirma que um sistema educacional deve ser amplo e não limitado ao sistema escolar, segundo o autor:

Parece conveniente considerar, em largos traços, como se constitui o atual sistema educacional reduzido a sistema escolar e, a partir dessa caracterização, levantar hipóteses a respeito das possibilidades de constituição de um sistema educacional amplo, quer dizer, inclua o sistema escolar, mas, não se reduza a este.

As atividades práticas escolares desenvolvidas em espaços não-formais recebem diferentes denominações que podem variar de acordo com a sua natureza, mas que têm em comum a sua execução em um ambiente não escolar. Incluem-se aulas de campo, aulas prática de exercício físico ao ar livre, estudos do meio para ações, pesquisa de campo, excursões, visitas orientadas e passeios.

Ghanem considera ainda que somente em algumas circunstâncias a educação formal, a não formal e a informal podem funcionalmente está relacionada, ao modo de complementaridade, suplência ou substituição, reforço e colaboração entre os docentes. Porém, pode-se concordar que nas propostas pedagógicas objetivadas na vivência das diversas aprendizagens, há a necessidade de construir laços entre os três tipos de educação. A educação formal, informal e não formal podem ser, portanto, grandes aliadas para a aprendizagem ao longo da vida.

O autor questiona também se de fato são importantes as aquisições realizadas pelos indivíduos por um conduto formal, não formal ou informal. E se há importância relativa na educação escolar, como educação formal, para além de apenas valorizar e reconhecer essas aquisições que os indivíduos realizam em contextos não formais e informais, e finalmente, se não deveria buscar constituir-se centralmente como recurso para que se julguem melhor e promovam a qualidade da aprendizagem.

Partindo da idéia de buscar alternativas para o modo de enxergar as coisas, é que se considera importante repensar o papel da escola e sobre sua real possibilidade de formar sujeitos para viverem em um mundo cada vez mais globalizado e marcado pela ciência e tecnologia. Nesse sentido, é que se apresenta como a educação tem se configurado como uma urgência e como os diferentes espaços (formais, não-formais e informais), podem assumir esse compromisso. O papel que se atribui à educação compete a um amplo somatório de competências e experiências educativas, informativas e formativas que não se resume só à experiência escolar formal. (MOTA, 2014 apud FERNANDES, 2009).

Para MOURA (2006, p.4):

Embora reconheçamos as necessárias distinções entre as diferentes formas de educação, entendemos que é preciso resguardar e, mais, garantir a sua complementaridade, além da necessidade de ambas serem asseguradas como direito da cidadania.

O estudo e compreensão das características que definem as ações da educação formal, não-formal e informal ainda são insipientes, necessitando de uma maior dedicação nas pesquisas em torno destas ações a fim de se clarear as suas definições e, desta forma, possibilitar uma melhoria qualitativa dos resultados que elas oferecerem.

AS RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E EDUCAÇÃO FORMAL

Historicamente, o conceito de educação não formal surgiu nos Estados Unidos e Europa e só mais tarde foi introduzido no Brasil. De uma maneira geral, as primeiras publicações sobre o conceito apontam sua oposição em relação à educação formal. O que pretendesse demonstrar é que a educação formal e a não-formal são campos educacionais distintos e que ambas são importantes para a formação global dos indivíduos. Ou seja, a área da educação não-formal não é uma alternativa ou substituta à formal. É evidente que há relações de complementaridade apesar da centralidade que a instituição escolar possui nos discursos pedagógicos e na sociedade como um todo.

FERNANDES (2009, p.4) esclarece que:

O termo educação envolve um leque amplo de experiências educativas, informativas e formativas que não se resume à experiência escolar, formal. Embora a escola seja uma instituição com muitos anos de existência, participando ativamente dos repertórios culturais de diferentes contextos e deixando marcas indeléveis – positivas e/ou negativas – nas memórias de seus frequentadores, desde há muito tempo também aparecem experiências formativas ocorrendo fora das escolas para diferentes públicos.

Conforme TRILLA (2008, p.65)

(...) só poderá ocorrer a superação da distinção entre uma educação e outra, quando se conceber uma educação por inteiro, sem hierarquia de modalidades. Só se pode entender a discrepância quando ocorrer a contribuição mútua e simétrica entre educação não formal e formal.

Segundo o autor, se o sistema escolar convencional e a educação não formal se contrapõem ou no máximo chegam a reforçar-se ou se complementar, sua combinação em um sistema que ultrapasse a educação escolar e o integre proveitosamente com as demais práticas educacionais, requer alterar os dois campos na mesma medida em que se busque que cooperem energicamente. (p. 67).

Para Ghanem, no Brasil tanto a educação formal quanto a educação não formal compõem campos de atividades vastos e mal conhecidos sob diversos aspectos. O autor considera que:

O Brasil é um exemplo dentre muitos países nos quais há separação entre educação formal e não formal, estanque e nítida, não só pela minuciosa regulamentação legal da primeira em contraste com a da última, mas também devido ao acentuado alheamento entre ambas.

Porém, de um modo ou de outro, o autor defende uma coordenação entre o que se nomeia “educação formal” e “educação não formal”. Para tanto, utiliza termos como interação, articulação, relação, integração, ligação, entrecruzamento, intromissões mútuas, permeabilidade, complementaridade, cooperação, conexão, entre as duas modalidades de educação, integrando a unidade à pluralidade.

Partindo do pressuposto que a educação, enquanto forma de ensino- aprendizagem, se dá em diversos espaços e contextos, a educação não formal também integra esse processo, com característica de uma prática diversificada.

Difere da educação formal porque esta última possui uma legislação nacional que normatiza critérios e procedimentos específicos. A educação não formal lida com outra lógica nas categorias espaço e tempo, dada pelo fato de não ter um currículo definido a priori, seja quanto aos conteúdos, temas ou habilidades a serem trabalhadas. VERCELLI (2013, p.12):

Na educação não-formal, as categorias espaço, tempo, conteúdos/aprendizagens têm contornos diferentes daqueles que são típicos do ensino formal. As práticas nesta área podem ser desenvolvidas em diversos espaços que surgem de acordo com as necessidades do grupo social envolvido.

Com relação ao tempo, ele costuma ser mais flexível no que diz respeito às aprendizagens que ações não formais buscam garantir, sobretudo porque se pretende respeitar as diferenças de apropriação dos conteúdos

presentes nos processos educativos e, via de regra, não se têm compromissos com certificações. Conforme CASCAIS; TERÁN (2014, p.4) a educação não formal tem objetivos próprios relacionados à forma e ao espaço em que se realizam suas práticas.

Entretanto, a concepção de educação predominante assume a organização do tempo e do espaço escolar, muitas vezes, impeditiva de uma fértil colaboração mútua entre educação formal e não-formal. O abismo que separa o ensino escolar da vivência cotidiana e dos grandes desafios do convívio social reafirma a quase completa ausência de lugares e tempos para a reflexão a respeito das dimensões individuais e coletivas da experiência humana.

BENDRATH (2010, apud Gadotti, 2005) afirma ainda que:

Dois fatores são fundamentais para a educação não-formal: a questão do tempo e do espaço. Ao pensarmos na questão do tempo e espaço no momento educativo não-formal, pensamos em ressignificar valores e padrões, rompendo a barreira do hierárquico sistema formal e colocando o processo de ensino-aprendizagem como uma possibilidade real de transformação social.

O autor também define a educação não-formal como uma atividade educacional que ocorre fora do espaço da escola, de forma organizada e sistemática, com o objetivo de proporcionar diferentes tipos de aprendizagens.

Diferentemente da educação formal, a educação não-formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. As múltiplas possibilidades de aprendizagens, a depender do grupo a quem se destinam os projetos extraescolares, são decorrência direta do fato de que esta área educacional surge através de ações coletivas direcionadas à produção e distribuição do conhecimento de diferentes grupos sociais (GOHN, 2006). Tem um caráter coletivo, constitui-se por um processo de ação grupal, sendo vivenciada como práxis de um determinado grupo, no sentido de ser uma atividade material e intelectual de sujeitos que buscam contribuir para a transformação da realidade social, apesar de os resultados dos processos educativos serem objetos de aspiração individual.

Para BENDRATH (2010; p.6)

A possibilidade de ligação entre tais propostas requer uma articulação entre as necessidades educacionais dentro das propostas curriculares do ensino formal e as necessidades da comunidade escolar em um patamar de educação não-formal.

Segundo o autor, na educação não-formal tem-se a possibilidade de auxílio à educação formal, com uma

base que deve ser construída sobre pilares sólidos. É de responsabilidade da escola a educação que ela proporciona, seja em qual modalidade for.

Na educação não-formal tem-se a possibilidade de, em conjunto e estabelecendo relações de complementaridade com diferentes modalidades educacionais, permitir diferentes formas de aprendizado. A partir da definição, torna-se necessário ter um cuidado rigoroso para se pensar as relações entre esta área e o campo da Educação Física, pois acentua-se uma dimensão que vai além do enfrentamento de novas demandas, novas exigências e da ampliação de domínios pontuais.

Segundo Fernandes; Groppo, et al:

Pensar a educação que acontece e se desenvolve em diferentes âmbitos é uma forma de tentar ampliar a noção de educação muitas vezes usada e entendida como formal ou escolar. Embora tenhamos a especificar espaços de atuação como formais e não formais ou sociocomunitários, propostas metodológicas e pedagogias diferenciadas e públicos envolvidos, no sentido de melhor apreender as possibilidades de se fazer educação sob novos modos e com aberturas para a interlocução com outras áreas do conhecimento como cultura, lazer, turismo, artes, arquitetura, psicologia, sociologia, etc. o intuito é tratar de educação de modo ampliado e sem qualificativos ou adjetivos.

Em síntese, compreende-se que a educação não-formal como uma área educacional ampla, que deve contribuir para a formação dos indivíduos a partir da possibilidade de criação de maneiras novas de ação, levando em conta os anseios dos sujeitos envolvidos nos processos educativos. Deve favorecer transformações sociais e coletivas, a partir do desenvolvimento de ações pautadas na flexibilidade de tempo, espaço e conteúdos.

Na construção de metodologias diferenciadas, que vão desde a elaboração de atividades práticas no ambiente escolar até aulas em ambientes que ultrapassem os muros da escola, propícios a oferecer uma aprendizagem com um olhar inovador, a quebra de paradigmas vem acontecendo. Em resposta a esse cenário e dentre essa diversidade de atividades pedagógicas, as utilizações de espaços não formais para o desenvolvimento de estratégias metodológicas inovadoras despertam a atenção.

O marco institucional e metodológico da escola nem sempre consegue atender a todas as necessidades e demandas educacionais, pois a estrutura escolar impõe limites que devem ser reconhecidos. E além de não ser apta para todo tipo de objetivo educacional, a escola mostra-se particularmente imprópria para alguns deles (Trilla, p. 18). A defesa e a valorização da educação não-formal não precisam ser construídas contra a escola e nem objetiva a destruição do ensino. Pode-se concordar com Gohn (2008), que a educação não-formal também

é uma ação educativa estruturada, intencional e planejada, tanto quanto as ações que ocorrem na educação formal.

BENDRATH, (2010, p.3) também afirma que:

A relação estabelecida entre a escola formal e seus conteúdos programáticos e o propósito de uma educação não-formal, não sistematizado, tão pouco hierarquizado, mas com objetivos bem definidos, favorecem a transformação da escola em um espaço diferenciado, onde as relações de ensino-aprendizagem passam por questões que vão além dos referenciais curriculares e adentram os limites das realidades sociais de cada comunidade.

O caráter teórico discute a categoria da educação não-formal em si, seu campo e atributos. A estratégia metodológica exige não apenas o esforço do educador em procurar o ambiente pertinente e o planejamento para o desenvolvimento da aula, mas também de todos os envolvidos direta e indiretamente com a educação. É importante que o ensino-aprendizagem inicie pelo conhecimento que seja mais próximo possível da vida do aluno, partindo de fatos imediatos para os mais remotos, do concreto para o abstrato, do conhecido para o desconhecido.

A educação em termos gerais, incluindo a formal e a não-formal, envolvendo a educação pela/na/da cidade, incluindo tanto as práticas institucionalizadas e as que ocorrem fora das instituições, são a oportunidade para o questionamento do tradicionalmente instituído e a construção e o surgimento do novo, ousado, transgressor, que carrega consigo o potencial para as mudanças e transformações (Fernandes, 2009).

O não-formal, para contribuir com a educação formal, deve ser alvo do olhar didático pedagógico a fim de fomentar a ação e de estimular a criticidade da comunidade que abriga sua prática. Nesse sentido, devem estruturar-se a fim de oferecer prática e reflexão para formar e transformar. O ambiente é um cenário em potencial, podendo contribuir com as propostas educacionais. Contudo, para melhor direcionar o processo de ensino, vivência e aprendizagem as propostas precisam ser intencionalmente planejadas e articuladas.

Conforme RIBEIRO (2002, p.11)

A educação apresenta uma riqueza de métodos pedagógicos, frutos de revolução social e conseqüentemente de uma evolução histórica, que por um lado demonstram-se benéficos e por outro evidenciam que ainda não foi atingido uma colocação necessária.

Nesses termos, considera-se que atrelados á uma educação ampla, alinhada e indissolúvel, será possível

alcançar outros patamares. Para tal, a relação entre o sistema formal e o não formal de educação deve permitir o fortalecimento de ambas, sem substituir ou desvalorizar uma delas MOTA (2014 apud MARANDINO, 2001).

Todavia, há dois campos de uma realidade fragmentada, atividades cujas conexões são puramente formais, paralelamente a propagação de saberes escolares que primam pela diversidade curricular, enquanto os elementos oriundos da educação informal, seguirá como oportunidade aleatória.

Em suma, possibilitar a articulação da educação formal com a não-formal para vitalizar e viabilizar mudanças significativas na educação e na sociedade como um todo, ainda parece algo inalcançável. Desse modo, a educação não formal e a Educação Física vêm se afirmando, não sem resistências, sendo inclusive temerário indicar a existência efetiva de um novo campo de conhecimento, o que reforça a importância do aprofundamento teórico sobre essa prática.

EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO-FORMAL: PONTOS E CONTRAPONTO

Os discursos pedagógicos do final do século XIX até meados do século XX sempre estiveram pautados na instituição escolar. Porém, a educação do século XXI visa à aprendizagem e independe de conteúdos repassados do chão da escola. O que se tem é uma aprendizagem que busca desenvolver habilidades e competências que considere o aluno com uma formação integral que não se restringe ao espaço, a metodologia e ao tempo do ambiente escolar.

O que se tem atualmente, é um cenário carente de novos olhares que ampliem horizontes, desconstruam conceitos estabelecidos e ressignifique a educação para que ela realmente dê-se de forma autônoma e democrática. Olhar para trás e desmontar o sistema atual não contribuirá para uma educação que, de fato, aconteça integralmente.

Contudo, o caminho, acredita-se, está na busca de novas práticas que ampliem horizontes, pense e faça além da escola. Estender-se e buscar modelos que deram certo contextualizados por diversas teorias, talvez não seja o caminho propício apontado nesse estudo, mas olhar e buscar para além dos muros escolares, mais especificamente aqui tratado do professor de Educação Física que acredita-se que necessita de práticas, ações, interações e movimentos a cada aula.

Neste trabalho adota-se o termo contexto formal para diferenciar um lugar de ensino-aprendizagem orientado por uma proposta curricular, sendo esta, por sua vez, entendida como lugar de práticas pedagógicas. Quanto ao termo do contexto não formal coloca-se mais adequado não só para a diferenciação de uma ação educativa, para além da escola, mas por tratar-se de um termo capaz de descrever possíveis lugares de atuação

para o professor de Educação Física.

Os pontos e contrapontos tecidos no diálogo estabelecido por Ghanem e Trilla (2013) sinalizam a importância da cooperação e da complementaridade entre a educação formal e a não formal, na busca de uma educação mais justa e mais democrática, uma escola aberta e necessária que garanta acesso a outras formas de elaboração do conhecimento.

Contudo, RODRIGUES (2012, p. 2) afirma que:

A educação não-formal se configura como uma modalidade de educação que vem se ampliando na sociedade atual, mas, apesar disso, ainda há dificuldade de se entender a dimensão pedagógica do trabalho educativo não formal, além disso há precariedade na legislação específica que lhe dê sustentação.

A autora enfatiza ainda que todo o processo educativo não pode ficar centrado apenas em uma modalidade educativa e em um único espaço, visto ser necessário o estudo teórico-metodológico de todas as possibilidades.

O desenvolvimento dos alunos nas aulas de Educação Física pode favorecê-los de diversas formas, porém, esse processo não possui uma fórmula pronta, assim, várias metodologias foram criadas ao longo dos anos, buscando a melhor forma de ensino.

Todavia, na procura para atender a mudanças ocorridas serão necessárias metodologias contemporâneas, que atendam as expectativas atuais sobre os indivíduos inseridos no meio escolar, levando o professor a refletir sobre os paradigmas que foram construídos ao longo do tempo e repensar outros caminhos e possibilidades para sujeitos singulares.

São muitas lacunas deixadas pela educação formal, como metodologia diversificada, procedimentos e instituições variadas, sistemas individualizados e coletivos com programação detalhada ou de definição muito genérica, em contrapartida, a educação não formal pode suprir falhas em função do seu grande potencial de alcance, graças à sua liberdade e mobilidades para gerir suas práticas pedagógicas.

Para Gahnem (2008), o Brasil através dos seus sistemas educacionais, busca contribuir para a integração cultural e consolidação nacional, no sentido de gerir uma educação de qualidade e construção da cidadania. No entanto, segundo o autor, a educação formal tem suas limitações, pois enquanto a escola tem um trabalho educacional preso a um espaço e tempo e preocupa-se com conteúdos, não consegue responder aos conflitos dentro do espaço escolar.

A magnitude de tal pretensão demanda o empenho dos mais variados grupos e orientações. Pretender

um sistema educacional amplo possivelmente requer que se faça a contraposição dos elementos de sustentação do sistema educacional em sentido restrito. Demanda-se, assim, uma concepção de escola que não presuma o que indivíduos e grupos necessitam, que se configure como organização para identificação coletiva de necessidade e de saberes integradores e pertinentes para responder a tais necessidades.

Uma orientação nesses moldes pode ser entendida como um processo de constituição de um sistema educacional amplo, que integra agentes educacionais escolares e não escolares, fornecendo as bases para formas de uma coordenação recíproca e simétrica de ditos agentes e vivenciar a transformação no tempo e no espaço com vivências sem fronteiras.

Apesar de identificar-se avanços nesse sentido, a ampliação dos espaços educativos, incorporando os recursos da cidade e prioritariamente do entorno da escola, contemplando a comunidade como espaço de aprendizagem, muitas vezes são experiências que se configuram como pontuais e isoladas. O fato é que, na maioria das vezes, a relação da escola com instituições externas a ela se dá superficialmente e de maneira pouco significativa, pois ainda há deficiência de algumas condições sociais imprescindíveis para a realização de tal modelo, motivo pelo qual vem enfraquecendo demasiadamente nos dias atuais todas as possibilidades de extensão nesses aspectos.

Todos esses aspectos favoráveis e desfavoráveis assim como a estreita colaboração entre ambas, configuram a necessidade de pensar alguns caminhos que possam contribuir para a superação da cisão existente entre essas duas esferas da educação, fazendo valer a coordenação, a interação, a relação, a sua efetivação de fato.

Faz-se necessário articular a educação, em seu sentido mais amplo, na relação escola - comunidade educativa, é uma urgência e uma demanda da sociedade atual e uma necessidade na Educação Física. Por isso, defende-se um conceito amplo de educação que envolve campos diferenciados, da educação formal, informal e não-formal. Considera-se importante a tentativa de esclarecer melhor tais conceitos, já que desta forma será possível um maior aprofundamento sobre os aspectos metodológicos, as implicações e os impactos dessa modalidade na Educação Física escolar.

MOURA, (2006, p 8.) enfatiza que:

Há necessidade de rompermos com algumas certezas, entre elas, as amarras da educação enquanto prática eminentemente escolar, a supremacia do racional sobre o afetivo desenhando lugares e fomentando racionalidades. Com isso, podem se explorar outros cenários que vislumbrem a possibilidade de a educação constituir-se em potência para os sujeitos, num encontro com os outros e com o mundo. Sem perder de vista a sua temporalidade, a sua necessária vinculação institucional.

No entanto, é imperioso salientar que é um dos maiores desafios á educação a busca por um sistema que ultrapasse a educação escolar e o integre proveitosamente com as demais práticas educacionais. É preciso mudanças nos dois campos em questão. Conforme SIMSON et al (2007, p. 82) a educação não-formal é uma área carente de pesquisa. A produção crítica e reflexiva a respeito das práticas da educação não-formal ainda engatinha.

CONCLUSÃO

Pretende-se finalizar este texto com uma ressalva: é importante esclarecer que os problemas e desafios que buscou-se explicitar, têm raízes mais profundas e não serão resolvidos por iniciativas pontuais. Mas é função da educação fornecer meios interativos e significativos que levem ao melhoramento social e, em contrapartida, efetive seu papel como instituição de educação e tenha como base a perspectiva de uma educação contínua e permanente, estabelecendo redes de ligação entre o tradicional e o inovador, entre o acontecido e o potencial como possibilidades de construções de uma amplitude escolar.

Novos estudos devem ser realizados neste campo, principalmente referentes à forma de se propor e conceber a prática de educação física fora dos muros escolares. Essa necessidade é nítida e legítima, e não é objetivo deste estudo esgotar as discussões sobre o tema. Considera-se a educação não-formal como uma área de conhecimento ainda em construção que precisa submeter-se a reconfigurações para que seja apta a fomentar a mudança de paradigma que o momento sócio-histórico exige de fato. É uma abordagem crítico-reflexiva que visa incentivar e proporcionar suporte às discussões sobre o tema

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. **Sociologia da educação não-formal**. In: Park, Margareth Brandini; FERNANDES, Renata Sieiro. Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos. Campinas: Setembro, 2005. Disponível em www.scielo.com.br. Acesso em: 08/07/2019.
- ARANTES, Valéria Amorim; In TRILLA, Jaume; GHANEM Elie. **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2008. Disponível em: www.academia.edu. Acesso em: 06/07/2019.
- BENDRATH, Eduard Angelo. **Escola, educação não-formal e a formação do profissional de Educação Física**. Motrivivência. Florianópolis, n. 35; 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index>. Acesso em:

08/07/2019.

BENDRATH, Eduard Angelo. **Esporte e educação não-formal no contexto do Programa Abrindo Espaços da UNESCO**. Motrivivência Ano XXIV, Nº 38, Jun./2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index>. Acesso em: 14/07/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 7, de 31 de março 2004. Institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Educação Física, em nível superior de graduação plena.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>. Acesso em: 15/06/2019.

CARNEIRO, Juliana Daros; ROCHA, Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da. **Educação não formal e avaliação: possibilidades, limites e desafios**; v. 17, número 2, maio /agosto 2013. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index>. Acesso em: 03/08/2019.

CESÁRIO, Marilene; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. **O professor de educação física na escola: os saberes para o ensino**. Revista Digital do Paideia Volume 2. Número 2. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br>. Acesso em: 17/08/2019.

CASCAIS, M.G.A.; TERÁN, A.F. **Educação formal, informal e não formal em Ciências: Contribuições dos diversos espaços educativos**. XX Encontro de Pesquisa Educacional Norte Nordeste (XX EPENN), 2014. Disponível em: <http://files.ensinodeciencia.webnode.com.br>. Acesso em: 30/06/2019.

FÁVERO, Osmar. **Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos**- Educ. Soc. vol.28 no.99 Campinas May/Aug. 2007. Disponível em: www.scielo.com.br. Acesso em: 04/08/2019.

FERNANDES, R. S. **A cidade educativa como espaço de educação não formal, as crianças e os jovens**. Revista Eletrônica de Educação, v. 3, n. 1, 2009. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php> Acesso em: 29/06/2019.

FERNANDES, R. S.; GROPPPO, L. A.; PARK, M. B. (Org.). **Cidade: patrimônio educativo**. Paco Editorial: 2012. Disponível em: <https://www.academia.edu> Acesso em: 07/07/2019.

GOHN, Maria da Glória. **Educação Não-Formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas na escola**. Rio de Janeiro, v.14, n.50, jan./mar. 2006. Disponível em: www.scielo.br Acesso em: 10/06/2019.

JUNIOR, Nestor Bertini; TASSONI, Elvira Cristina Martins. **A educação física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas**. Rev. bras. educ. fis. esporte vol.27 nº.3 São Paulo July/Sept. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 04/08/2019.

LIMA, Paulo Gomes, DIAS, Isabel de Carvalho Gonçalves de. **Educação não-formal: um intertexto sobre sua caracterização**. Revista de Ciências da Educação. Unisal. Ano X, Nº19 - 2º semestre/2008. Disponível em: www.do.ufgd.edu.br. Acesso em: 09/07/2019.

- MACHADO, G. V.; GALATTI, L. R.; PAES, R. R. **Pedagogia do Esporte e projetos sociais: interlocuções sobre a prática pedagógica.** Movimento, Porto Alegre, v. 21, n. 2. 2015. Acesso em: <https://seer.ufrgs.br>. Disponível em: 11/08/2019.
- MARANDINO Martha. et al. **A Educação Não Formal e a Divulgação Científica: o que pensa quem faz? Atas do IV Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências - ENPEC**, Bauru, 2004. Disponível em: <http://www.fep.if.usp.br>. Acesso em: 03/08/2019.
- Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> Acesso em: 13/07/2019.
- MOURA, Eliana e ZUCHETTI, Dinora Tereza. **Explorando outros cenários: educação não escolar e pedagogia social.** volume 10, número 3, Educação Unisinos. 2006. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br>. Acesso em: 03/08/2019.
- MOTA Mainã Mantovanelli da, CANTARINO, Sarah de Jesus. **Potencialidades e desafios da educação não formal: O que dizem os professores visitantes e os sujeitos que atuam na Praça da Ciência de Vitória-ES.** 2014. Disponível em: <http://labec.ufes.br> Acesso em: 12/07/2019.
- NOVAES, Antônio Basílio; MENEZES Thomaz de, PAIVA, Marlúcia Menezes de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Organizadores). **Práticas Educativas: Educação Escolar e Não Escolar.** - Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. Disponível em: <https://www.mercado-de-letras.com.br>. Acesso em: 22/06/2019.
- NUNES, Marcello Pereira; VOTRE, Sebastião Josué; SANTOS, Wagner dos. **O profissional em educação física no Brasil: Desafios e perspectivas no mundo do trabalho.** Motriz, Rio Claro, v.18 n.2, p.280-290, abr./jun. 2012. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 10/07/2019.
- OLIVEIRA, Roni Ivan Rocha de; GASTAL, Maria Luíza de Araújo. **Educação formal fora da sala de aula-olhares sobre o ensino.** Florianópolis, 2009. Disponível em: <http://posgrad.fae.ufmg.br/> Acesso em: 23/06/2019.
- PRANDINA, Marilene Zandonade; SANTOS, Maria de Lourdes dos. **A Educação Física Escolar e as principais dificuldades apontadas por professores da área.** Horizontes - Revista de Educação, Dourados, MS, v.4, n.8, julho a dezembro 2016. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index>. Acesso em: 11/07/2019.
- RODRIGUES, Rosália. SILVA, Rayane Santana da. **Espaços não formais : Dificuldades encontradas por professores dos anos finais do interior de Pernambuco.** Disponível em: www.conedu.com.br. Acesso em: 16/06/2019.
- RODRIGUES, O. S. **Políticas Públicas Educacionais de Espaços Não Formais de Educação.** Revista Anápolis Digita, Vol.3, n.1, 2012. Disponível em:

- <http://portaleducacao.anapolis.go.gov.br>. Acesso em: 20/07/2019.
- RIBEIRO, Eduardo Foroni. **Educando o todo. Um retrato das diferentes vertentes da Educação Física no Brasil**- 2002. Disponível em: www.avm.edu.br. Acesso em: 28/07/2019.
- SILVA, Osni Oliveira Noberto da. **Campos de atuação da Educação Física: O formal, o não formal e o informal**. Partes, Junho de 2011. Disponível em:
www.partes.com.br/educacao/camposdaef.asp Acesso em: 04/08/2019.
- SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von; GOHN, Maria da Glória; FERNANDES, Renata Sieiro; Não-fronteiras: universos da educação não-formal. São Paulo: Itaú Cultural, 2007. Disponível em:
<http://docplayer.com.br>. Acesso em: 21/07/2019.
- SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von .; PARK, Margareth Brandini : FERNANDES, Renata Sieiro. **Educação não-formal: Cenários da Criação**, (Orgs). Campinas: Unicamp, 2001. Disponível em:
<https://edisciplinas.usp.br>. Acesso em: 27/07/2019.
- VERCELLI, Ligia A. (org.) **Educação não Formal : Campos de Atuação; Coleção Pedagogia de A à Z**. Vol. 11; Jundiaí, Paco Editorial: 2013. Disponível em: <https://docplayer.com.br>. Acesso em: 19/07/2019.

Dados de sumário:

p. 88 – 102

EDUCAÇÃO FORMAL, NÃO FORMAL: CONSTRUINDO RELAÇÕES

Autor(a): **Maria Vitoria Cartillone**

A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS

Autor(a): **Renato Miraglia Duru**

Resumo

Acreditamos que a educação nos anos iniciais é imprescindível na vida de uma criança, onde a educação básica rede o desenvolvimento nos aspectos intelectual, físico e social com intuito de buscar vários sentimentos como, emoção e desejo, quando lhe damos com crianças temos que ser bem cuidadosos é porque estamos cuidando do futuro de cada uma delas, as metodologias utilizadas devem ser de acordo com a realidade de cada criança sempre respeitando o modo de vida ou, seja sua cultura e costumes.

Palavras-chave: Exercício, atividades, educação, alimentação, vida.

INTRODUÇÃO

Não devemos esquecer que quando educamos crianças precisamos conhecer sua família isso, viabiliza com maior propriedade uma melhor aplicação no que se refere as atividades aplicadas, promovendo no aspecto aprendizagem, um melhor desenvolvimento.

Como afirma (Marx e Engels, ano 2001, pg34) os homens se distinguem dos animais para produzirem os seus meios de existência. Ao fazerem isto, produzem sua vida material é, posteriormente, sua consciência. Como fruto dessa produção, há um acúmulo de experiências que, para serem preservadas, necessitam ser transmitidas as novas gerações.

O Estágio curricular é um momento de fundamental importância no processo de formação do profissional, é um treinamento que viabiliza aos acadêmicos momentos especiais em que podemos colocar em prática tudo o que aprenderam na faculdade.

Conforme a LDB 9394/96, e nos atos normativos torna-se o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, em 2005 houve uma mudança que tornou a duração maior, a Escola Boaventura Queiroz está se adequando ao novo processo de ensino que tem como duração 9 anos.

A brincadeira infantil é entendida como atividade social da criança, cuja natureza e origem específicas são elementos fundamentais para a construção de sua personalidade e compreensão da realidade na qual se insere. A brincadeira é de fato um espaço de aprendizado sócio-cultural localizado no tempo e no espaço. (WAJSKOP 1998 apud VYGOTSKY 1995, p.16)

No complemento ao percurso transcorrido através do histórico sobre jogos e brincadeiras como parte integrante na educação infantil, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), também dá a sua contribuição com propostas educacionais. Tais propostas enfatizam a importância das atividades lúdicas, como um meio auxiliar no desempenho da criança.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) verifica-se que, as brincadeiras de faz-de-conta, os jogos de construção e aqueles que possuem regras, como os jogos de sociedade (também chamados de jogos de tabuleiro), jogos tradicionais, didáticos, corporais etc, propiciam a ampliação dos conhecimentos infantis por meio da atividade lúdica. (BRASIL, 1998, p.28, v.1).

O Referencial Curricular Nacional Para A Educação Infantil (1998) ressalta ainda que, Jogos de escuta dos sons do ambiente, de brinquedos, de objetos ou instrumentos musicais; jogos de imitação de sons vocais, gestos e sons corporais; jogos de adivinhação nos quais é necessário reconhecer um trecho de canção, de música conhecida, de timbres de instrumentos etc.; jogos de direção sonora para percepção da direção de uma fonte sonora; e jogos de memória, de improvisação etc. são algumas sugestões que garantem às crianças os benefícios e alegrias que a atividade lúdica proporciona e que, ao mesmo tempo, desenvolvem habilidades, atitudes e conceitos referentes à linguagem musical. (BRASIL, p. 72, v.3).

JOGOS E AS BRINCADEIRAS

Além dos jogos que são normalmente incorporados à cultura de um povo, a própria cultura se forma e se desenvolve impulsionada pelo espírito lúdico, com a própria família, utilizando-se de conversas cotidianas, músicas e brincadeiras.

Os jogos e as brincadeiras permitem que a criança em grupo, estabeleça relações ricas de trocas e que tenha condições de aprender a lidar com regras, estimulando o seu interesse nas atividades propostas.

Para poder ensinar o aluno, é necessário que o professor estabeleça contato amigável com ele, seus ensinamentos devem proporcionar à criança, novos meios e habilidades para melhor compreender o mundo e

se relacionar com ele. Trabalhando com seriedade o professor terá futuros educandos autônomos, confiantes e críticos.

Conforme, o Referencial Curricular Nacional Para A Educação Infantil (1998) cita, Os momentos de jogo e brincadeira devem se constituir em atividades permanentes nas quais as crianças poderão estar em contato também com temas relacionados ao mundo social e natural. O professor poderá ensinar às crianças jogos e brincadeiras de outras épocas, propondo pesquisas junto aos familiares e outras pessoas da comunidade e/ou em livros e revistas. Para a criança é interessante conhecer as regras das brincadeiras de outros tempos, observar o que mudou em relação às regras atuais, saber do que eram feitos os brinquedos, etc. (BRASIL, 1998, p. 200, v.3)

A realização de jogos e brincadeiras na primeira infância traz consigo espontaneamente e naturalmente a presença dos movimentos, que vai dominar como componente, pois através dele a criança se coloca no meio, inteirando-se com os objetos, com as pessoas, e através das suas necessidades, começa a explorar seu próprio corpo, o espaço físico. Uma das funções da brincadeira é permitir à criança o exercício do movimento.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A educação Física Escolar e as Leis de Diretrizes e Base de 1996 A Lei de nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. É fato que esta atual LDB foi um marco para a educação brasileira, visto que após anos e anos de debates entre a sociedade civil e seus representantes no Congresso Nacional e Câmara dos deputados foi promulgada a Lei que buscava dar um direcionamento a educação brasileira.

De acordo com PCN (2001, p. 27 a 33), a Educação Física escolar deve dar oportunidades a todos os alunos para que desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva. Independente do conteúdo escolhido, os processos de ensino aprendizagem devem considerar as características dos alunos em todas as suas dimensões (cognitiva, corporal, afetiva, ética, estética, de relação interpessoal, e inserção social).

“Portanto o processo de ensino aprendizagem em Educação Física, não se restringe ao simples exercício de certas habilidades e destrezas, mas sim de capacitar o indivíduo a refletir sobre as suas possibilidades corporais e, com autonomia, exercê-las de maneira social e

culturalmente significativa e adequada". PCN (2001, p. 27 a 33).

Podemos notar que as leis que regem nosso país podem tomar vários contornos, tudo vai depender de seu leitor, cada um acha uma interpretação, uma brecha e uma obrigação, seja no contexto educacional ou não.

De fato a LDB veio para somar à educação, mas a capacitação, a aplicação e as sanções ficaram em aberto, tanto para a Educação Física bem como os demais componentes obrigatórios. É através da Educação Física Escolar que o aluno começa a ter os primeiros relacionamentos de amizade, primeiros desafios, primeiras vitórias e derrotas. É nesta fase também, que os alunos estão iniciando sua alfabetização. É nesta fase que os profissionais da educação deveriam ser mais capacitados, mais específicos, mais reconhecidos, é nesta fase que começamos a moldar um bom cidadão.

A opção pelo curso de Educação Física, porém, é a mesma assinalada por outros professores de Educação Física citados no trabalho de Daólio (1994). O prazer proporcionado pela prática de algum esporte é fator determinante na escolha do curso, como explica o professor:

"E, eu entrei meio pela janela do esporte. Eu jogava futebol na época, não tinha grandes perspectivas de ser profissional em futebol, tanto é que eu não parei de estudar; mas eu gostava muito de jogar futebol. Aí foi até um certo conflito familiar, porque eu gostava muito de futebol, achava que tinha que fazer Educação Física, e a família não porque você vai ganhar pouco. Aí eu resolvi optar pelo que eu estava afim mesmo, meio de vontade juvenil, de realizar os sonhos: joguei futebol até 84, depois eu entrei."

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA LDB

O educador deve criar aulas com sentido mais amplo, ou seja, através de jogos e esportes proporcionar aos alunos um maior desenvolvimento de algumas capacidades físicas, como, por exemplo, Agilidade, Velocidades de Reação, de Deslocamento e dos Membros, Ritmo, Flexibilidade, Equilíbrios Estático, Dinâmico e Recuperado, Coordenação Motora, Resistência Muscular Localizada, Forças Dinâmica, Estática e Explosiva além de Descontração Diferencial.

Entende-se por Educação Básica a Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio. O ensino Superior manteve a mesma nomenclatura. Para a Educação Física a LDB de 1996 foi um marco na sua história,

visto que no artigo 26, parágrafo 3º coloca que “a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL,1996)

A Educação Física é diferente das demais disciplinas, pois trabalha em um espaço mais livre, fora de paredes adestradoras, é uma disciplina que está ligada diretamente e exclusivamente ao corpo humano, seja no seu desenvolvimento ou na sua expressão. Por este motivo o Educador Físico não deve prender-se apenas aos esportes, mas deve permitir aos seus alunos uma nova experiência de atividades lúdicas, de conhecimentos teóricos, propriocepção e também ensinar sobre hábitos saudáveis, sobre genética, princípios de alavancas entre outros tantos que colaborarão com a formação do indivíduo como um todo.

Daólio (1994), discutindo a formação profissional, considera que no currículo das faculdades que preparam os professores de Educação Física, de maneira geral, predominam as disciplinas técnico-esportivas, levando os profissionais a uma falta de embasamento teórico, falta essa que impediria a transformação da prática dos professores. O autor pondera, como resultado de um estudo realizado por ele, que:

"A formação profissional eminentemente esportiva ocorrida nas décadas de 70 e 80 homogeneiza o grupo (professores de Educação Física) na medida em que passa a eles uma determinada visão a respeito de Educação Física... A prática profissional do grupo é, de uma maneira ou de outra, balizada pelo esporte. Alguns professores, explicitamente, colocaram que o objetivo é ensinar habilidades esportivas afim de selecionar os alunos mais aptos para participarem das equipes da escola"(p. 183).

Conforme o art. 26, § 3º, da LDB (BRASIL, 1996, p. 09), “a Educação Física, integrada à proposta da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”.

Freire & Oliveira (2004, p. 141) enfatizam que a identidade da Educação Física somente será definida se o ensino contemplar as três dimensões do conhecimento sobre o movimento humano: o procedimental, que se refere ao “saber fazer”, o conceitual, que configura o “saber sobre” e, por fim, o atitudinal que é o “saber ser”.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS (FUNDAMENTAL I)

A educação física na vida escolar está muitas vezes desvinculada da realidade da criança, que necessita, principalmente nos anos iniciais, tempo para brincar e aprender brincando, o que será sempre mais praz. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1997 (PCNS) o trabalho de Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental é importante, pois possibilita aos alunos terem desde cedo, a oportunidade de desenvolver habilidades corporais e de participar de atividades culturais, como jogos, esportes, lutas, ginásticas e danças, com a finalidade de lazer, expressão de sentimentos, afetos e emoções.

Por outro lado, Freire (1989, p.7) teve o mérito de levantar a questão da importância da Educação Física na escola e considerar o conhecimento que a criança já possui, independentemente da situação formal de ensino, porque a criança, como ninguém, é uma especialista em brincar. Deve-se, deste modo, resgatar a cultura de jogos e brincadeiras dos alunos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, aqui incluídas as brincadeiras de rua, os jogos com regras, as rodas cantadas e outras atividades que compõem o universo cultural dos alunos.

As funções do Psicopedagogo, no contexto apresentado, podem ocorrer de diversas formas, tais como: promover debates, discussões, workshops e oficinas; formação sistemática; palestras; orientações em grupo; observações dos alunos com posterior discussão, auxílio no registro, devolutivas formativas entre outras.

Todas estas e outras possibilidades, tem o objetivo de orientar os professores quanto à implicações positivas de um bom desenvolvimento psicomotor, principalmente nas aulas de Educação Física, compreendendo que todo o desenvolvimento da coordenação global terá influência direta no desenvolvimento da coordenação motora fina, na estrutura, organização espacial, temporal, social e emocional da criança dentro e fora da sala de aula, em suas peculiaridades. Identificar, reconhecer, saber estimular as possibilidades, observar as alterações psicomotoras, encaminhar e propor atividades pertinentes auxiliará os professores a planejar atividades que realmente venham atingir os objetivos psicomotores necessários, criando estratégias que atendam às necessidades dos alunos e que, gradativamente, possam diminuir o número de casos de alterações psicomotoras tão comuns nas salas de aula.

De acordo com Rosamilha (1999) no Edital nº 20 de 04/04/99, da cidade do Rio de Janeiro, tomamos o conhecimento que:

“A educação física nas escolas primárias terá por fim (...) promover por meio de atividades físicas adequadas o desenvolvimento integral da criança, permitindo que cada uma atinja o máximo da sua capacidade física e mental, contribuindo na formação de sua personalidade e integração no meio social (...) (p. 74).” eroso e enriquecedor. Assim, ao brincar, jogar, imitar e criar ritmos e movimentos, as crianças se aproximam do repertório da cultura corporal na qual estão inseridas. Neste sentido, as instituições educacionais devem favorecer um ambiente físico e social onde a criança se sinta estimulada e segura para arriscar-se a vencer desafios”. (Neiva, 2003 p. 115).

O movimento precisa ser trabalhado de uma maneira que desenvolva o indivíduo integralmente, para que a criança possa conhecer a si própria, testar seus limites, modificar seus gestos, compreender a função de seus movimentos que a auxiliam a superar suas dificuldades. Por isso é indispensável que os professores realizem um trabalho consciente, para que passe a valorizar essa área, principalmente se acredite efetivamente na sua importância.

Nas palavras do autor: "Ao buscar essa eficiência simbólica, ou seja, as maneiras como os alunos lidam culturalmente com as formas da ginástica, as lutas, os jogos, as danças e os esportes. Eficácia que pode, algumas vezes, não funcionar em termos biomecânicos fisiológicos ou de rendimento esportivo, mas é a forma cultural como os alunos utilizam as técnicas corporais" (DAÓLIO, 1993; p. 135).

Na sociedade atual, é atribuída ao movimento humano uma importância fundamental no cotidiano das pessoas, sendo valorizado da mesma forma, nas diferentes faixas etárias. Assim, desde a infância é imprescindível que o conhecimento do corpo seja trabalhado. Através da estruturação do esquema corporal, a criança vai conhecer o seu corpo, identificar suas partes e sua relação com o espaço e os objetos, aprendendo a dominá-lo, fazendo com que seja um ponto de referência estável e servindo como base para toda a sua aprendizagem.

Ao observar crianças antes e após aulas de educação física, os resultados evidenciaram que houve uma evolução no desenvolvimento do esquema corporal das mesmas, demonstrando que passaram a identificar as partes do seu próprio corpo, reconhecendo-as nas outras pessoas, desencadeando maior definição na lateralidade e apresentando um maior equilíbrio corporal.

Desta forma, a educação física mostrou-se de fundamental importância para o desenvolvimento integral da criança, sendo responsabilidade do profissional valorizá-la no contexto educacional, garantindo seu espaço

na sociedade.

O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O professor deverá assim permitir um segundo critério para um bom jogo em grupo que implica a análise da possibilidade das crianças avaliarem sozinhas o resultado de suas ações. É preciso evitar qualquer ambivalência, para que, em face de um resultado falho, a criança possa compreender onde errou e exercitar sua inteligência na resolução de problemas, construindo relações entre vários tipos de ações e vários tipos de reações a um objeto.

Através da observação da prática da Educação Física na escola, Albuquerque, Darido & Guglielmo (1994, p.7) verificaram que a concepção de Educação Física como meio para um outro fim é demasiadamente aceita e até estimulada pelos diferentes segmentos que compõem o contexto escolar, como diretores, coordenadores, professores da própria área e de outras áreas do conhecimento.

Propondo os jogos para as crianças reunidas em grupo, o professor possibilita situações que favorecem a construção social do conhecimento, ajudando o desenvolvimento individual por favorecer substituição progressiva do egocentrismo pela reciprocidade feita pela criança. Cabe assim ao grupo discutir as regras do jogo, questionar as soluções propostas pelos participantes no sentido de adequá-las aos problemas decorrentes das situações do jogo e às regras feitas pelo grupo.

O professor atua então, como um observador atento, interferindo às vezes para colocar questões interessantes, mas sem perturbar a dinâmica interna do grupo.

Ao final do jogo o professor coordena uma conversa com o grupo para resgatar as questões mais significativas que foram objeto de discussão durante o mesmo. Essa discussão é um primeiro movimento em direção a sistematização de conceitos, promovendo uma abstração crescente. A partir dessa retomada dos conceitos envolvidos no jogo, o professor pode preparar materiais estruturados que, por trazerem as idéias matemáticas em sua concepção, ajudam na construção das representações mentais, feitas pela criança.

Cabe ao educador proporcionar alternativas que levem a motivação para a aprendizagem, atenção, concentração, organização e desenvolvimento do raciocínio dedutivo, proporcionando também, segurança,

autoconfiança, espírito cooperativo e socialização.

CONCLUSÃO

Uma educação física produtora de uma raça forte e enérgica: houve, principalmente após a Proclamação da República, estendendo-se por quase toda a primeira metade deste século, uma defesa bastante acentuada de uma articulação do ensino da educação física com teorias raciais que propugnavam a melhoria da raça brasileira, representada como fraca, doente, raquítica e inapta para o trabalho. Inicialmente, os republicanos fizeram uma aposta racista assentada em uma política de imigração que traria para o Brasil imigrantes europeus (especialmente italianos, espanhóis e alemães), que foram considerados então como “recurso civilizatório”.

Com essa aposta, desejava-se iniciar um processo de branqueamento da raça, já que a miscigenação era representada como fator de degeneração da raça brasileira, que impediria, segundo algumas análises da época, o progresso do país. Fracassada essa política, a escola começa a ser afirmada pelos republicanos, já nos primeiros anos deste século mas acentuadamente na década de 1920, como instituição de importância central para uma pretendida “regeneração” do povo. Os corpos infantis seriam alvo dessa nova investida: representados como raquíticos, precisariam ser fortalecidos, disciplinados, robustecidos.

É nesse movimento de afirmação da escola que se dá também a inserção e legitimação do ensino de “gymnastica” nos programas de ensino primário, representada como potencial produtora de uma raça forte e enérgica, para substituir aquela considerada fraca, preguiçosa e indolente: “Robusteei o corpo, lançai mão do exercício physico!”.

Segundo Darido (2008, p. 5), a abordagem desenvolvimentista pressupõe que:

[...] a Educação Física deve proporcionar ao aluno condições para que seu comportamento motor seja desenvolvido através da interação entre o aumento da diversificação e a complexidade dos movimentos. Assim, o principal objetivo da Educação Física é oferecer experiências de movimento adequadas ao seu nível de crescimento e desenvolvimento, a fim de que a aprendizagem das habilidades motoras seja alcançada. A criança deve aprender a se movimentar

para adaptar-se às demandas e exigências do cotidiano em termos de desafios motores.

Essa máxima atribuída a Herbert Spencer circulou nos primeiros grupos escolares de Minas Gerais como se fosse uma lei. Podemos encontrar outra uma marca deste retrato da Educação Física num escrito do Dr. I. Fischer, na capa de um livro do professor Inezil Penna Marinho, sobre o que deveria esperar de uma “nova educação física” cujo objetivo era preparar “o homem para a época nova”.

A nova educação física deverá formar um homem típico que tenha as seguintes características: de talhe mais delgado que cheio, gracioso de musculatura, flexível, de olhos claros, pele sã, ágil, desperto, ereto, dócil, entusiasta, alegre, viril, imaginoso, senhor de si mesmo, sincero, honesto, dotado com o senso da honra e da justiça, coparticipando no companheirismo dos seus semelhantes, e levando amor da Pro coração. Pode-se perceber que o modelo racial ao qual a educação física deveria se mirar está muito próximo da raça ariana.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. L. A Filosofia da educação. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARAÚJO, C.G.S. Fundamentos biológicos: medicina desportiva. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1985.
- ASSUMPCÃO, B.V.; Diniz, J.C.; Sol, N.A.A. O nível de conhecimento das informações sobre suplementação e alimentação utilizados por indivíduos freqüentadores de academia de diferentes níveis sociais na cidade de Sete Lagoas - Minas Gerais. Revista Brasileira de Nutrição Esportiva, São Paulo. Vol. 1. Num. 5. Setembro/Outubro, 2007.
- BARBIERI, C. Educação pelo Esporte: algumas considerações para a realização dos Jogos do Esporte Educacional. Rev. Movimento, Porto Alegre, v. 5, n. 11, p. 23-31, 1999/2.
- BENARDOT, D. Working with young athletes: views of a nutritionist on the sports medicine team. International Journal Sports Nutrition. Vol. 6. Num. 2. 1996.
- BRASIL. Resolução Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior nº 7 de 31 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física. Brasília, DF, 31 de março de 2004.
- CARVALHO, Rosita Edler. A Nova LDB e a Educação Especial. 2 ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- CASTELLANI FILHO, Lino. Política educacional e educação física. Campinas: Autores Associados, 1998. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

- CHAUÍ, Marilena. Convite à Filosofia. 12ª ed. São Paulo: Ática, 2002.
- DAOLIO, J. Da cultura do corpo. Campinas, Papirus, 1995.
- DARIDO, S. C. Apresentação e análise das principais abordagens da educação física escolar. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v.20, n.1, p.58-66, 1998.
- FARIA FILHO, L.M. de. "História da escola primária e da educação física no Brasil: Alguns apontamentos". In: SOUSA, E.S. de e VAGO, T.M. (orgs.). Trilhas e partilhas; educação física na cultura escolar e nas práticas sociais. Belo Horizonte: Cultura, 1997
- FREIRE, Elisabete dos Santos; OLIVEIRA, José Guilmar Mariz de. Educação Física no Ensino Fundamental: identificando o conhecimento de natureza conceitual, procedimental e atitudinal. Motriz, Rio Claro, v. 10, n. 3. 2004.
- GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 3º ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- LUCKESI, C. C. Filosofia da educação. São Paulo: Cortez, 1991.
- LUZ, C. B. Efeitos da suplementação de leucina e aminoácidos de cadeia ramificada associados ao exercício de força sobre a via sinalizadora Akt/Mtor: um estudo randomizado, duplo-cego e controlado por placebo. São Paulo, SP, 2013. Dissertação (Mestrado em Biodinâmica do Movimento Humano) - Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo.
- SABA, F.K.F. Determinantes da prática de exercício físico em academias de ginástica [Tese]. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1999.
- SAVIANI, Dermeval. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 1998 (Coleção educação contemporânea).
- ROSEMBERG, F. (org). Creche. São Paulo: Cortez, 1989.
- SGUARBIERI, V. C. Propriedades fisiológico-funcionais das proteínas do soro de leite. Campinas, 2004.
- SHARKEY, Brian. J. Condicionamento Físico e Saúde. 5ª Ed. Porto Alegre. Artmed, 2006.
- SIZER, F.. WHITNEY, E. Nutrição: conceitos e controvérsias. 8ª Ed. Manole, 2003.
- TROG, S.D.; Teixeira, E. Uso de suplementação alimentar com proteínas e aminoácidos por praticantes de musculação do município de irati – PR. Cinergis. Vol. 10. Num. 1. 2009.
- VIEBIG, R.F.; Nacif, M.A. Recomendações nutricionais para a atividade física e o esporte. Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança 2006.
- VYGOTSKY, Lev Semenovicth. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- WAJSKOP, G. Brincar na pré-escola. São Paulo, SP: Cortez, 1995

WILLIAMS, M.H. Nutrição: para saúde, condicionamento físico e desempenho esportivo. São Paulo, Manole, 2002.

Dados de sumário:

p. 103 – 114

A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS INICIAIS

Autor(a): Renato Miraglia Duru

FUNDAMENTANDO A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Autor(a): **Renato Miraglia Duru**

Resumo

Predomina, na cultura brasileira, a ideia de que a função maior da educação ambiental é despertar a consciência ecológica na sociedade, sensibilizando as crianças e os jovens - as futuras gerações - para a compreensão da problemática ambiental e a importância da aquisição de novos comportamentos e atitudes. Um trabalho cujo produto estaria sempre postado no futuro. Esse imaginário valoriza o papel da educação no seu esforço de formação dos novos cidadãos, porém é preciso ir além nas expectativas quanto às possibilidades da educação ambiental. Temos uma situação mundial problemática no que se refere ao uso dos recursos naturais do planeta. A dimensão social dessa situação requer ações de enfrentamento para o tempo presente, junto aos usuários contemporâneos desses recursos naturais. Isso significa desenvolver o esforço de contribuir para a aquisição do repertório da cultura da sustentabilidade em suas múltiplas dimensões, considerando as práticas sociais, as relações produtivas e mercantis, as instituições, as doutrinas político-ideológicas, as condições socioeconômicas e culturais, e para a compreensão da magnitude dos problemas ambientais atuais e do saber ambiental necessário à compreensão da vida e da relação humano-sociedade-natureza.

Palavras-chave: Meio ambiente. Educação Ambiental. Ensino.

INTRODUÇÃO

A percepção da necessidade de abordar a questão ambiental sob diversos ângulos evoluiu mais intensamente nas duas últimas décadas, e as instituições perceberam que o uso eficiente dos recursos naturais é um bom negócio.

Antes, as empresas preocupavam-se apenas com a eficiência dos sistemas produtivos. Gerar um lucro cada vez maior, padronizar cada dia mais o desempenho dos funcionários, era uma visão industrial que as organizações idealizavam e ao longo do tempo, foi tornando cada vez mais enfraquecida. Porém, ainda é mantida, em nome do Capitalismo e da sociedade de consumo advinda desse sistema econômico.

Diante de novas demandas da sociedade, os administradores começaram a ver que suas organizações não se baseavam somente nas responsabilidades referentes a resolver problemas econômicos fundamentais (o que produzir, como produzir e para quem produzir), mas também em preocupar-se com o ambiente em que operam.

Tais mudanças nas organizações começaram nos anos 80 e 90, depois que a população começou a cobrar uma postura mais responsável em relação ao meio ambiente. E antes, houveram alguns movimentos vertentes, que segundo Grazinoli (2001) foram:

- movimento ambientalista alternativo: vigorou na década de 1960, com o movimento hippie à frente, o qual revalorizava as filosofias orientais milenares, enfatizando a vida comunitária e campestre com críticas ao Estado;
- Movimento ambientalista neomalthusiano: década de 1970, seguiu a teoria de *Malthus*, com a preocupação na necessidade de limitar a população terrestre, evitando a degradação da qualidade de vida e defendendo a restrição do crescimento demográfico;
- Movimento ambientalista zerista: surgiu nos debates pré-conferência de Estocolmo (1972), autores do relatório *Meadows*, pelo clube de Roma, defendia o crescimento zero para o mundo todo sob pena de uma catástrofe ambiental;
- Movimento ambientalista marxista: debates pré-conferência de 72, preocupava-se com o consumismo extremado, defendia a ideia da luta ecológica como meio de alcançar o fim do capitalismo para eliminar problemas ambientais;
- Movimento ambiental verde ou ecologista social: surgiu na Alemanha com um anti-partido, em 1983, defendendo a autogestão, a descentralização, a autonomia e o não-consumo. A economia era voltada para as necessidades e não para o lucro;
- Movimento ambientalista fundamentalista ou ecologia profunda: visão egocêntrica, não humanista, não-antropocentrista, acreditando que a espécie humana era apenas uma forma de vida dentre as demais sem direitos para ameaçar outras criaturas vivas;
- Movimento ambientalista ecotecnicista: espécie de ambientalismo otimista e acomodado acreditava na superação da crise ambiental por meio do desenvolvimento da ciência e de suas técnicas.

Durante essa trajetória o meio ambiente passou por momentos de extrema importância, salienta Grazinoli (2001):

- A ONU convocou os países para debater questões globais na busca de soluções aos problemas ambientais;
- Publicação do documento *Nosso Futuro Comum*, fruto do relatório da Comissão Brundtland;

- Conferência das Nações Unidas sobre o meio ambiente e desenvolvimento (ECO/92) no Rio de Janeiro;
- As nações fizeram um balanço da evolução de proteção ambiental mundial desde a ECO/92, Convenção Rio+10, em Joanesburgo, em 2002.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Ao longo de milhares de anos o ser humano foi desenvolvendo mecanismos e sistemas para geração de bens e serviços com um padrão de qualidade continuamente melhorado, para atender às crescentes demandas por produtos inovadores e aumento do lucro.

A consideração ambiental foi subvertida em função das ideias de que o desenvolvimento, a qualquer custo, seria necessário para o atingimento do conforto e felicidade da humanidade. Diante do imenso e assustador cenário que se encontra o planeta Terra, atingindo a todos, independentemente de sua classe social, não há como negar, precisa-se urgentemente reeducar as interrelações entre os seres humanos, suas culturas e seus meios biofísicos.

Foi a partir da década de 1960, com os movimentos contraculturais, que surgiu o movimento ecológico que trazia como uma de suas propostas a difusão da educação ambiental como ferramenta de mudanças nas relações do homem com o ambiente. A educação ambiental surge como resposta à preocupação da sociedade com o futuro da vida, pois sua proposta é superar a dicotomia entre a natureza e sociedade, através da formação de uma atitude ecológica nas pessoas, que tem como fundamento principal a visão socioambiental, que afirma que o meio ambiente é um espaço de relações, é um campo de interações culturais, sociais e naturais (a dimensão física e biológica dos processos). (CARVALHO, p. 128, 2008)

Foi na Conferência Intergovernamental sobre educação em Tbilisi na antiga URSS, considerado um dos eventos mais decisivos nos rumos da educação ambiental, que foram elaborados os objetivos, princípios, estratégias e recomendações. Inclusive, como resultado dessa Conferência, critérios foram elaborados para orientar propostas sobre a educação, que deve:

- ser atividade contínua, acompanhando o cidadão em todas as fases de sua vida;
- ter caráter interdisciplinar integrando o conhecimento de diferentes áreas;
- ter um perfil pluridimensional, associando os aspectos econômicos, políticos, cultural, social e ecológico da questão ambiental;
- ser voltada para a participação social e para a solução dos problemas ambientais;
- visar a mudança de valores, atitudes e comportamentos sociais.

No Brasil, a educação ambiental veio a se tornar lei em 27 de abril de 1999. Conforme está descrito na

lei nº 9.795, Educação Ambiental pode ser definida como: Os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (MOUSINHO, 2008, p. 349)

De acordo com esse autor, a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.

- formal: processo institucional que ocorre nas unidades de ensino;
- informal: caracteriza-se por sua realização fora de escola, envolvendo flexibilidade de métodos e de conteúdos e um público alvo muito variável em suas características (faixa etária, nível de escolaridade, nível de conhecimento da problemática ambiental, etc.).

Segundo ainda Mousinho (2008), como parte do processo educativo mais amplo, todos têm o direito à educação ambiental, incumbindo:

- ao poder público, nos termos dos arts. 205 e 225 da Constituição Federal, definir políticas públicas que incorporem a dimensão ambiental, promoverem a educação ambiental em todos os níveis de ensino e o engajamento da sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente;
- às empresas, entidades de classe, instituições públicas e privadas, promover programas destinados a capacitação dos trabalhadores, visando a melhoria e o controle efetivo sobre o ambiente de trabalho, bem como sobre as repercussões do processo produtivo no meio ambiente.

Educação ambiental é um ramo da educação cujo objetivo é a disseminação do conhecimento sobre o ambiente, a fim de ajudar à preservação e utilização sustentável dos seus recursos. É uma metodologia de análise que surge a partir do crescente interesse do homem em assuntos como o ambiente devido as grandes catástrofes naturais que têm assolado o mundo nas últimas décadas. (EDUCAÇÃO..., 2008).

Os 16 princípios para a educação ambiental, que foram compilados pelos participantes do Fórum Global da Conferência da ONU sobre Desenvolvimento e Meio Ambiente, no Rio-92, no Rio de Janeiro, são:

- a educação é um direito de todos; todos são aprendizes e educadores;
- a educação ambiental deve ter como base o pensamento crítico e inovador, em qualquer tempo ou lugar, em seu modo formal ou normal, promovendo a transformação e a construção da sociedade;
- a educação ambiental é individual e coletiva. Tem o propósito de formar cidadãos com consciência local e planetária, que respeitem a autodeterminação dos povos e a soberania das nações;

- a educação ambiental não é neutra, mas ideológica. É um ato político, baseado em valores para a transformação social;
- a educação ambiental deve envolver uma perspectiva holística, enfocando a relação entre ser humano, a natureza e o universo de forma interdisciplinar;
- a educação ambiental deve estimular solidariedade, e igualdade e o respeito aos direitos humanos, valendo-se de estratégias democratas e interação entre as culturas;
- a educação ambiental deve tratar as questões globais críticas, suas causas e inter-relações em uma perspectiva sistêmica, em seu contexto social e histórico. Aspectos primordiais relacionados ao desenvolvimento e ao meio ambiente, tais como população, saúde, paz, direitos humanos, democracia, fome, degradação da flora e fauna, devem ser abordados dessa maneira;
- a educação ambiental deve facilitar a cooperação mútua e equitativa nos processos de decisão, em todos os níveis e etapas;
- a educação ambiental deve recuperar, reconhecer, respeitar, refletir e utilizar a história indígena e culturas locais, assim como, promover a diversidade cultural, linguística e ecológica. Isto implica em uma revisão da história dos povos nativos para modificar os enfoques etnocêntricos, até de estimular a educação bilíngue;
- a educação ambiental deve estimular e potencializar o poder das diversas populações, promover oportunidades para as mudanças democráticas de base que estimulem os setores populares da sociedade, isto é, implica que as comunidades devem retomar a condução de seus próprios destinos;
- a educação ambiental valoriza as diferentes formas de conhecimento. Este é diversificado, acumulado e produzido socialmente, não devendo ser patenteado ou monopolizado;
- a educação ambiental deve ser planejada para capacitar as pessoas a trabalharem conflitos de maneira justa e humana;
- a educação ambiental deve promover a cooperação e o diálogo entre indivíduos e instituições, com a finalidade de criar novos modos de vida, étnicas, físicas, de gênero, idade, religião, classe ou mentais;
- a educação ambiental requer democracia dos meios de comunicação de massa e seu comprometimento com interesses de todos os setores da sociedade. A comunidade é direito inalienável e os meios de comunicação de massa devem ser transformados em um canal privilegiado de educação, não somente disseminando informações em bases igualitárias, mas também promovendo intercâmbio de experiências, métodos e valores;
- a educação ambiental deve integrar conhecimentos, aptidões, valores, atitudes e ações, devendo converter cada oportunidade em experiências educativas de sociedades sustentáveis;

- a educação ambiental deve ajudar a desenvolver uma consciência ética sobre todas as formas de vida com as quais compartilha-se este planeta, respeita seus ciclos vitais e impor limites a expressão dessas formas de vida pelos humanos. (PRINCÍPIOS..., 2008)

No Brasil, a educação ambiental assume uma perspectiva mais abrangente, não restringindo seu olhar a proteção e ao uso sustentável de recursos naturais, mas incorporando fortemente proposta de construção de sociedades sustentáveis, fazendo mais do que um segmento da educação, a educação em sua complexidade de completude.

Os conceitos abaixo elencados são os mais comumente apresentados aos alunos do Ensino Fundamental. Notadamente a coleta seletiva passou a fazer parte do cotidiano de pessoas físicas e empresas, tornando-se praticamente um hábito nos centros urbanos. Praticamente todos os estabelecimentos de alimentação e espaços de grande circulação de pessoas contam com lixeiras para a separação e descarte de materiais recicláveis.

COLETA SELETIVA

A coleta seletiva é um sistema de recolhimento de materiais potencialmente recicláveis como: papéis, plásticos, vidros, metais e orgânicos, que foram previamente separados na fonte geradora. Ela só terá sucesso, se estiver alicerçada sobre um componente fundamental que é a Educação Ambiental (SEMA, 2005).

Para que os resultados sejam satisfatórios a coleta seletiva deve estar baseada em três itens:

- Tecnologia: desde a coleta, separação, armazenamento até reciclagem;
- Mercado: para absorção total dos materiais recuperados;
- Conscientização: motivar o envolvimento da população no processo.

Segundo a Lei nº 9.795/99 - que dispõe sobre a política ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental, em seu artigo 3º - estabelece a responsabilidade de cada um:

I - ao Poder Público, nos termos dos [artigos 205 e 225 da Constituição Federal](#), definir políticas públicas que incorporem a dimensão ambiental, promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e o engajamento da sociedade na conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente;

II - às instituições educativas, promover a educação ambiental de maneira integrada aos programas educacionais que desenvolvem;

III - aos órgãos integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente - Sisnama, promover ações de educação ambiental integradas aos programas de conservação, recuperação e melhoria do meio ambiente;

- IV - aos meios de comunicação de massa, colaborar de maneira ativa e permanente na disseminação de informações e práticas educativas sobre meio ambiente e incorporar a dimensão ambiental em sua programação;
- V - às empresas, entidades de classe, instituições públicas e privadas, promover programas destinados à capacitação dos trabalhadores, visando à melhoria e ao controle efetivo sobre o ambiente de trabalho, bem como sobre as repercussões do processo produtivo no meio ambiente;
- VI - à sociedade como um todo, manter atenção permanente à formação de valores, atitudes e habilidades que propiciem a atuação individual e coletiva voltada para a prevenção, a identificação e a solução de problemas ambientais.

As formas mais comuns de coleta seletiva hoje existentes no Brasil são a coleta porta-a-porta e a coleta por Pontos de Entrega Voluntária (PEV). A coleta porta-a-porta pode ser realizada tanto pelo prestador do serviço público de limpeza e manejo dos resíduos sólidos (público ou privado) quanto por associações ou cooperativas de coletores de materiais recicláveis. É o tipo de coleta em que um caminhão ou outro veículo passa em frente às residências e comércios recolhendo os resíduos que foram separados pela população.

Já os pontos de entrega voluntária consistem em locais situados estrategicamente próximos de um conjunto de residências ou instituições para entrega dos resíduos segregados e posterior coleta pelo poder público.

QUAL A DIFERENÇA ENTRE COLETA SELETIVA E LOGÍSTICA REVERSA?

A logística reversa é a obrigação dos fabricantes, importadores, distribuidores e comerciantes de determinados tipos de produtos (como pneus, pilhas e baterias, lâmpadas fluorescentes...) de estruturar sistemas que retornem estes produtos ao setor empresarial, para que sejam reinseridos no ciclo produtivo ou para outra destinação ambientalmente adequada.

Enquanto a coleta seletiva é uma obrigação dos titulares dos serviços de manejo de resíduos sólidos (poder público), a logística reversa é uma obrigação principalmente do setor empresarial pois, em geral, tratam-se de resíduos perigosos.

Em novembro de 2015, o Governo Federal assinou com representantes do setor empresarial e dos catadores de materiais recicláveis o acordo setorial para a logística reversa de embalagens em geral. Este é um acordo no qual o setor empresarial responsável pela produção, distribuição e comercialização de embalagens de papel e papelão, plástico, alumínio, aço, vidro, ou ainda pela combinação destes materiais assumiu o

compromisso nacional de cumprir metas anuais progressivas de reciclagem destas embalagens.

Em sua fase inicial de implantação (24 meses) esse sistema priorizou o apoio às cooperativas de catadores de materiais recicláveis e a instalação de pontos de entrega voluntária de embalagens em grandes lojas do comércio. O sistema também traz a possibilidade de integração com a coleta seletiva municipal, nesses casos devem ser feitos acordos específicos entre o setor empresarial e os serviços públicos de limpeza urbana e manejo de resíduos sólidos dentro da área de abrangência do acordo setorial e os operadores do sistema de logística reversa.

CONCLUSÃO

A transformação dos sistemas sociais só será possível a partir da transformação das pessoas que compõem a sociedade. A partir de sua própria reflexão, o homem constrói sua consciência crítica e lhe permite transformar sua realidade e seu ambiente.

A educação ambiental deve ser considerada um processo de aprendizado constante que valoriza as diferentes formas de conhecimento e torna os cidadãos com consciência local e planetária. Deve incluir a produção de conhecimento que leve em consideração as interações do ambiente natural com os cidadãos sociais e ativos. A educação ambiental deve ser abordada para que os alunos entendam que o problema ambiental envolve interações entre eles fatores políticos, econômicos, ambientais e sócios culturais.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, R. O. B; TACHIZAWA, T.; CARVALHO, A. B. Gestão Ambiental: enfoque estratégico aplicado ao desenvolvimento sustentável. São Paulo: Makron Books, 2000.
- BRASIL. MMA. Combate ao lixo no mar. Disponível em <https://www.mma.gov.br/gestao-territorial/gerenciamento-costeiro/zona-costeira-e-oceanos.html> Acesso em 19 de novembro de 2019.
- _____. Água. Disponível em <https://www.mma.gov.br/agua/agua-doce> Acesso em 19 de novembro de 2019.
- _____. Coleta seletiva. Disponível em <https://www.mma.gov.br/cidades-sustentaveis/residuos-solidos/catadores-de-materiais-reciclaveis/reciclagem-e-reaproveitamento> Acesso em 19 de novembro de 2019.
- CAPRA, F. Introdução. In: TRIGUEIRO, A. (Coord.). Meio ambiente no século 21: 21 especialistas falam da questão ambiental nas suas áreas de conhecimento. 4. ed. Campinas: Armazém do Ipê, 2008.

CÓRULLON, M. O que é voluntariado? Portal Seja um Voluntário, São Paulo, [s.d.]. Disponível em: http://www.voluntarios.com.br/oque_e_voluntariado.htm Acesso em 19 de novembro de 2019.

DIAS, G. F; Souza, C. Educação Ambiental: princípios e práticas. São Paulo, GAIA, 1993

FERRARO JUNIOR, L. A. (org.). Encontros e caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. Cadernos de Pesquisa, nº. 118, março/ 2003 p. 189 - 205

OLIVEIRA, M. Ética e Educação Ambiental: a conexão necessária. Campinas, SP (Brasil). 1999.

REIGOTA, M. A. Floresta e a escola: Por uma educação Ambiental pós-moderna. São Paulo, Cortez, 1999.

_____. Verde cotidiano: O meio ambiente em discussão. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

RUSCHEINSKY, A. Educação Ambiental: abordagens múltiplas. Porto Alegre, Artmed, 2002.

Dados de sumário:

p. 115 – 123

FUNDAMENTANDO A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Autor(a): Renato Miraglia Duru

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO ESCOLAR

Autor(a): **Renato Miraglia Duru**

Resumo

Esse artigo se propõe a analisar os exercícios e atividades que influenciam na cultura corporal, que é um dos papéis da educação física e vem desde dos tempos antigos até a atualidade com suas fases de influência em momentos ao cultivo do corpo em si e a aparência, e outros a questão higiênica e qualidade de vida. Hoje em dia as pessoas vivem mais e querem envelhecer com saúde, e a cultura corporal e a educação física vêm auxiliando para isso ocorra com cada vez mais saúde para as pessoas em geral. Para uma vida saudável e com qualidade a nutrição e dieta são fatores essenciais hoje em dia já que a alimentação mudou muito em tão pouco tempo, são diversas opções de comidas rápidas e de fácil mastigação cheias de calorias vazias, ou seja, calorias sem nutrientes e vitaminas suficientes, que faz com que o organismo precise de mais alimento em um curto período.

Palavras-chave: Exercício, atividades, educação, alimentação, vida.

INTRODUÇÃO

É nesse contexto escolar que se pode vir a encontrar a educação física como uma aliada ao desenvolvimento psicossocial do aluno. Para ser possível uma colaboração visando um melhor esclarecimento, o presente artigo focaliza os aspectos da educação física dentro do âmbito escolar infantil, dando ênfase ao fator carga horária.

Dessa forma, após oito anos de trajetória, está aí a nova LDB, trazendo-nos a educação física como componente curricular obrigatório, mas não sendo obrigatória a sua realização por um profissional devidamente habilitado em licenciatura plena na educação física nas fases da educação infantil e séries iniciais (Ciclo I).

A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório na Educação Básica, ajustando - se às faixas etárias e às condições da população escolar, de modo a contribuir para o desenvolvimento do organismo e da personalidade do educando (CASTELLANI FILHO, 1998, p.10).

A LDB apresenta então outras diretrizes norteadoras da educação em relação ao projeto original da Câmara, que se vem trazer uma diferença em dois pontos: o primeiro é a diminuição das responsabilidades do Estado com relação à educação e o segundo refere-se à restrição do papel da sociedade civil na participação das decisões sobre o ensino, demonstrando de forma clara que o processo democrático que deveria permear a política educacional brasileira, encontra - se em retrocesso (BRASIL, 2000): A educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é atividade obrigatória no ensino fundamental e médio, sendo oferecidas progressivamente oportunidades apropriadas para alunos excepcionais (CASTELLANI FILHO, 1998, p.14).

Sendo então um componente curricular obrigatório, se faz necessário um processo organizacional da disciplina, para que todas as escolas respeitem uma carga horária mínima e máxima de aulas de educação física, visando, dessa forma, padronizar a disciplina, como já acontece com ciências e língua portuguesa.

O caminho trilhado para que fosse possível chegar a atual lei 9394/96, se reflete nas ações do presente. Não se deve somente ter o conhecimento da LDB, é necessário se informar para que seja possível propiciar as discussões democráticas sobre os entendimentos educacionais que poderão levar a enfrentar os desafios, a atender a todos os segmentos da sociedade e a contribuir com o universo escolar.

A referida lei rege as novas diretrizes da educação básica do país, e dentro dela, está a educação física, ficando claro que todos têm direito, não somente a educação, mas também a educação física, para que possa ser promovido o desenvolvimento físico e o bem estar social.

Existe a necessidade de um entendimento entre os gestores e os professores, e também quanto aos administradores, para a busca por um programa educacional que englobe a educação física como um aliado das outras disciplinas no que tange ao processo educacional como um todo, trazendo para dentro da sala de aula, a integração existente nas aulas de educação física.

Verifica-se que a aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o momento que a criança passa a ter contato com o mundo, sendo uma interação com o meio social e físico, onde a criança passa a se desenvolver de forma mais abrangente e eficiente. Para tanto, a criança observa, imita e experimenta as instruções recebidas do seu professor, vivenciando diversas experiências físicas e culturais, construindo assim, um conhecimento acerca do mundo onde vive através das atividades físicas promovidas nas aulas de Educação Física (FARIA FILHO, 1997, p. 45).

Nesse contexto, o meio ambiente onde o aluno se encontra inserido, deve ser desafiador, exigente, que o estimule, tanto intelectual quanto motoramente.

Mas, não basta oferecer estímulos, deve-se também buscar uma boa relação entre professor e aluno, principalmente, de confiança, visando um vínculo sólido, que o faça buscar sempre as aulas de Educação Física como um aliado e não uma obrigação.

Para o autor, o principal instrumento da educação física é o movimento, e por ser o denominador comum de diversos campos sensoriais, analisa-se que o desenvolvimento do ser humano se dá a partir da integração entre a motricidade, a emoção e o pensamento, pois o profissional da área é preparado para provocar tais estímulos e buscar tal integração. Partindo da utilização da imaginação, levando em consideração o que consta na LDB/1996, a criança pode deixar de levar em conta as características reais do objeto, e se detendo no significado determinado de brincadeira e não obrigação.

Para tanto, verifica-se que cada fase de desenvolvimento infantil tem as suas próprias características, e assim, exigem estudos aprofundados sobre os métodos pedagógicos, as qualidades dos estímulos promovidos e a atuação intencional do professor, que deve levar em conta a peculiaridade de cada fase pela qual o educando passa (FARIA FILHO, 1997, p. 45).

Importa salientar que no ensino fundamental, o programa de educação física enfatiza o desenvolvimento de habilidades motoras fundamentais, nas áreas de conteúdo principal como jogos educativos, dança e ginástica. O ensino de qualidade refere-se à saúde e qualidade de vida, educando o aluno para a sociedade, ensinando-o a cuidar do próprio corpo e da mente, buscando viver da forma mais saudável possível: *[...] dever do estado fomentar práticas desportivas formais e não formais, e como direito de cada um e a destinação de recursos públicos para a promoção prioritária do desporto educacional e, em casos específicos, para a do desporto de alto rendimento* (SAVIANI, 1995, p. 98).

Dessa forma, é necessária uma atenção especial no momento de planejar a carga horária das aulas de educação física na educação infantil. Conforme a visão de Saviani, o Substitutivo Jorge Hage foi considerado positivo, pois, *[...] de início importa considerar que diferentemente da tradição brasileira em que as reformas educacionais resultam de projetos invariavelmente de iniciativa do Poder Executivo, neste caso a iniciativa se deu no interior da comunidade* (SAVIANI, 1998, p.57).

Nesse contexto, avalia-se o substitutivo como algo que veio colaborar na educação infantil e contribuir para o pleno desenvolvimento da qualidade de vida das crianças matriculadas em escolas públicas. Conforme diz Castellani Filho neste contexto, a educação física aparece no artigo 36, com a influência bio-psicologizante que marcou época na segunda metade da década de 70, pois,

A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório na Educação Básica, ajustando - se às faixas etárias e às condições da população escolar, de modo a contribuir para o desenvolvimento do organismo e da personalidade do educando (CASTELLANI FILHO, 1998, p.10).

Ainda segundo a opinião de Castellani Filho, na qual:

[...] os sistemas de ensino promoverão, em todos os níveis (Art.37) o desporto educacional e as práticas desportivas não formais, tendo como objetivo a formação integral para a cidadania e o lazer, evitadas as características de seletividade e competitividade de outras manifestações desportivas (Inciso I) (CASTELLANI FILHO, 1998, p.10).

O QUE PODERIA SER A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA?

A atenção para o risco de desaparecimento da Educação Física da cultura escolar. Penso que essa possibilidade de fato existe, levando-se em consideração as muitas interpretações possíveis daquele citado art. 26 da LDB em vigor. No limite, talvez a Educação Física possa ser considerada uma “espécie em extinção” das escolas. Obviamente, outras maneiras de organizar práticas corporais já existem ou podem ser criados nas escolas, como as citadas escolinhas de esporte, de dança, de ginástica, os eventos competitivos... Basta que estejam dentro do tal “projeto político pedagógico da escola”, o que pode ter como uma de suas traduções uma espécie de “vale tudo” na educação física.

A Educação Física, para ser reconhecida como um componente curricular, tão importante quanto os outros, deve apresentar objetivos claros e um corpo de conhecimentos específicos e organizados, cuja aprendizagem possa colaborar para que os objetivos da educação escolar sejam alcançados (FREIRE e OLIVEIRA 2004, p.11).

Na abordagem sócio-cultural da aprendizagem e do desenvolvimento humano, proposta por Vygotsky, a importância do meio cultural e das relações entre os indivíduos na definição de um percurso de

desenvolvimento humano é enfatizada. Portanto, será diferente ensinar futebol para meninas e para meninos, porque o percurso de desenvolvimento é em parte definido pelo processo de maturação do organismo individual, pertencente à espécie humana, mas é a aprendizagem que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam (OLIVEIRA, 1993 p.6).

Nas palavras do autor: "Ao buscar essa eficiência simbólica, ou seja, as maneiras como os alunos lidam culturalmente com as formas da ginástica, as lutas, os jogos, as danças e os esportes. Eficácia que pode, algumas vezes, não funcionar em termos biomecânicos fisiológicos ou de rendimento esportivo, mas é a forma cultural como os alunos utilizam as técnicas corporais" (DAÓLIO, 1993; p. 135).

CONCLUSÃO

A educação Física Escolar e as Leis de Diretrizes e Base de 1996 A Lei de nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. É fato que esta atual LDB foi um marco para a educação brasileira, visto que após anos e anos de debates entre a sociedade civil e seus representantes no Congresso Nacional e Câmara dos deputados foi promulgada a Lei que buscava dar um direcionamento a educação brasileira.

De acordo com PCN (2001, p. 27 a 33), a Educação Física escolar deve dar oportunidades a todos os alunos para que desenvolvam suas potencialidades, de forma democrática e não seletiva. Independente do conteúdo escolhido, os processos de ensino aprendizagem devem considerar as características dos alunos em todas as suas dimensões (cognitiva, corporal, afetiva, ética, estética, de relação interpessoal, e inserção social).

“Portanto o processo de ensino aprendizagem em Educação Física, não se restringe ao simples exercício de certas habilidades e destrezas, mas sim de capacitar o indivíduo a refletir sobre as suas possibilidades corporais e, com autonomia, exercê-las de maneira social e culturalmente significativa e adequada”. PCN (2001, p. 27 a 33).

Podemos notar que as leis que regem nosso país podem tomar vários contornos, tudo vai depender de seu leitor, cada um acha uma interpretação, uma *brecha* e uma *obrigação*, seja no contexto educacional ou não.

De fato a LDB veio para somar à educação, mas a capacitação, a aplicação e as sanções ficaram em aberto, tanto para a Educação Física bem como os demais componentes obrigatórios. É através da Educação Física Escolar que o aluno começa a ter os primeiros relacionamentos de amizade, primeiros desafios, primeiras vitórias e derrotas. É nesta fase também, que os alunos estão iniciando sua alfabetização. É nesta fase que os profissionais da educação deveriam ser mais capacitados, mais específicos, mais reconhecidos, é nesta fase que começamos a moldar um bom cidadão.

A opção pelo curso de Educação Física, porém, é a mesma assinalada por outros professores de Educação Física citados no trabalho de Daólio (1994). O prazer proporcionado pela prática de algum esporte é fator determinante na escolha do curso.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. L. A Filosofia da educação. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARAÚJO, C.G.S. Fundamentos biológicos: medicina desportiva. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1985.
- ASSUMPÇÃO, B.V.; Diniz, J.C.; Sol, N.A.A. O nível de conhecimento das informações sobre suplementação e alimentação utilizados por indivíduos freqüentadores de academia de diferentes níveis sociais na cidade de Sete Lagoas - Minas Gerais. Revista Brasileira de Nutrição Esportiva, São Paulo. Vol. 1. Num. 5. Setembro/Outubro, 2007.
- BARBIERI, C. Educação pelo Esporte: algumas considerações para a realização dos Jogos do Esporte Educacional. Rev. Movimento, Porto Alegre, v. 5, n. 11, p. 23-31, 1999/2.
- BENARDOT, D. Working with young athletes: views of a nutritionist on the sports medicine team. International Journal Sports Nutrition. Vol. 6. Num. 2. 1996.
- BRASIL. Resolução Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior nº 7 de 31 de março de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física. Brasília, DF, 31 de março de 2004.
- CARVALHO, Rosita Edler. A Nova LDB e a Educação Especial. 2 ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- CASTELLANI FILHO, Lino. Política educacional e educação física. Campinas: Autores Associados, 1998. (Coleção polêmicas do nosso tempo).
- CHAUÍ, Marilena. Convite à Filosofia. 12ª ed. São Paulo: Ática, 2002.

- DAOLIO, J. Da cultura do corpo. Campinas, Papirus, 1995.
- DARIDO, S. C. Apresentação e análise das principais abordagens da educação física escolar. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v.20, n.1, p.58-66, 1998.
- FARIA FILHO, L.M. de. "História da escola primária e da educação física no Brasil: Alguns apontamentos". In: SOUSA, E.S. de e VAGO, T.M. (orgs.). Trilhas e partilhas; educação física na cultura escolar e nas práticas sociais. Belo Horizonte: Cultura, 1997
- FREIRE, Elisabete dos Santos; OLIVEIRA, José Guilmar Mariz de. Educação Física no Ensino Fundamental: identificando o conhecimento de natureza conceitual, procedimental e atitudinal. Motriz, Rio Claro, v. 10, n. 3. 2004.
- GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 3º ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- LUCKESI, C. C. Filosofia da educação. São Paulo: Cortez, 1991.
- LUZ, C. B. Efeitos da suplementação de leucina e aminoácidos de cadeia ramificada associados ao exercício de força sobre a via sinalizadora Akt/Mtor: um estudo randomizado, duplo-cego e controlado por placebo. São Paulo, SP, 2013. Dissertação (Mestrado em Biodinâmica do Movimento Humano) - Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo.
- SABA, F.K.F. Determinantes da prática de exercício físico em academias de ginástica [Tese]. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1999.
- SAVIANI, Dermeval. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 1998 (Coleção educação contemporânea).
- ROSEMBERG, F. (org). Creche. São Paulo: Cortez, 1989.
- SGUARBIERI, V. C. Propriedades fisiológico-funcionais das proteínas do soro de leite. Campinas, 2004.
- SHARKEY, Brian. J. Condicionamento Físico e Saúde. 5ª Ed. Porto Alegre. Artmed, 2006.
- SIZER, F.. WHITNEY, E. Nutrição: conceitos e controvérsias. 8ª Ed. Manole, 2003.
- TROG, S.D.; Teixeira, E. Uso de suplementação alimentar com proteínas e aminoácidos por praticantes de musculação do município de irati – PR. Cinergis. Vol. 10. Num. 1. 2009.
- VIEBIG, R.F.; Nacif, M.A. Recomendações nutricionais para a atividade física e o esporte. Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança 2006.
- VYGOTSKY, Lev Semenovicth. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- WAJSKOP, G. Brincar na pré-escola. São Paulo, SP: Cortez, 1995
- WILLIAMS, M.H. Nutrição: para saúde, condicionamento físico e desempenho esportivo. São Paulo, Manole, 2002.

Dados de sumário:

p. 124 – 131

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO ESCOLAR

Autor(a): Renato Miraglia Duru

AS BRINCADEIRAS INFANTIS E SEUS PERCURSOS HISTÓRICOS

Autor(a): **Talita Camargo da Silva**

Resumo

As brincadeiras infantis são atividades lúdicas que fazem parte da cultura de todas as sociedades humanas. Ao longo da história, essas brincadeiras passaram por diversas transformações, refletindo as mudanças sociais, culturais e tecnológicas de cada época. No mundo antigo, as crianças já brincavam com jogos de tabuleiro, como o Senet no Egito e o Jogo da Ur na Mesopotâmia. Também havia brincadeiras com bola, como o Episkyros na Grécia e o Tlachtli no México. Nessa época, as brincadeiras tinham um caráter educativo, ensinando habilidades como estratégia, coordenação motora e trabalho em equipe. Na Idade Média, as brincadeiras infantis eram influenciadas pela religião cristã. As crianças brincavam de imitar os ritos da igreja, como a missa e o batismo, e também havia jogos que ensinavam valores religiosos, como o jogo do Detalhe, que ensinava a identificar os pecados capitais. Com o Renascimento, as brincadeiras infantis se tornaram mais sofisticadas e elaboradas. Houve um aumento na produção de brinquedos, como bonecas, carrinhos e jogos de construção. Também surgiram as primeiras escolas para crianças, onde elas aprendiam a ler, escrever e fazer contas. No século XIX, com a Revolução Industrial, as brincadeiras infantis se tornaram mais padronizadas e industrializadas. Surgiram os primeiros brinquedos de plástico e metal, como o Lego e o Meccano. Também houve uma preocupação crescente com a educação física, com a criação de escolas de ginástica e a popularização de esportes como o futebol e o basquete. No século XX, as brincadeiras infantis foram influenciadas pela cultura de massa, com a popularização da televisão, dos videogames e dos brinquedos eletrônicos. O surgimento da internet e das redes sociais trouxe novas formas de brincadeiras, como os jogos online e as comunidades virtuais. No entanto, também houve uma preocupação crescente com a segurança e a proteção das crianças, com a criação de leis e normas que regulamentam a produção e a venda de brinquedos. Hoje em dia, as brincadeiras infantis continuam a evoluir e se adaptar às novas tecnologias e formas de entretenimento. No entanto, é importante lembrar que as brincadeiras também têm um papel educativo e socializante, ensinando valores como cooperação, respeito e criatividade. Por isso, é importante valorizar a tradição das brincadeiras infantis e garantir que elas continuem a fazer parte da cultura e da vida das crianças.

Palavras-chave: Brincadeiras; Cultura; Papel Educativo.

INTRODUÇÃO

Atualmente, os jogos e brincadeiras se tornaram uma parte importante das atividades educacionais em diversas áreas. Embora os jogos sejam frequentemente associados a diversão e entretenimento, eles são muito mais do que isso. Os jogos são processos lúdicos e criativos que permitem que o indivíduo crie uma realidade imaginária, integrando os três domínios do conhecimento: psicomotor, cognitivo e afetivo-social.

A aprendizagem depende em grande parte da motivação. As necessidades e interesses da criança são mais importantes do que qualquer outra razão para que ela se envolva em uma atividade. Nesse contexto, os jogos e brincadeiras têm um papel fundamental no cotidiano escolar, contribuindo para uma aprendizagem mais lúdica.

Por meio dos jogos e brincadeiras, a criança recebe estímulos, habilidades e atitudes necessárias para sua participação social. É por meio da convivência com seus companheiros da mesma idade e também com os mais velhos que a criança começa a desenvolver habilidades e atitudes necessárias para sua vida em sociedade.

O significado de brincar é muito mais complexo do que as definições encontradas nos dicionários. O ato de brincar pode ser definido como divertir-se, recrear-se, entreter-se, distrair-se e folgar, segundo Aurélio (2003, p. 12). Além disso, o dicionário Michaelis (2012, p. 17) define brincar como "entreter-se com jogos infantis e divertir-se fingindo exercer atividades cotidianas do dia a dia adulto".

Em resumo, os jogos e brincadeiras têm um papel fundamental no processo educacional e no desenvolvimento infantil. Eles ajudam a desenvolver habilidades, atitudes e valores necessários para a vida em sociedade, além de proporcionar um ambiente lúdico e divertido para a aprendizagem.

A HISTÓRIA DAS BRINCADEIRAS E DOS JOGOS TRADICIONAIS

Os jogos e brincadeiras têm uma importante história na cultura mundial, com a origem das palavras e práticas sendo encontradas em diversas civilizações antigas. O termo "brincar" vem do germânico "blinklan" e significa divertir-se e gracejar, enquanto o termo "jogo" vem do latim "jocus" e significa ação de jogar, brincadeira e divertimento. O "ludus", também do latim, é a base de todas as atividades não utilitárias e é essencial para a cultura.

Na civilização egípcia, foram encontrados jogos como o quadrado mágico, que também foi utilizado para a elaboração de horóscopos, e o sênnet, que inicialmente tinha um caráter lúdico, mas com o tempo adquiriu um caráter religioso, representando a passagem da morte para a vida eterna. Os gregos davam grande importância às olimpíadas, que incluíam diversas atividades como corrida, luta semelhante ao boxe e corrida de carros. Os jogos olímpicos eram celebrados como uma das mais importantes festividades nacionais e eram utilizados na educação, sendo descritos em obras literárias como a *Iliada* e a *Odisseia*, de Homero.

Para os gregos, os jogos eram representados em objetos do cotidiano. Um exemplo típico foram algumas ânforas descobertas, que continham figuras de Zeus (pai e rei de todos os deuses) com uma bola na mão, brincando com sua aia. A bola tinha um significado mitológico, pois representava o astro "sol" girando pelo universo, pulsando, símbolo da vida e da juventude, e as atividades com ela realizadas envolviam homens e mulheres. ” (CARNEIRO, 2003, p. 16).

Os jogos e brincadeiras têm uma história rica e interessante em diversas culturas antigas. Na Grécia, por exemplo, existiam jogos como o aro, que era utilizado como exercício físico e simbolizava equilíbrio e delicadeza nos movimentos. Além disso, havia o jogo das pedrinhas ou cinco marias, que era praticado desde 45000 a.C. e utilizava astrágalos de carneiro. A posição em que as peças caíam tinha um significado, e sua interpretação cabia ao sacerdote ou à pitonisa. Esse jogo era utilizado para selar a sorte das virgens em um determinado período.

Os romanos também tinham muitas atividades lúdicas, que eram divididas em jogos públicos e privados. As crianças jogavam galinha cega, enquanto os jovens praticavam ginástica e os adultos jogavam jogos de tabuleiro, de dados e faziam apostas. Os romanos também gostavam de atividades teatrais e circenses, além de corridas de quatrinas e jogos de guerra. Havia ainda o jogo de odres ou ascólias, conhecido como amarelinha, que era uma atividade de equilíbrio em cima da pele de bode azeitada para favorecer o escorregão dos jogadores.

A Índia também teve sua contribuição para os jogos, com a invenção do xadrez no século V. Segundo a lenda, o jogo foi criado por um sábio da corte indiana chamado Sisa, que o apresentou ao rei como uma forma de ensinar valores como prudência, diligência, visão e conhecimento. O xadrez representava quatro elementos do exército indiano: carros, cavalos, elefantes e soldados comandados por um rei e um vizir. O jogo foi preservado nos templos, por considerar seus princípios fundamentais para a justiça e como treinamento para a guerra. O xadrez se espalhou para outras partes do mundo, como a Pérsia, a Arábia e a Europa, e foi retratado em diversas obras literárias e filosóficas.

OS JOGOS NAS CULTURAS INDÍGENAS

Poucos jogos que eram parte da cultura popular indígena foram passados adiante como herança. Uma dessas atividades lúdicas antigas é o jogo da pelota, que era muito importante para maias e astecas. O jogo tinha um caráter místico e religioso, e também era uma forma de entretenimento. Os jogadores eram considerados especiais e recebiam prêmios e prestígio. O jogo consistia em golpear uma bola de caucho através de um aro de pedra na parede usando as nádegas, quadril ou joelhos. Os jogadores se protegiam com almofadas de couro, e o jogo também envolvia rituais e oferendas aos deuses. “Há, brincadeiras com animais do cerrado, que são transformados de acordo com a imaginação infantil, ou que permitem o desenvolvimento de sensações visuais, táteis, olfativas e auditivas” (CARNEIRO, 2003, p. 30).

Outras culturas indígenas também desenvolveram jogos e atividades lúdicas, como o jogo de cama de gato entre os índios colombianos, ou o uso de chocalhos de casca de frutas entre as crianças indígenas brasileiras. Infelizmente, muitas dessas atividades foram perdidas ao longo do tempo devido à influência de culturas urbanas, à catequese e à escravidão, e às mudanças sociais e econômicas nas comunidades indígenas. No entanto, algumas tradições ainda são mantidas, como a construção de casinhas e a brincadeira de pega-pega entre os xavantes. As atividades lúdicas indígenas nos ensinam valores como o respeito, a liberdade e o prazer de brincar.

A INFLUÊNCIA PORTUGUESA NO FOLCLORE INFANTIL

Os primeiros colonizadores portugueses trouxeram para o Brasil diversas histórias, versos, adivinhas e parlendas, incluindo lendas populares como o Lobisomem, a Moura-Encantada, as Três Cidras do Amor, a Maria Sabida, as andanças de Malazarte Fura-Vida, entre outras. Também foram trazidas crenças, instituições civis e políticas, a língua e o contato com a civilização europeia. Os romances cavaleirescos, como D. Infante, Noiva Roubada, Bernal Francês, D. Duarte e Donzinha, D. Maria e D. Arico, que foram encontrados em nossos Contos Populares e nas coleções europeias, são atribuídos aos portugueses.

As histórias da mula-sem-cabeça e da cuca ou papão foram trazidas pelos espanhóis e pelos portugueses da península ibérica para o Brasil. Essas histórias, juntamente com lendas populares, como as de bruxas, fadas, gigantes e assombrações, influenciaram a cultura brasileira, especialmente a infância.

As brincadeiras de pique e o jogo do papão, conhecido atualmente como o jogo da bolinha de gude, são

exemplos de atividades lúdicas que foram influenciadas por essas histórias populares. Essas brincadeiras estimulam a criação da figura de bruxa como o pegador, onde a brincadeira só começa quando a bruxa ou pegador conta até trinta, correndo atrás dos outros e transformando-os em bruxas ao tocar em suas mãos.

Grande parte dos jogos tradicionais popularizados no mundo inteiro, como o jogo de saquinhos (ossinhos), amarelinhas, bolinha de gude, jogo de botão, pião e outros, chegou ao Brasil, sem dúvida, por intermédio dos primeiros portugueses” (KISHIMITO,2003, p. 24).

De acordo com registros históricos, a origem do pião pode ter sido atribuída aos gregos e romanos. O autor d'Allemanque Callimaque Pittacus, que morreu em 579 a.C, mencionou um pião que podia ser girado com um chicote. Os romanos também conheciam esse jogo, pois Horácio mencionou o "trouchus". Parece que o pião já era um jogo popular entre as crianças romanas, e o poeta Pérsio preferia brincar com seu pião de madeira em vez de trabalhar.

A INFLUÊNCIA NEGRA NOS JOGOS TRADICIONAIS INFANTIS

Identificar a influência do folclore africano no Brasil é uma tarefa complexa, segundo Nina Rodrigues em sua obra "Os Africanos no Brasil". O folclore brasileiro foi influenciado pelos folclores das raças colonizadoras e, atualmente, não é possível discriminar a contribuição de cada um dos fatores étnicos. A adaptação ao novo meio, o conflito e a união das diversas raças, a fusão hereditária de suas tendências e a forma primitiva dos contos populares deram ao folclore brasileiro um colorido local e atual.

De acordo com Nina Rodrigues, é difícil identificar a contribuição dos negros africanos no folclore brasileiro, já que eles trabalhavam principalmente nos engenhos, plantações, minas e nas cidades litorâneas. Quando os primeiros escravos chegaram ao Brasil, não possuíam documentos. Os primeiros negros africanos foram encontrados na Capitania de São Vicente, e na Bahia, chegaram em 1538. Os negros africanos foram trazidos ao Brasil nos séculos XVI, XVII e XVIII para substituir o trabalho dos índios.

Em relação aos jogos e brinquedos africanos, Câmara Cascudo, em *Superstições e Costumes* (1958, p. 50-57), afirma ser difícil detectá-los pelo desconhecimento dos brinquedos dos negros anteriores ao séc. XIX. Com centenas e centenas de anos de contato com o europeu, o menino africano sofreu a influência de Paris e Londres. Além do mais, há brinquedos universais presentes em qualquer cultura e situação social como as bolas, as pequenas armas para simular caçadas e pescarias, ossos imitando animais, danças de roda, criação de animais e aves, insetos amarrados e obrigados a locomover-se, corridas, lutas de corpo, saltos de altura, distância, etc., os quais parecem, segundo o autor, estar presentes desde tempos imemoriais em todos os países. (KISHIMOTO,2003, p. 28).

De acordo com Cascudo, as crianças africanas encontravam maneiras de se divertir com os materiais disponíveis em seu ambiente, utilizando técnicas africanas ou locais. A literatura oral também deixou sua marca, com as mães negras transmitindo os costumes, contos, lendas, mitos, deuses e animais encantados de sua terra para suas crianças. Essa cultura oral manteve traços da cultura africana ao longo do tempo.

Um dos brinquedos encontrados na cultura africana foi a espingarda de talo de bananeira. Para construí-la, bastava fazer uma série de cortes no talo da bananeira, deixando os fragmentos presos pela base. Ao levantar todos esses pedaços, seguros por uma haste, e ao passar a mão ao longo da haste, fazendo-os cair, eles emitiam um som semelhante ao tiro de uma espingarda.

O JOGO E A EDUCAÇÃO

Alguns autores oferecem definições sobre a relação entre jogo e educação, influenciados pelos contextos históricos em que viveram. Para Huizinga (1993), o jogo é uma atividade voluntária realizada dentro de limites de tempo e espaço, seguindo regras livremente acordadas que são obrigatórias em si mesmas, acompanhadas de um sentimento de tensão e alegria e uma consciência de ser diferente da vida cotidiana.

Célestin Freinet (citado em Elias, 2000) é um teórico que destaca a importância do lúdico na educação, defendendo uma escola ativa que estimule o desenvolvimento dos interesses e a formação social da mente. Ele acredita que o jogo é uma atividade educativa que está ligada ao trabalho-jogo, onde a criança se dedica ao trabalho como se fosse um jogo prazeroso e satisfatório. Sua pedagogia incentiva aulas fora do ambiente escolar, trabalho coletivo e comunitário.

Pestalozzi (citado em Almeida, 1998) é um precursor do construtivismo em sua metodologia, que enfatiza o ensino pela experimentação, diálogo, ideal de educação que faz desabrochar o ser humano em suas plenas potencialidades e coloca o aluno como centro da ação. Fröebel (citado em Almeida, 1998) defende a escola que considera a criança como agente criador, despertando suas faculdades próprias para a criação, e conduzindo-a à atividade, autoexpressão e socialização por meio dos jogos.

Dewey (citado em Almeida, 1998) acredita que o jogo faz parte do ambiente natural da criança e que referências abstratas e remotas não correspondem aos interesses da criança. Wallon (citado em Galvão, 2002) acredita que a educação deve atender à formação do indivíduo e da sociedade através da integração entre o indivíduo e o outro pelo seu social e individual. Para Freud (citado em Almeida, 1998), a atividade lúdica pertence à infância, permitindo à criança criar seu mundo, reordenar suas ideias e perceber a realidade de

maneira diferente.

Brougère e Henriot dividem o jogo em três partes: um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social, um sistema de regras e um objeto. Cada jogo possui uma linguagem inserida em um contexto social e respeita as regras de construção. O sentido do jogo depende da sociedade que lhe atribui significado, e as regras do jogo proporcionam uma situação lúdica enquanto se joga. Os jogos podem ser feitos de vários materiais para diferenciá-los, como o xadrez, que pode ser feito de papelão, madeira, plástico, pedra ou metal.

Antes do movimento romântico, havia três concepções sobre a relação entre o jogo infantil e a educação: como recreação, como ferramenta para ensinar conteúdos e como meio de diagnosticar a personalidade infantil e ajustar o ensino às suas necessidades.

Desde a antiguidade greco-romana, o jogo era visto como um relaxamento necessário para atividades que exigiam esforço físico, intelectual e escolar. Durante a Idade Média, o jogo era considerado "não-sério" por estar ligado aos jogos de azar.

A partir do Renascimento, o jogo começou a ser usado para ensinar conteúdos e como uma forma de desenvolvimento da inteligência. No movimento romântico, a criança passou a ser vista como um ser dotado de valor positivo e o jogo como uma forma de expressão. A psicologia da criança, influenciada pela biologia, começou a transpor os estudos com animais para o campo infantil. Teóricos como Claparède e Freud acreditavam que o jogo infantil poderia ser usado tanto para a educação quanto para entender seus comportamentos. Bruner, Chomsky e Mead estudaram os processos cognitivos, linguagem e relações sociais da criança durante o jogo.

O jogo pode ser visto como uma estrutura heurística nos jogos coletivos como o futebol, que apresentam analogias com as relações entre indivíduos e sociedade. Henriot definiu o jogo como uma conduta subjetiva e intencional em uma situação objetiva e constatável, e qualquer tipo de conduta pode ser considerada jogo se a intenção do jogador estiver presente.

Jean Piaget acredita que o jogo é uma forma importante para a criança se expressar livremente e desenvolver suas habilidades. Ele descreve quatro estágios do desenvolvimento infantil: esquemas, assimilação, acomodação e equilíbrio.

O jogo é visto como uma ferramenta para a criança assimilar novos elementos e transformar a realidade. Piaget destaca a importância de adaptar o jogo às diferentes fases do desenvolvimento da criança. Ele percebeu que o jogo pode adotar regras ou adaptar a imaginação simbólica aos dados da realidade, incentivando e motivando a aprendizagem. Para Piaget, os estágios do desenvolvimento caracterizam diferentes maneiras do indivíduo interagir com a realidade e organizar seus conhecimentos.

O jogo é visto como um instrumento para incentivar a inteligência e a necessidade de investigação da criança. Nos estágios sensório-motores, a criança desenvolve a atividade intelectual sensorial e motora, enquanto no estágio pré-operacional, a criança desenvolve a capacidade simbólica. Piaget destaca o caráter lúdico do pensamento simbólico para a educação. Esse período é caracterizado pelo egocentrismo, desequilíbrio e irreversibilidade.

Os jogos de exercício são os primeiros tipos de jogos que surgem nos movimentos e gestos das crianças, e têm como função proporcionar prazer e exercício para eles. Através desses jogos, os bebês começam a aprimorar seus esquemas de ação, descobrindo os efeitos e resultados de suas ações e interagindo com o mundo ao seu redor.

À medida que a criança age sobre o meio, seus aspectos cognitivos do desenvolvimento sensório-motor evoluem, e elas começam a ter interesse e motivação por determinadas ações. Por volta dos 2 anos, as crianças começam a utilizar brinquedos como objetos a serem explorados que lhes dão prazer, mas ainda não entendem regras e sua atividade não é social. No entanto, é a partir desse momento que as interações com outras pessoas começam a influenciar fortemente o mundo infantil.

Com o tempo, os jogos de exercício tendem a desaparecer e dar lugar ao jogo simbólico, indicando que o desenvolvimento intelectual da criança não dependerá apenas das atividades sensório-motoras, mas também das atividades simbólicas.

De acordo com a perspectiva sócio-histórica de Vygotsky, a brincadeira é uma atividade particular da infância, em que a criança recria a realidade utilizando sistemas simbólicos. Vygotsky acredita que o desenvolvimento e as funções mentais superiores são construídos ao longo da vida, e que o sujeito interage com o ambiente social para obter informações necessárias para seu aprendizado.

No desenvolvimento a imitação e o ensino desempenham papel de primeira importância. Põe em evidência as qualidades especificamente humanas do cérebro e conduzem a criança a atingir novos níveis de desenvolvimento. A criança fará amanhã sozinho aquilo que hoje é capaz de fazer em cooperação. Por conseguinte, o único tipo correto de pedagogia é aquele que segue em avanço relativamente ao desenvolvimento e o guia; deve ter por objetivo não as funções maduras, mas as funções em vias de maturação. (VYGOTSKY. 1989, p. 138).

De acordo com a teoria sócio-histórica de Vygotsky, as interações sociais são a principal fonte de informação para as crianças. Elas aprendem as regras do jogo por meio da comunicação com os outros, não através da solução de problemas.

As crianças aprendem a regular seu comportamento por meio de suas próprias reações a situações agradáveis ou desagradáveis. Vygotsky considera que a brincadeira de faz-de-conta é importante para discutir o

papel dos brinquedos no desenvolvimento infantil. Ele classifica o brincar em algumas fases: na primeira, a criança começa a se distanciar do meio social; na segunda, ela imita os modelos dos adultos; e na terceira, surgem as regras. Vygotsky define a zona de desenvolvimento proximal como a distância entre o nível de desenvolvimento atual, determinado pela solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas com a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

A zona de desenvolvimento proximal refere-se ao caminho que o indivíduo percorre para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e se tornarão funções estabelecidas em seu nível de desenvolvimento atual. Vygotsky afirma que a influência do brinquedo no desenvolvimento da criança é enorme, pois é nele que a criança aprende a agir em uma esfera cognitiva, dependendo de motivações e tendências internas, não apenas por incentivos externos.

A imaginação é importante na atividade da criança, pois ela tem a capacidade de planejar, imaginar situações diversas, representar papéis e situações do cotidiano. No entanto, nem todos os jogos possibilitam a zona de desenvolvimento proximal na criança, e o ensino também não consegue isso. No jogo simbólico, normalmente, as condições para que ela se estabeleça estão presentes, pois nele há uma situação imaginária e a sujeição de certas regras de conduta, que fazem parte do jogo simbólico, mas não têm um caráter de antecipação e sistematização como nos jogos letrados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na brincadeira, a criança busca recriar uma lembrança de algo que aconteceu, em vez de criar uma situação imaginária nova. À medida que a criança se desenvolve, ela se aproxima da realização consciente do propósito da brincadeira.

É responsabilidade do educador observar a brincadeira e interações entre as crianças durante seu desenvolvimento para perceber o nível de realização em que elas estão, habilidades de interação e capacidade de seguir as regras do jogo. Compreendendo e conhecendo a evolução das crianças, o educador pode planejar atividades com clareza de intenção, definir como serão realizadas, prever o espaço e tempo necessários para permitir que as crianças possam realizar seus movimentos em sua totalidade.

O educador deve organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada, permitindo que as crianças escolham os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar. Através dos

jogos de regras e de construção, as crianças podem elaborar de forma independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais. O papel do educador é mediar as relações e provocar a criança a buscar sempre o novo, tornando-as mais investigadoras e questionadoras.

O uso de materiais lúdicos como recursos pedagógicos é importante para o desenvolvimento psicomotor, cognitivo e emocional da criança. O jogo é um excelente instrumento para motivar as crianças a usarem sua inteligência para superar obstáculos cognitivos e emocionais, além de explorar objetos, melhorar a agilidade física e experimentar seus sentidos.

Ao brincar, a criança descobre e compartilha novas experiências no convívio com outras crianças, criando e recriando seu mundo. O brincar é fonte de interação da atividade educativa, promovendo o desenvolvimento dos processos psíquicos, dos movimentos, acarretando o conhecimento do próprio corpo, da linguagem e da narrativa e a aprendizagem de conteúdos de áreas específicas.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**, Rio de Janeiro, Livro Técnico e Científico, 1981, 2ª ed.
- BROUGÈRE, Guilles. **Brinquedo e Cultura**, São Paulo, 2001, 4ª ed.
- DUMAZEDIER, J. **Questionamento teórico do lazer**, Porto Alegre, CELAR/PUC-RS. 1975.
- CÂMARA, L. **Dicionário do Folclore Brasileiro**, Rio de Janeiro, Ediouro, 1998, 9ª ed.
- CARNEIRO, M. A . B. **Brinquedos e brincadeira: formando ludoeducadores**, São Paulo, Articulação, 2003
- FREIRE, P. **Educação e mudança**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982
- FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. São Paulo, Paz e Terra, 2002
- FRIEDMANN, A .(org). **O direito de brincar: a brinquedoteca**, São Paulo, Scritta/ ABRINQ, 1992
- FROEBEL, Friedrich A . **A Educação do Homem**, Passo Fundo/ RS. Editora Universitária, 2001.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**, São Paulo, Perspectiva, 1993.
- IMBERNÒN, F. **La formacióm y el desarrollo profesional del profesorado: Hacia Una nueva cultura profesional**, Barcelona, Editorial Graó, 1998.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a educação**, São Paulo, Cortez, 2003, 7ª ed.
- KISHIMOTO, T. M. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação**, Rio de Janeiro, 2003, 10ª ed.
- MARCELINO, M. C. **Lazer e Educação**, Campinas, Papiros, 1987, 2ª ed.
- MIR, V., COROMINAS, D. e GÒMEZ, M. T. **Juegos y Fantasía en los parques infantiles**, Madrid, Narcea,

1999.

NICOLAU, Marieta L. M. Um currículo em processo de construção visando ao Desenvolvimento das linguagens da crianças nas faixas etárias aproximadas de 4 a 6 anos, In: **Caminhos para a construção da prática docente**, Elizabeth Ramos da Silva; Maria Aparecida G. Lopes- Rossi (orgs.) Taubaté/SP, Cabral e Livraria Universitária, 2003.

OLIVEIRA, Vera B. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis/ RJ, Vozes, 2002.

OLIVEIRA, Marta k. **Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: Um processo Sócio- histórico**, São Paulo, Scipione, 2000, 4ª ed.

OSTETTO, Luciana E. (org). **Encontros e encantamentos na Educação Infantil**, Campinas/ SP, Papiros, 2002.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**, Porto Alegre, Artmed, 2000.

SCHON, D. A . **El profesional reflexivo: Como piensam los profesionales cuando Actúan**, Barcelona, Piados, 1998.

SOLÉ, Isabel et al. **Aprender e Ensinar na Educação Infantil**, Porto Alegre, Artmed, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**, São Paulo, Martins Fontes, 1998.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na Pré- Escola**, São Paulo, Cortez, 2001, 5ª ed.

WALLON, Henri. **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**, Petrópolis/RJ, Vozes, 2002, 11ª ed.

ZABALZA, Miguel A . **Qualidade em Educação Infantil**, Porto Alegre, Artmed, 1998.

Dados de sumário:

p. 132 – 142

AS BRINCADEIRAS INFANTIS E SEUS PERCURSOS HISTÓRICOS

Autor(a): **Talita Camargo da Silva**

A IMPORTÂNCIA DA DOCÊNCIA NO DECORRER DA VIDA

Autor(a): **Talita Camargo da Silva**

Resumo

A docência é uma das profissões mais nobres e fundamentais para o desenvolvimento humano. Os professores desempenham um papel crucial na formação das gerações presentes e futuras, pois são responsáveis por transmitir conhecimento, orientar e inspirar os alunos em sua jornada educacional. A importância da docência vai muito além do ambiente escolar. Os ensinamentos e valores transmitidos pelos professores têm o poder de moldar o caráter dos estudantes, influenciando diretamente em suas escolhas, atitudes e perspectivas de vida. Os professores são modelos e mentores, capazes de despertar paixões, estimular o pensamento crítico e promover o desenvolvimento integral dos alunos. A docência também é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Por meio da educação, os professores têm o poder de romper barreiras sociais, proporcionando oportunidades de aprendizado a todos, independentemente de sua origem, condição social ou econômica. Ao educar e empoderar os alunos, os professores contribuem para a formação de cidadãos conscientes, capazes de transformar suas realidades e lutar por um mundo melhor. Além disso, a docência é uma atividade que proporciona aprendizado contínuo aos próprios professores. A cada turma, a cada aluno, surgem novos desafios, demandando do docente flexibilidade, criatividade e aprimoramento constante. A interação com os estudantes e a troca de experiências enriquecem o conhecimento do professor, ampliam sua visão de mundo e promovem um constante crescimento pessoal e profissional.

Palavras-chave: Docência; Condição Social; Oportunidades.

INTRODUÇÃO

Professores atuam em todas as etapas da educação, desde a educação infantil até o ensino superior, e em diversas áreas do conhecimento. Cada disciplina tem seu valor e contribui para a formação integral dos indivíduos, tornando a docência uma peça-chave no desenvolvimento intelectual, emocional e social dos alunos. A docência desempenha um papel vital na vida das pessoas, influenciando diretamente seu presente e seu futuro.

Os professores são agentes de transformação, catalisadores de sonhos e impulsionadores do progresso. Seu trabalho vai muito além da sala de aula, deixando um legado que perdura ao longo da vida dos alunos. A dedicação e paixão dos professores fazem com que a docência seja uma das profissões mais importantes e dignas de reconhecimento em nossa sociedade.

O presente estudo visa explorar a relevância da atividade docente na trajetória dos estudantes, desde os primeiros anos escolares até o impacto dos professores na vida adulta.

Os propósitos gerais consistem em ponderar acerca da significância do educador nesta contemporaneidade em que estamos inseridos.

Os propósitos específicos têm como intuito obter um melhor entendimento acerca da formação dos professores e do papel que desempenham ao longo da jornada dos seus alunos.

Também se compreende a necessidade de levar em consideração os conhecimentos prévios dos estudantes, a fim de prepará-los para pensar e agir de forma democrática em uma sociedade que nem sempre promove a democracia.

De acordo com as palavras de Delors (1999, p. 37):

A educação necessária para o século XXI deve assentar-se sobre princípios educacionais associados à educação contínua e permanente, permitindo ao aluno aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

É imprescindível destacar que a efetiva democratização da educação não é alcançada apenas por meio da administração educacional, conforme estabelecido pela Constituição e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96). O cerne da questão é despertar o processo educativo e o ambiente escolar por meio de práticas pedagógicas de alta qualidade, de modo que todos busquem na educação os meios para desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para participar de forma efetiva e consciente do processo de democratização da educação.

A sociedade contemporânea, embora muitas vezes não tenha uma clara compreensão das necessidades educacionais de seus jovens, já não está mais indiferente ao que ocorre nas instituições de ensino. Ela não apenas exige que a escola seja competente e demonstre publicamente essa competência, com resultados de aprendizagem satisfatórios por parte dos alunos e bom aproveitamento dos recursos, mas também começa a se dispor a contribuir para a concretização desse processo, assim como a tomar decisões a respeito.

Portanto, a responsabilidade pela educação das crianças e jovens é compartilhada entre a escola e a família, mas cabe à equipe gestora envidar esforços para envolver os pais no ambiente escolar, criando meios para isso.

As constantes mudanças políticas, econômicas e sociais que ocorrem no mundo exigem que a escola esteja atenta às demandas impostas pelo novo modelo de sociedade. Atualmente, as instituições educacionais enfrentam diversos desafios e mudanças, tornando-se relevantes para elas aspectos como inovação, desempenho, competitividade e produtividade.

A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E SUA HISTÓRIA

A progressão histórica da instrução no Brasil passou por transformações significativas e persiste até hoje com o objetivo de atingir padrões internacionais, estabelecendo-se como um fenômeno socialmente construído.

A chegada dos colonizadores portugueses ao território brasileiro é um marco histórico para a educação organizada no país. É inegável que os povos nativos possuíam métodos de ensino, uma vez que as crianças da época aprendiam desde tenra idade a cultura e os costumes. No entanto, não existem registros de um sistema educacional formal.

A educação sistematizada no Brasil teve início com o movimento dos jesuítas, nos quais padres portugueses da Ordem dos Jesuítas dedicaram-se à educação religiosa dos nativos. Devido às diferenças culturais, foi necessário ensinar inicialmente a língua portuguesa e aspectos básicos da cultura europeia, como o uso de vestimentas, por exemplo (ALVES, 2005). Essa influência europeia não nega o fato de que os nativos já possuíam técnicas e métodos educacionais.

Tomé de Souza, seguindo ordens de D. João III, trouxe os padres da Companhia de Jesus com o objetivo de disseminar a fé católica. Dada a grande distância cultural entre os indígenas e os jesuítas, foi necessária uma adaptação do ensino, ou seja, a sistematização da educação por meio de escolas e missões espalhadas pelo litoral brasileiro tornou-se necessária para que os indígenas aprendessem não apenas o cristianismo, mas também a língua e os costumes de Portugal.

Com a chegada dos primeiros jesuítas ao Brasil em 1549, surgiram as primeiras atividades de ensino organizado na colônia. Diante dessa nova realidade, também surgiram as primeiras leis na área de educação no Brasil.

Sob a tutela da Igreja Católica, a educação era ministrada por padres jesuítas, destacando-se inicialmente como educadores os padres Manoel da Nóbrega, Vicente Rodrigues e Antônio Vieira. Quinze dias após desembarcarem no Brasil, os jesuítas estabeleceram a primeira escola no país. O irmão Vicente Rodrigues era o professor, enquanto o padre Manoel da Nóbrega supervisionava as atividades.

Na Bahia, Vicente ministrava aulas de catecismo e alfabetizava os nativos, tornando-se o primeiro professor da Companhia. O irmão Vicente foi o primeiro português a ensinar de acordo com o modelo de educação europeu no Brasil e dedicou mais de meio século ao ensino da cultura e da religião do Velho Mundo aos habitantes locais.

O objetivo dos jesuítas no Brasil era catequizar e difundir a fé católica. No entanto, devido às dificuldades impostas pela barreira linguística e cultural, não seria possível pregar o catolicismo sem antes alfabetizar a população. Portanto, além da religião, eles também ensinavam a ler e escrever.

A instrução jesuítica começou em Salvador e avançou para o sul do país. Em 1570, existiam escolas de Educação Elementar em Porto Seguro, Ilhéus, São Vicente, Espírito Santo e São Paulo de Piratininga, além de colégios no Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia.

O regulamento aplicado a todas as escolas jesuítas era um documento escrito por Inácio Loyola, o Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu, que significa Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus.

Com a primeira edição em 1599, o Ratio Studiorum era um conjunto de normas e princípios que regulavam as práticas educacionais dos jesuítas. O método ordenava as atividades, as funções e a avaliação das escolas da Companhia de Jesus. Antes de 1599, os colégios jesuítas operavam de acordo com os Ordenamentos de Estudos, um conjunto de regras internas que serviam de inspiração e modelo para o Ratio Studiorum. O documento consistia em um conjunto de 467 diretrizes que abrangiam a progressão histórica da instrução no Brasil passou por transformações significativas e persiste até hoje com o objetivo de atingir padrões internacionais, estabelecendo-se como um fenômeno socialmente construído.

A chegada dos colonizadores portugueses ao território brasileiro é um marco histórico para a educação organizada no país. É inegável que os povos nativos possuíam métodos de ensino, uma vez que as crianças da época aprendiam desde tenra idade a cultura e os costumes. No entanto, não existem registros de um sistema educacional formal.

A educação sistematizada no Brasil teve início com o movimento dos jesuítas, nos quais padres portugueses da Ordem dos Jesuítas dedicaram-se à educação religiosa dos nativos. Devido às diferenças culturais, foi necessário ensinar inicialmente a língua portuguesa e aspectos básicos da cultura europeia, como o uso de vestimentas, por exemplo. Essa influência europeia não nega o fato de que os nativos já possuíam técnicas e métodos educacionais.

Tomé de Souza, seguindo ordens de D. João III, trouxe os padres da Companhia de Jesus com o objetivo de disseminar a fé católica. Dada a grande distância cultural entre os indígenas e os jesuítas, foi necessária uma

adaptação do ensino, ou seja, a sistematização da educação por meio de escolas e missões espalhadas pelo litoral brasileiro tornou-se necessária para que os indígenas aprendessem não apenas o cristianismo, mas também a língua e os costumes de Portugal.

Com a chegada dos primeiros jesuítas ao Brasil em 1549, surgiram as primeiras atividades de ensino organizado na colônia. Diante dessa nova realidade, também surgiram as primeiras leis na área de educação no Brasil.

Sob a tutela da Igreja Católica, a educação era ministrada por padres jesuítas, destacando-se inicialmente como educadores os padres Manoel da Nóbrega, Vicente Rodrigues e Antônio Vieira. Quinze dias após desembarcarem no Brasil, os jesuítas estabeleceram a primeira escola no país. O irmão Vicente Rodrigues era o professor, enquanto o padre Manoel da Nóbrega supervisionava as atividades.

Na Bahia, Vicente ministrava aulas de catecismo e alfabetizava os nativos, tornando-se o primeiro professor da Companhia. O irmão Vicente foi o primeiro português a ensinar de acordo com o modelo de educação europeu no Brasil e dedicou mais de meio século ao ensino da cultura e da religião do Velho Mundo aos habitantes locais.

O objetivo dos jesuítas no Brasil era catequizar e difundir a fé católica. No entanto, devido às dificuldades impostas pela barreira linguística e cultural, não seria possível pregar o catolicismo sem antes alfabetizar a população. Portanto, além da religião, eles também ensinavam a ler e escrever.

A instrução jesuítica começou em Salvador e avançou para o sul do país. Em 1570, existiam escolas de Educação Elementar em Porto Seguro, Ilhéus, São Vicente, Espírito Santo e São Paulo de Piratininga, além de colégios no Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia.

O regulamento aplicado a todas as escolas jesuítas era um documento escrito por Inácio Loyola, o Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu, que significa Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus.

Com a primeira edição em 1599, o Ratio Studiorum era um conjunto de normas e princípios que regulavam as práticas educacionais dos jesuítas. O método ordenava as atividades, as funções e a avaliação das escolas da Companhia de Jesus. Antes de 1599, os colégios jesuítas operavam de acordo com os Ordenamentos de Estudos, um conjunto de regras internas que serviam de inspiração e modelo para o Ratio Studiorum. O documento consistia em um conjunto de 467 diretrizes que abrangiam várias áreas do ensino.

O Ato Suplementar à Carta de 1934 estabelece que as regiões devem gerenciar o ensino elementar e secundário. Em 1935, inaugura-se a primeira Escola Normal em Niterói.

Apesar dos investimentos e do planejamento, a instrução no Brasil continuou a exibir resultados

insatisfatórios.

Apesar de o Monarca afirmar que, se não fosse Imperador, se tornaria um Mestre-Escola, seu afeto pela educação não se mostrou suficiente para elevar o ensino nacional a patamares satisfatórios. O sistema de educação brasileiro continuou desatualizado, não suprimindo as necessidades da população.

Uma nova política educacional começou a ganhar forma com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, liderado por Francisco Campos, que se destacou como um dos ministérios mais conscientes em sua atuação administrativa.

A revolução de 1930 foi um marco na história do capitalismo no Brasil, pois pela primeira vez em sua história havia capital interno disponível para investimento. Essa rede de investimentos trouxe uma nova realidade ao país, exigindo cada vez mais mão de obra especializada, e a obtenção dessa mão de obra veio por meio de investimentos na educação.

O Ministério da Educação e Saúde Pública, criado em 1930, promulga decretos em 1931 para aprimorar a organização do ensino secundário e estabelecer universidades brasileiras. Os decretos de 1931 ficaram conhecidos como Reforma Francisco Campos.

A Constituição de 1934 determinou que a educação é um direito de todos e deve ser responsabilidade tanto da família quanto do Estado.

Em 1942, foram implementadas reformas em diversos setores da educação, sendo essas reformas conhecidas como Leis Orgânicas do Ensino, compostas por Decretos-Lei que estabeleceram, entre outras coisas, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, oferecendo educação profissionalizante. O idealizador dessas reformas foi o Ministro Gustavo Campanema.

A Constituição de 1946 foi promulgada após o fim do Estado Novo. Essa Constituição teve um texto mais democrático até então e, no âmbito da educação, determinou a obrigatoriedade do ensino elementar e que a legislação sobre diretrizes e bases da educação deveria ser de competência da União.

Além disso, a Nova Constituição restabeleceu o princípio de que a educação é um direito de todos, inspirada nos princípios proclamados pelos Pioneiros, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, nos primeiros anos da década de 30.

A educação brasileira sofreu um duro golpe durante o Regime Militar. Apresentando um caráter antidemocrático, o regime tinha como objetivo reforçar sua proposta de governo. Durante esse período, professores foram detidos, torturados e demitidos, muitos buscando o exílio para preservar suas vidas.

Houve invasões a universidades, além da prisão arbitrária e tortura de estudantes em confrontos com a polícia, resultando em mortes. O Decreto-lei 477 determinou o fechamento da União Nacional dos Estudantes

(UNE) e silenciou professores e alunos.

Nesse período, foram instituídos exames vestibulares classificatórios, devido à grande expansão das universidades no Brasil. O objetivo desses exames era eliminar os excedentes, ou seja, aqueles com notas altas que não encontravam vagas devido à falta de oportunidades no Ensino Superior.

Com o objetivo de erradicar o analfabetismo, os militares criaram o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, que adotou a metodologia de Paulo Freire. No entanto, o projeto não obteve sucesso e foi encerrado, dando lugar à Fundação Educar.

Durante o período mais violento da Ditadura Militar, foi promulgada a Lei nº 5.692, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, em 1971, que se caracterizava pela ênfase na formação profissional.

Após o fim do Regime Militar, todos os esforços políticos se concentraram em apagar a memória dos "anos de repressão" pelos quais o Brasil passou. Nesse cenário, a educação passou a ser abordada de maneira mais abrangente, contando com a participação ativa de pensadores de outras áreas do conhecimento. Nesse momento, a educação deixou de ser apenas o simples processo de ensino-aprendizagem para se tornar parte integrante da vida dos estudantes. A partir da nova Constituição, o deputado Octávio Elísio apresentou um Projeto de Lei para uma nova LDB na Câmara Federal em 1988. Apesar das várias manifestações dos legisladores no sentido de criar uma nova LDB, somente em 1996 o Deputado Darcy Ribeiro conseguiu a aprovação de seu projeto, consolidando as Leis de Diretrizes e Bases da Educação.

O PAPEL DA DOCÊNCIA NA ALFABETIZAÇÃO E NO LETRAMENTO

O processo de aquisição das habilidades de leitura e escrita desempenha um papel crucial em nossa existência, pois é nessa etapa que nos familiarizamos com as letras e os textos escritos. Uma abordagem cuidadosamente planejada, com metas e metodologias apropriadas, pode ter repercussões significativas no futuro, moldando a vida e o prazer que as pessoas encontram na linguagem escrita. Portanto, os educadores desempenham um papel vital como agentes motivadores e facilitadores na vida de seus alunos, pois têm a responsabilidade de se capacitar, refletir e implementar métodos eficazes, respeitando o contexto e o conhecimento prévio dos alunos.

Atualmente, não se espera que 90% das crianças em idade escolar em países de baixa renda tenham a capacidade de ler ao concluir o ensino fundamental. Mais da metade das crianças do mundo não está no

caminho certo para se tornarem alfabetizadas até o final do ensino fundamental.

Os benefícios da alfabetização são abundantes e abrangem diversas áreas, incluindo participação política, cultural e econômica, com impactos positivos na saúde e no bem-estar individual e social.

Hoje em dia, os professores de leitura compartilham textos literários autênticos e enriquecedores com seus alunos. Eles reconhecem que pesquisas abrangentes comprovaram a importância de estratégias de previsão e questionamento para o desenvolvimento da alfabetização.

Uma das melhores maneiras para as crianças se destacarem na compreensão da leitura é oferecer-lhes amplas oportunidades de interagir com uma variedade de livros selecionados por elas mesmas, para que possam desfrutar da leitura e tornar sua aprendizagem significativa.

O professor também desempenha um papel fundamental ao proporcionar o contato direto do aluno com o mundo da leitura. Muitos de nossos alunos não têm a oportunidade de se envolverem com a leitura por meio do apoio de seus pais, portanto, o professor assume essa responsabilidade. (TARDIF, 2005, p. 37).

A leitura é uma abordagem pedagógica eficaz para despertar o interesse das crianças pelos estudos. Quando nos envolvemos na leitura desde o início da vida escolar, há uma grande probabilidade de nos tornarmos adultos que adotam a leitura como um hábito, o que, por sua vez, nos permite dominar as habilidades corretas de escrita, pronúncia e compreensão de textos.

O professor atua como um mediador cultural, estabelecendo uma conexão entre a criança e a cultura, com todos os conhecimentos, valores e procedimentos necessários para que as novas gerações se apropriem e se integrem à sociedade. Para cumprir esse papel, o professor precisa compreender tanto o indivíduo com o qual trabalha quanto o objeto de sua ação, ou seja, a criança, os aspectos culturais nos quais ela está inserida e as características específicas do conhecimento que o professor busca auxiliar a criança a construir, no caso, a linguagem escrita em toda a sua complexidade.

Sabemos que a familiaridade com um conhecimento só é adquirida por meio de seu uso constante. Portanto, para formar leitores e escritores, é essencial que o professor incorpore a escrita e a leitura como parte integrante de sua própria vida e que estabeleça uma relação afetiva com essas atividades, realizando-as com prazer.

É claro que, quanto mais lemos e escrevemos, mais recursos o professor terá para utilizar essas experiências ao ensinar seus alunos, demonstrando a importância do uso desses conhecimentos em suas interações com o mundo e com as pessoas. No entanto, assim como gostar de crianças não é suficiente para ser um bom professor, apenas ler e escrever também não é o bastante para alfabetizar e desenvolver habilidades de letramento.

Nessa empreitada, o professor precisa, em primeiro lugar, reconhecer a língua escrita como um fenômeno social que circula em nossa sociedade, atendendo a diversas funções de acordo com as necessidades de sua utilização. Além disso, é necessário compreender que o fato de a escola historicamente ter sido responsável por ensinar a escrita não a transforma automaticamente em um conhecimento exclusivamente escolar. A linguagem escrita deve ser aprendida e valorizada como uma ferramenta essencial para a comunicação e expressão em todas as esferas da vida. Portanto:

O ensino da leitura e da escrita deve ser abordado de forma contextualizada, considerando as experiências prévias e o contexto sociocultural dos alunos. É importante criar um ambiente de aprendizagem rico em materiais de leitura variados, que despertem o interesse e a curiosidade dos alunos. Além disso, estratégias de ensino diferenciadas devem ser utilizadas para atender às necessidades individuais dos alunos, levando em consideração seus diferentes estilos de aprendizagem e níveis de habilidade. (DICKEL. 1998, p. 41)

O uso de tecnologia também pode ser uma ferramenta poderosa no ensino da leitura e da escrita. Recursos como aplicativos de leitura interativa, jogos educativos e ferramentas de escrita online podem engajar os alunos e tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e envolvente.

É fundamental que os professores sejam capacitados e recebam formação continuada para o ensino da leitura e da escrita. Eles precisam estar atualizados sobre as melhores práticas pedagógicas, estratégias de ensino eficazes e recursos disponíveis. Além disso, é importante que os professores tenham tempo e espaço para colaborar e compartilhar experiências com seus pares, a fim de enriquecer sua prática e promover a troca de ideias e conhecimentos.

Em resumo, o ensino da leitura e da escrita é um processo complexo e crucial para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e cognitivas dos alunos. Os professores desempenham um papel fundamental nesse processo, atuando como mediadores, motivadores e facilitadores. Com abordagens pedagógicas adequadas, materiais de leitura diversificados e estratégias diferenciadas, é possível proporcionar aos alunos uma base sólida para se tornarem leitores e escritores competentes e apaixonados pela linguagem escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada indivíduo possui seu próprio estilo de aprendizagem, e isso se aplica a todos os alunos dentro de uma sala de aula, sejam eles visuais, táteis, verbais ou mais reservados.

É fundamental que os alunos tenham um ambiente seguro na sala de aula, onde se sintam encorajados

a assumir riscos e se esforçar. Para alcançar esse objetivo, tanto os alunos quanto os professores precisam trabalhar juntos em direção a metas coletivas compartilhadas. Os alunos devem estar dispostos a colaborar e ajudar uns aos outros durante as aulas, enquanto a luta pelo aprendizado deve ser encorajada como parte do processo educacional.

Professores inspiradores são uma fonte de sucesso para seus alunos. O sucesso do professor pode se manifestar de várias maneiras, como completar uma maratona, ter um pequeno negócio ou receber um prêmio de ensino. Cada um de nós tem conquistas para compartilhar.

Por meio de nossas realizações, os alunos podem aprender sobre o que é o sucesso e buscar alcançá-lo. Quando os alunos decidem que desejam ser bem-sucedidos, eles prestam muita atenção aos comportamentos, escolhas e até sacrifícios que nos levaram ao sucesso. Esses comportamentos incluem trabalho árduo, resiliência e a capacidade de aprender com os erros. Os alunos internalizam esses comportamentos e estratégias como uma forma de atingir seus próprios objetivos.

Um excelente professor torna a aprendizagem divertida, pois lições estimulantes e envolventes são essenciais para o sucesso acadêmico dos alunos. Alunos que tendem a ter comportamento problemático, evasão escolar ou falta de interesse se beneficiam especialmente de um professor envolvente. Criar um ambiente de sala de aula empolgante para a aprendizagem mantém os alunos interessados, e eles aprendem melhor quando são desafiados e têm interesse.

Os professores também podem ser uma fonte confiável de orientação para os alunos, ajudando-os a tomar decisões importantes em suas vidas. Os educadores podem auxiliar os alunos a buscar o ensino superior, explorar oportunidades de carreira e participar de eventos que, de outra forma, seriam inacessíveis para eles. Os alunos geralmente consideram os professores como mentores experientes e conhecedores, e é provável que, em algum momento de sua carreira, um professor seja solicitado a desempenhar esse papel.

Para aqueles que nunca tiveram a experiência de ensinar, isso pode parecer irrelevante, mas para aqueles que estão na linha de frente, é essencial ter habilidades para navegar com sucesso nas complexidades de uma população estudantil diversificada, desinteressada e, às vezes, hostil.

Conclui-se, portanto, que os docentes podem exercer uma influência significativa no futuro dos estudantes.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília: Governo Federal, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 ago.2023.
- BRASIL. **Ministério da Educação Parecer CNE/CEB nº 7: diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica**. Brasília: Governo Federal, 2010. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2023.
- BRASIL. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (temas transversais) terceiro e quarto ciclos**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Educação: uma perspectiva para o século XXI**. São Paulo: Canção Nova, 2008.
- DELORS, Jackues. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- DIAS, G. F. **Educação Ambiental: princípios e práticas**. São Paulo, Gaia, 1992.
- DICKEL, A. - pesquisa em Educação: conceito, políticas e práticas. In: Geraldi, C.M.G.; Fiorentini, D.; Pereira. E.M.A. (orgs.) **Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras. 1998.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

Dados de sumário:

p. 143 – 153

A IMPORTÂNCIA DA DOCÊNCIA NO DECORRER DA VIDAAutor(a): **Talita Camargo da Silva**

A PSICOPEDAGOGIA E O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS QUE NECESSITAM DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Autor(a): **Talita Camargo da Silva**

Resumo

O propósito deste trabalho consiste em abordar o papel desempenhado pelo psicopedagogo no âmbito da educação especial, cujo objetivo primordial é assegurar uma educação inclusiva e de excelência aos estudantes portadores de demandas educacionais singulares. O psicopedagogo atua na identificação das origens dos obstáculos à aprendizagem, concepção de planos de intervenção personalizados, utilização de abordagens e recursos didáticos específicos para cada situação, provendo orientação a pais e docentes, bem como fomentando a inclusão escolar e social dos alunos. O psicopedagogo figura como um profissional indispensável para o êxito da educação inclusiva. Ademais, a psicopedagogia pode também contribuir para a formação de professores e outros profissionais que atuam na esfera da educação especial, disponibilizando programas de capacitação e treinamento voltados às peculiaridades dos processos de aprendizagem de crianças com necessidades especiais. Tal formação adequada pode auxiliar os profissionais na identificação e intervenção efetiva diante dos entraves à aprendizagem, garantindo que as crianças sejam contempladas com uma educação de qualidade que atenda às suas particularidades.

Palavras-chave: Capacitação; Inclusão Escolar; Qualidade.

INTRODUÇÃO

A psicopedagogia é uma disciplina cujo propósito é compreender e intervir nos procedimentos de aquisição de conhecimento por parte de crianças e jovens, levando em consideração as particularidades individuais relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Quando se trata de crianças que demandam atenção educacional especial, a psicopedagogia se torna ainda mais essencial, visando garantir que esses sujeitos tenham acesso a uma educação de excelência, capaz de propiciar o pleno desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades.

Conforme BOSSA (1994, citado por SANTOS, 2011),

[...] cabe ao psicopedagogo perceber eventuais perturbações no processo aprendizagem, participar da dinâmica da comunidade educativa, favorecendo a integração, promovendo orientações metodológicas de acordo com as características e particularidades dos indivíduos do grupo, realizando processos de orientação. Já que no caráter assistencial, o psicopedagogo participa de equipes responsáveis pela elaboração de planos e projetos no contexto teórico/prático das políticas educacionais, fazendo com que os professores, diretores e coordenadores possam repensar o papel da escola frente a sua docência e às necessidades individuais de aprendizagem da criança ou, da própria “ensinagem”.

Uma das principais contribuições da psicopedagogia para o processo de ensino-aprendizagem de crianças que requerem atenção educativa especial é a detecção e compreensão das barreiras ao aprendizado desses indivíduos. Por meio de avaliações e análises minuciosas, os profissionais de psicopedagogia conseguem identificar as aptidões e limitações de cada criança em relação aos diversos aspectos do processo de aquisição de conhecimento, abrangendo a percepção, a memória, o foco, a comunicação, a habilidade motora, entre outros.

[...] a educação inclusiva significa assegurar a todos os estudantes, sem exceção, independente da sua origem sociocultural e da sua evolução psicobiológicas, a igualdade de oportunidades educativas, para que, desse modo, possa usufruir de serviços educativos de qualidade, conjuntamente com outros complementares, e possam beneficiar-se igualmente da sua integração em classes etariamente, com o objetivo de serem preparados para uma vida futura, o mais independente e produtivo possível (VISCA. 2004, p.41).

Com base nessas informações, os profissionais de psicopedagogia podem elaborar abordagens e recursos específicos para cada criança, visando facilitar e potencializar seu processo de aquisição de conhecimento. Essas estratégias podem englobar a adaptação de materiais educativos, a aplicação de métodos diferenciados, a utilização de jogos e atividades recreativas, entre outras abordagens adequadas ao perfil individual de cada criança.

Segundo Mary (citado por BOSSA, 2019), o interesse em compreender e atender crianças e adolescentes com deficiências sensoriais e outros impedimentos que afetam a aprendizagem teve início no século XIX. Autores como Itard, Pereire, Pestalozzi e Seguin direcionaram sua atenção para crianças com dificuldades de aprendizagem.

Pestalozzi, por exemplo, estabeleceu um centro educacional na Suíça, inspirado nos ideais de Rousseau, onde acolhia crianças e jovens desfavorecidos, estimulando sua percepção através da intuição e da natureza. Pereira, por sua vez, concentrou-se em estimular a visão e o tato na educação. Itard realizou estudos sobre percepção e deficiência mental. Seguin, em 1837, fundou uma escola voltada para crianças com deficiências intelectuais, e um ano depois suas ideias foram aceitas, mantendo-se atualmente suas técnicas de treinamento sensorial e muscular.

[...] Seguin fundou na França a primeira escola de reeducação. Depois de rejeitar a noção dominante de “incurabilidade” da deficiência mental, Seguin experimentou, durante muitos anos, o que denominou como método fisiológico de educação e, em 1837, fundou uma escola destinada a crianças mentalmente deficiente e emigrou para os Estados Unidos, em 1848, onde suas ideias foram amplamente aceitas. Suas técnicas de treinamento dos sentidos e dos músculos ainda são utilizadas atualmente [...], (ANASTASI apud BOSSA, 2019, p. 48).

A psicopedagogia desempenha um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem de crianças que necessitam de educação especial. Esse campo de conhecimento visa compreender e intervir nas dificuldades de aprendizagem desses indivíduos, levando em consideração suas características e necessidades específicas.

Uma das contribuições importantes da psicopedagogia é o desenvolvimento de programas de intervenção precoce. Esses programas têm como objetivo identificar e intervir nas dificuldades de aprendizagem das crianças ainda na primeira infância. É amplamente reconhecido que quanto mais cedo essas dificuldades forem identificadas, maiores serão as chances de se obter resultados positivos no processo de aprendizagem.

Um dos pilares da psicopedagogia é a individualização do ensino. Cada criança é única, com suas próprias habilidades, ritmo de aprendizagem e necessidades. A psicopedagogia trabalha para identificar as potencialidades de cada criança e promover um ambiente de aprendizagem que seja adequado às suas características individuais.

Além disso, a psicopedagogia também desempenha um papel importante na formação dos profissionais que atuam na área da educação especial. Ela oferece conhecimentos teóricos e práticos que capacitam esses profissionais a compreender e atender às necessidades das crianças com dificuldades de aprendizagem. Isso inclui o desenvolvimento de estratégias de ensino diferenciadas, o uso de recursos e materiais adaptados, bem como a promoção de um ambiente inclusivo e acolhedor.

Por meio da identificação e compreensão das dificuldades de aprendizagem desses indivíduos, a psicopedagogia contribui para o desenvolvimento de estratégias e recursos específicos que facilitam e potencializam o seu processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, ela promove uma formação adequada para os profissionais que atuam nessa área, capacitando-os a oferecer um ensino inclusivo e de qualidade.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PSICOPEDAGOGIA

A psicopedagogia emergiu inicialmente na Europa com o propósito terapêutico de auxiliar crianças com desafios escolares e familiares. No século XVII, pensadores morais e educadores já se preocupavam em

compreender a criança para moldá-la em um ser racional e seguindo princípios cristãos. A partir do século XVIII, houve uma mudança no discurso social sobre a infância, com maior ênfase na disciplina, racionalização dos hábitos, higiene e saúde física.

Em um estudo conduzido pela psicopedagoga francesa Bossa (2019), o termo "psicopedagogia curativa" foi utilizado para descrever as práticas terapêuticas que combinam abordagens pedagógicas e psicológicas no tratamento de crianças que enfrentam dificuldades escolares, fracasso acadêmico ou apresentam um ritmo mais lento em relação aos seus colegas no que diz respeito às aquisições escolares.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001, p. 19) afirmam que:

Os indivíduos com deficiências, vistos como “doentes” e incapazes, sempre estiveram em situação de maior desvantagem, ocupando, no imaginário coletivo, a posição de alvos de caridade popular e da assistência social, não de sujeitos de direitos sociais, entre os quais se inclui o direito a educação. Ainda hoje, constata-se a dificuldade de aceitação do diferente no seio familiar e social, principalmente do portador de deficiências múltiplas e graves, que na escolarização apresenta dificuldades acentuadas de aprendizagem.

A psicopedagogia é um campo de conhecimento que busca analisar e intervir nos processos de aprendizagem, levando em consideração as particularidades individuais, limitações e potencialidades de cada pessoa. Para tanto, a psicopedagogia se baseia em diversos campos do conhecimento, como psicologia, pedagogia, neurociência, sociologia e antropologia.

No âmbito da psicologia, a psicopedagogia faz uso de teorias como a teoria da aprendizagem, que investiga como o conhecimento é adquirido e como as informações são processadas pelo cérebro. Com base nessa teoria, a psicopedagogia busca compreender como as pessoas aprendem e quais fatores influenciam esse processo, como atenção, memória, motivação e emoção.

Outra teoria importante utilizada pela psicopedagogia é a teoria do desenvolvimento, que estuda as mudanças que ocorrem ao longo da vida de um indivíduo, desde a infância até a idade adulta. Com base nessa teoria, a psicopedagogia busca compreender como as diferentes fases do desenvolvimento influenciam o processo de aprendizagem, quais são as características específicas de cada fase e como adaptar as estratégias de ensino a cada uma delas.

No campo da pedagogia, a psicopedagogia se apoia em teorias como a pedagogia histórico-cultural, que valoriza o papel da cultura e da sociedade no processo de aprendizagem. Com base nessa teoria, a psicopedagogia busca compreender como as características culturais e sociais de cada indivíduo influenciam o processo de aprendizagem, como a linguagem, os valores e as crenças.

Além disso, a psicopedagogia também se fundamenta na neurociência, que investiga o funcionamento do cérebro e sua relação com o comportamento humano. A partir desse campo, a psicopedagogia busca compreender as bases neurobiológicas da aprendizagem e como isso pode influenciar as estratégias de ensino.

Por fim, a psicopedagogia faz uso de conceitos da antropologia e da sociologia, que estudam as relações entre os indivíduos e a sociedade. Com base nesses campos, a psicopedagogia busca compreender como as relações sociais e culturais influenciam o processo de aprendizagem, como a interação com os colegas e os professores, e como isso pode ser aproveitado para desenvolver estratégias de ensino mais eficazes.

A partir desses campos, a psicopedagogia busca compreender como as pessoas aprendem e quais fatores influenciam esse processo, além de desenvolver estratégias de ensino que sejam adequadas às particularidades de cada indivíduo.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL: CAMINHOS E DESAFIOS

O campo da instrução diferenciada dedica-se a proporcionar um suporte pedagógico adequado às pessoas que apresentam desafios, incapacidades ou obstáculos no processo de aprendizagem. Seu foco é assegurar a igualdade de oportunidades educacionais e a integração plena desses indivíduos na sociedade.

Ao longo dos anos 1970, a educação especial passou por mudanças significativas, abandonando a abordagem segregacionista para se tornar parte integrante da educação inclusiva. A inclusão educacional é um processo que valoriza e reconhece a diversidade e as singularidades individuais, buscando garantir que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade.

Para viabilizar a inclusão escolar, a educação especial conta com uma equipe multidisciplinar composta por profissionais como psicólogos, terapeutas da fala, pedagogos, entre outros. Esses especialistas trabalham em conjunto para identificar as necessidades educacionais especiais dos alunos, elaborar planos de ensino adaptados às suas particularidades e monitorar seu progresso e desenvolvimento ao longo do processo de aprendizagem.

Para que as escolas sejam verdadeiramente inclusivas, ou seja, abertas à diversidade, há que se reverter o modo de pensar, e de fazer educação nas salas de aula, de planejar e de avaliar o ensino e de formar e aperfeiçoar o professor, especialmente os que atuam no ensino fundamental. Entre outras inovações, a inclusão implica também em uma outra fusão, a do ensino regular com o especial e em opções alternativas/aumentativas da qualidade de ensino para os aprendizes em geral (BELISÁRIO, 2005, p. 130).

As pessoas com incapacidades sempre foram consideradas como indivíduos que não se enquadram nos parâmetros normais estabelecidos pela perspectiva histórico-cultural, a qual sempre ditou critérios de normalidade para a sociedade. Diversos termos foram utilizados ao longo de décadas para identificar pessoas com incapacidades, numa busca constante por superar os preconceitos.

Durante muitos séculos, utilizou-se o termo atraso cognitivo, que ainda está presente nos principais sistemas de classificação de doenças atualmente. Na década de 1960, a pessoa com incapacidade ou atraso cognitivo era reconhecida como "indivíduo excepcional", denotando que se tratava de alguém com talentos extraordinários, numa tentativa de atribuir uma conotação positiva aos indivíduos e assim combater as atitudes preconceituosas que os envolviam. Em pouco tempo, surgiram expressões alternativas, como por exemplo, pessoas com necessidades educativas especiais, pessoa singular ou simplesmente singular, numa tentativa de eliminar a conotação de incapacidade.

Uma das maiores barreiras para se mudar a educação é a ausência de desafios, ou melhor, a neutralização de todos os desequilíbrios que eles podem provocar na nossa velha forma de ensinar. E, por incrível que pareça, essa neutralização vem do próprio sistema educacional que se propõe a se modificar, que está investindo na inovação, nas reformas do ensino para melhorar a sua qualidade. Se o momento é o de enfrentar as mudanças provocadas pela inclusão escolar, logo distorcemos o sentido dessa inovação, até mesmo no discurso pedagógico, reduzindo-a a um grupo de alunos (no caso as pessoas com deficiência), e continuamos a excluir tantos outros alunos e mesmo a restringir a inserção daqueles com deficiência entre os que conseguem “acompanhar” as suas turmas escolares! (MONTANO 2003, p.26)

O plano de intervenção psicopedagógica é individualizado e adaptado às necessidades específicas de cada pessoa, levando em consideração seus interesses, motivações e estilo de aprendizagem. Esse plano pode envolver atividades lúdicas, recursos pedagógicos diferenciados, jogos educativos, estratégias de ensino específicas, entre outros recursos.

Durante o processo de intervenção, o psicopedagogo atua como facilitador da aprendizagem, oferecendo suporte emocional e pedagógico ao indivíduo. O psicopedagogo trabalha de forma colaborativa com o indivíduo, sua família e outros profissionais envolvidos, como professores e terapeutas, buscando promover um ambiente de aprendizagem acolhedor e estimulante.

Além disso, a intervenção psicopedagógica também tem como objetivo promover a autonomia e a autoconfiança do indivíduo. O psicopedagogo auxilia o aluno a identificar suas próprias estratégias de aprendizagem, a desenvolver habilidades de autorregulação e a superar as dificuldades encontradas no processo de aprendizagem.

É importante destacar que a intervenção psicopedagógica não se restringe apenas a crianças, mas também

pode ser aplicada a adolescentes e adultos. Em todos os casos, o objetivo é possibilitar o desenvolvimento pleno das potencialidades do indivíduo e auxiliá-lo a superar as dificuldades que podem estar interferindo em seu processo de aprendizagem.

Em resumo, a intervenção psicopedagógica é um processo que visa auxiliar pessoas com dificuldades de aprendizagem. Por meio de estratégias personalizadas, o psicopedagogo identifica as causas das dificuldades, desenvolve um plano de intervenção e acompanha o progresso do indivíduo, buscando promover sua autonomia e potencializar suas habilidades de aprendizagem.

A Intervenção Psicopedagógica na área do ensino fundamental estará priorizando mais a parte da aprendizagem, a interdisciplinaridade, atendimento adequado oferecido pela instituição para atender as necessidades do aluno, resgatando o prazer de aprender e ensinar entrando em relação para assim estimular a aprendizagem. (ARRAIAL, LEMOS, KOZELSKI, 2020, p. 7)

As abordagens psicopedagógicas podem ser conduzidas de maneira individualizada ou em grupo, dependendo das demandas específicas do indivíduo. O profissional especializado emprega métodos e recursos educacionais apropriados ao perfil do sujeito, como brincadeiras, atividades recreativas, exercícios de memória e concentração, entre outros, com o intuito de promover a aprendizagem de maneira agradável e eficaz.

A intervenção psicopedagógica também se preocupa em fortalecer a autoestima e a confiança do indivíduo, pois, frequentemente, as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas a questões emocionais, como ansiedade e receio de fracassar. Nesse contexto, o especialista em psicopedagogia estimula a motivação do sujeito, encorajando-o a superar os obstáculos e a desenvolver suas habilidades e aptidões.

É relevante salientar que a intervenção psicopedagógica não se restringe apenas a crianças no período escolar. Ela também pode ser aplicada a adolescentes e adultos que enfrentam desafios de aprendizagem em áreas diversas, como leitura, escrita, matemática, entre outras.

A abordagem psicopedagógica é uma perspectiva interdisciplinar, envolvendo não apenas o profissional especializado, mas também outros especialistas, como psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, entre outros. O trabalho em equipe é essencial para garantir que o sujeito receba um atendimento personalizado e adequado às suas necessidades específicas.

Além disso, a intervenção psicopedagógica também visa orientar pais e educadores sobre como lidar com as dificuldades de aprendizagem do indivíduo e como auxiliá-lo a superar tais desafios. O envolvimento da família e da escola desempenha um papel fundamental para o êxito da intervenção psicopedagógica.

Em síntese, a intervenção psicopedagógica é um processo que busca auxiliar pessoas com dificuldades de aprendizagem a superar tais obstáculos e a desenvolver as habilidades e competências necessárias para a

aprendizagem. Trata-se de um trabalho personalizado, interdisciplinar, que envolve não apenas o sujeito em questão, mas também sua família e a instituição escolar. É uma abordagem efetiva que pode fazer uma diferença significativa na vida daqueles que enfrentam desafios de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No campo institucional, o psicopedagogo desempenha um papel crucial, agindo de maneira distinta e concentrada na formação do indivíduo. Sua atuação consiste em refletir e examinar a necessidade de buscar uma educação de maior qualidade, realizando um trabalho mais aprofundado nas escolas com alunos que enfrentam desafios de aprendizagem durante o processo educativo.

O psicopedagogo utiliza seus conhecimentos para identificar as origens dessas dificuldades e criar um plano de intervenção personalizado, que pode envolver atividades recreativas e educativas, com o objetivo de estimular a aprendizagem e desenvolver as habilidades e aptidões necessárias. Dessa maneira, o psicopedagogo contribui para o aprimoramento da qualidade da educação e o progresso do indivíduo.

Na área da educação especial, a presença do psicopedagogo é essencial para assegurar uma educação inclusiva e de excelência para alunos com necessidades educacionais especiais. O psicopedagogo atua na identificação das causas das dificuldades de aprendizagem desses alunos, elaborando planos personalizados de intervenção, que levam em conta as necessidades individuais de cada estudante.

O psicopedagogo trabalha em conjunto com outros profissionais da área, como psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, para garantir que o aluno receba uma abordagem interdisciplinar e adequada às suas necessidades. Ele utiliza técnicas e recursos pedagógicos específicos para cada situação, com o intuito de estimular a aprendizagem e desenvolver as habilidades e competências requeridas.

Adicionalmente, o psicopedagogo desempenha um papel na orientação de pais e professores sobre como lidar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos e como auxiliá-los a superar esses desafios. Ele busca promover a inclusão escolar e social dos alunos com necessidades educacionais especiais, incentivando sua participação ativa na vida escolar e na sociedade.

O psicopedagogo também se preocupa em trabalhar a autoestima e a autoconfiança dos alunos, pois frequentemente as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas a questões emocionais, como a baixa autoestima e a falta de confiança em suas próprias capacidades. Nesse sentido, o psicopedagogo estimula a motivação do aluno, encorajando-o a superar as dificuldades e desenvolver suas habilidades e competências.

REFERÊNCIAS

- ARRAIAL, Camila Nunes; LEMOS, Daiana Aparecida; KOZELSKI, Adriana Cristina. **Intervenção psicopedagógica institucional: a intencionalidade do trabalho no ambiente escolar**. 2020. Disponível em: <https://www.famper.com.br/arquivos/documentos/tcc/35/a59b485d47d1ffaa.pdf>. Acesso em 24 agos.2023.
- BELISÁRIO, J. **Ensaio pedagógico: construindo escolas inclusivas**. Brasília: MEC, SEESP. 2005.
- BOSSA, Nádia. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC, SEESP, 2001.
- MONTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: <https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-TeresaEgl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf?1473202907>. Acesso em 24 agos.2023.
- SANTOS, A. M. X. et al. **A importância da formação continuada para uma atuação docente reflexiva**. Teresina: Jornal da Educação, 2011.

Dados de sumário:

p. 154 – 162

A PSICOPEDAGOGIA E O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS QUE NECESSITAM DE EDUCAÇÃO ESPECIALAutor(a): **Talita Camargo da Silva**

O PAPEL DO DIRETOR ESCOLAR

Autor(a): **Adriana Pereira Correia de Oliveira**

Resumo

Este artigo discute a importância do diretor escolar como líder e gestor da escola, especialmente no contexto da educação continuada. O texto apresenta a ideia de que a educação continuada deve ser vista como um processo contínuo de aperfeiçoamento, que envolve não apenas os professores, mas toda a comunidade escolar. Para que isso aconteça, é fundamental que o diretor exerça uma liderança participativa e democrática, promovendo o diálogo e o consenso entre os membros da equipe escolar. Além disso, o diretor deve estar atento aos aspectos políticos, pedagógicos e científicos da gestão escolar, garantindo que a instituição social desenvolva as potencialidades através dos conteúdos, habilidades, procedimentos, atitudes e valores. O artigo apresenta ainda algumas dicas para que o diretor possa promover uma visão positiva frente às mudanças na escola.

Palavras-chave: diretor escolar, liderança, gestão, educação continuada.

INTRODUÇÃO

A Escola desempenha um papel de instituição social, e se encarrega do trabalho educativo em sua configuração, e cada vez mais necessário como sistematizadora da experiência humana histórica que o homem acumula e estimula o progresso social. Dentro da perspectiva teórica de J. C. Libâneo (2001) "trata-se de entender o papel do diretor como um líder, uma pessoa que se consegue aglutinar as aspirações, os desejos as expectativas da comunidade escolar e articular adesão ea participação de todos os segmentos da escola na gestão de um projeto comum".

Como gestor da escola ou como dirigente, o diretor tem uma visão de conjunto e uma atuação que apreende a escola nos seus aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e culturais. O diretor da escola tem uma importância muito significativa para que a escola seja respeitada pela comunidade, ele precisa ter uma visão positiva frente à mudança, reconhecendo que esta faz parte da instituição que ela não é ameaçada, mas uma oportunidade de desenvolvimento da instituição, do pessoal e do profissional.

Uma das formas de enfrentar mudanças é que o profissional construa uma nova identidade

profissional, que ele desenvolva a capacidade reflexiva com base em sua própria prática, de modo a associar o fazer ao pensar. Para que se possa enfrentar mudanças que nossa sociedade dialética propõe é necessário que haja a ação e a reflexão, elas deverão estar atreladas.

O que se propõe para a formação dos educadores é que ela seja continuada baseada na articulação entre a prática e a reflexão sobre a prática de modo que, transforme estes profissionais em críticos reflexivos.

Na história do Brasil a forma de gestão tem se caracterizado por uma cultura personalizada como se a pessoa que detém o poder fosse responsável solitária para a tomada de decisões, transformando a política numa relação entre indivíduos, em detrimento da relação entre grupos, organização, entidades, interesses coletivos. Com isso as pessoas ficam a espera de que as decisões venham de cima para baixo, e esta tem sido a prática das elites políticas e econômicas dominantes: *visando este aspecto cabe aos educadores estimular as práticas de participação popular. A participação da comunidade possibilita a população o conhecimento e a avaliação dos serviços oferecidos e a intervenção organizada da vida da escola" (LIBÂNEO ,p.113, 2001).*

Esta democratização proposta da gestão influencia a melhoria da qualidade do ensino. Esta participação significa a intervenção dos profissionais de educação e dos usuários na gestão escolar, sendo ela um meio de conquista da autonomia da escola sendo ela ainda uma participação como processo organizacional em que os profissionais e usuários da escola compartilham institucionalmente processos de tomadas de decisões.

A escola é lugar de aprender conhecimentos, desenvolver capacidades intelectuais, sociais, afetivas éticas e estéticas, é lugar também de formação de competências para que o educando possa articular seus pensamentos para a participação na vida social econômica e cultural.

Por meio destes canais de participação da comunidade, a escola deixa de ser uma redoma, um lugar fechado e distante da realidade, vivendo na prática a participação nos deliberativos da escola, o país, os professores, os alunos, vão aprendendo e se habituando a se sentir responsáveis pelas decisões que os afetam num âmbito mais amplo da sociedade.

O processo de direção de uma escola vai além da mobilização das pessoas para a realização eficaz das atividades, pois implica intencionalidade, definição de um rumo, uma armadura de posição frente a objetivos sociais e políticos da escola, numa sociedade concreta.

Ao cumprir sua função social de mediação, influi na formação da personalidade humana e, por essa razão, não é possível estruturá-la sem levar em consideração objetivos políticos e pedagógicos. A intencionalidade dos objetivos da escola dá rumo à direção da ação. Na escola isso leva por parte da equipe escolar, a busca deliberada, consciente e planejada de integração e unidade de objetivos e ações, e de um

consenso em torno de normas e atitudes comuns. O caráter pedagógico da ação educativa consiste precisamente na formulação de objetivos sociopolíticos e educativos e na criação de formas de viabilização organizativa e metodológica da educação, tendo em vista dar uma direção consistente e planejada ao processo educacional. A escola é uma instituição social que apresenta unidade em seus objetivos (sócio-políticos e pedagógicos), qualquer modificação em sua estrutura projeta como influência benéfica ou prejudicial nos demais, por ser um trabalho complexo, a organização e a gestão escolar requerem o conhecimento e a adoção de alguns princípios básicos, cuja aplicação deve estar subordinada às condições concretas de cada escola.

"A administração não pode ficar alheia à realidade sociocultural cambiante, mas deve, ao contrário, estar atenta à mudança ou mesmo prevendo os seus objetivos mais específicos, reformulando-os ou mesmo substituindo-os sempre que as necessidades sociais assim o determinarem" (ALONSO, p. 105, 1988).

Os objetivos da organização são determinados, em parte, pelos valores sociais, devem corresponder as necessidades existentes naquele ambiente em um certo momento, desse modo modificando-se as condições do meio externo e esgotando-se os objetivos, a organização precisa decidir se deve modificá-los para continuar existindo ou se ser dissolvido.

Se por um lado cabe ao diretor assumir a liderança na renovação, por outro lado, cabe-lhe igualmente a construção de uma base segura em que essa mudança possa ocorrer. Compete-lhe criar as condições necessárias à mudança e tornar todos os seus colaboradores conscientes das consequências decorrentes da mudança, em termos de adaptações necessárias.

O diretor é o profissional encarregado de investir em estratégia que garantam essa apropriação coletiva do sentido que norteia o trabalho na Escola. E, sobretudo através da condução participativa da gestão administrativa e política da escola que essa apropriação começará a ocorrer. *Assim a comunidade ver-se-á envolvida não só na execução das atividades, mas também no seu projeto e na sua avaliação". (SEVERINO, p. 26, 1992).*

O exercício participativo da gestão da Escola é o melhor investimento possível para prática da democracia, que já é um valor em si mesma, mas que ainda é a melhor mediação para a formação dos educandos com vistas a autêntica cidadania.

Um dos fundamentos da concepção democrática participativa de gestão escolar é a autonomia segundo Libâneo: *"A autonomia é definida como facultada das pessoas de auto-gerenciar-se de autogovernar-se de decidir o próprio destino" (LIBÂNEO, P. 186, 2001).*

Dentro da instituição significa ter decisão sobre objetivos e sua forma de organização, manter-se

relativamente independente do poder central, administrar livremente recursos financeiros, traçando desse modo o próprio caminho, envolvendo toda a comunidade, funcionários, alunos, pais, professores e etc.

Porém, na teoria esta autonomia é linda, mas na prática nem sempre ela sedá de forma tranquila. A escola pública depende de recursos que não são originadosdele própria, portanto suas atividades internas devem estar de acordo com suas características particulares e sua realidade.

Este funcionamento levando em conta todo o seu âmbito, não pode estar desprovido de uma política global ligada a um sistema de ensino que pode estar mal organizado e mal administrado. As autoridades podem atribuir esta autonomia as escolas para desobrigar o poder público de suas responsabilidades.

Os critérios e diretrizes da escola são estabelecidos dentro de cada instituição, pode ocorrer que as escolas as apliquem mecanicamente, sem levar em conta as condições reais de seu funcionamento, por isso se justifica que a autoridade deve ser gerida implicando uma corresponsabilidade consciente que ela seja dividida entre os membros da equipe escolar para que assim ela possa realizar eficazmente os seus objetivos propostos.

A autonomia num âmbito geral da sociedade segundo Denis L. Rosenfield (1990) "expressa uma organização política livre da sociedade, operando-se uma consciência entre os agentes políticos e as leis que estes se dão".

Estabelecendo assim uma circularidade que procura assegurar a participação política de todos, em uma sociedade baseada na autonomia que tem como forma demanifestação de seus princípios e valores o voto, este cumpre sua função deassegurar a legalidade e a legitimidade do modo de organização da sociedade, de tal forma que a constituição é trazida para pensar a atividade do cidadão, enquanto este se eleva a reflexão do que é político.

Embora esta mesma constituição reconheça o valor do voto, ela pode exercer um controle jurídico sobre a sociedade, através da multiplicação de decretos e de leis lançados que regulam as mais diferentes esferas da vida social.

A autoridade depende da aceitação de todos e da consciência do que é bome de todos e da consciência do que é bom e ruim para o todo, a escola deve então formar para o todo, a escola deve então formar para que o indivíduo tenha consciência da importância da participação para que não estejam subordinados a uma regulamentação que o impeçam de desenvolver novas formas de sociabilidade social e política.

Como a responsabilidade é algo compartilhável tornando ela individual para o sucesso da escola cabe então direcionar esta participação, desta forma sob supervisão e responsabilidade do diretor a equipe escolar formula o projeto pedagógico curricular, e as discussões com a comunidade escolar mais ampla, que aprova um documento capaz de orientar as responsabilidades dos membros da equipe conforme suas atribuições

específicas.

Para que haja a viabilização dessa participação o diálogo deve existir buscando um consenso em suas pautas básicas, exigindo uma interação e envolvimento de todos. Segundo Libâneo (2001): *"a participação e suas formas externas: as eleições, as assembleias e reuniões estão a serviço dos objetivos do ensino, especialmente da qualidade cognitiva dos processos de ensino e aprendizagem"*.

Tornando-se claro que a escola não pode se esquecer de seus objetivos e de suas atribuições no processo de ensino aprendizagem. Embora ela seja um espaço político ela também possui aptidões a serem desenvolvidas colocando ao centro o principal que é o desenvolvimento das competências nos educandos.

A gestão participativa não está livre de servir a manipulações e ao controle do comportamento das pessoas elas podem ser induzidas através do convencimento a pensar que estão participando, quando na realidade, estão sendo objeto de manipulação por interesses de grupos, pela ideologia dominante, ou pelas próprias autoridades.

O planejamento das ações que a escola exerce busca sempre de bons resultados e também atingir os objetivos da instituição, sejam eles pedagógicos ou administrativos e estes planos devem estar descritos no projeto pedagógico da escola.

De acordo com a fala de Libâneo (2001): *"o plano de ação da escola ou o projeto pedagógico, discutido e analisado publicamente pela equipe escolar, tornando-se instrumento unificador das atividades escolares, convergindo na execução o interesse e o esforço coletivo dos membros da escola"*.

Uma vez que se acredita e implanta a gestão democrática participativa, acredita-se também no crescimento individual, no desenvolvimento pessoal, a qualificação profissional e a competência técnica dos que participam dela.

Sendo assim a escola na visão de Libâneo (2001) *"a escola é um espaço educativo, lugar de aprendizagem em que todos aprendem a participar dos processos decisórios, mas é também o local em que os profissionais desenvolvem sua profissionalidade"*.

Esta organização requer um constante aperfeiçoamento profissional de toda equipe escolar, garantindo, a eles uma formação contínua para que eles possam formar alunos que atendam a necessidade da sociedade, que muda conforme os acontecimentos históricos decorrentes, esse profissional deve estar sempre atualizado para garantir um bom funcionamento da instituição este aperfeiçoamento deve acontecer em três âmbitos: político, pedagógico, e científico.

A avaliação do andamento da instituição deve ser feita baseada nas decisões e procedimentos organizativos e precisam ser acompanhados e avaliados, partindo sempre da direção e dos membros

participantes, sendo de forma mutua entre direção, professores e comunidade. Deverá ocorrer pela democratização da informação, analisando os problemas em seus diferentes enfoques de forma que todos tomem conhecimento das decisões e de como é o andamento em sua execução.

Para que haja todo esse conjunto de ações segundo J.C. Libâneo (2001) “a equipe da escola precisa investir sistematicamente na mudança das relações autoritárias para relações baseadas no dialogo e no consenso”.

Devendo assim voltar às relações interpessoais e função da qualidade do trabalho de cada educador, valorizando a experiência individual, criando um envolvimento de todos, criando assim relações de trocas de experiências mutuas entre os funcionários da instituição dando fim à hierarquia, combinando exigência e respeito, não quer dizer que não haverá cobranças, cada um terá a sua responsabilidade e terá de dar conta das suas funções, pois é vista como uma unidade dividida em partes e que cada um cumprindo sua função se chegará ao ideal de educação, garantindo assim a democratização das relações e do ensino.

Opondo-se assim nas formas autoritárias de tomada de decisões, sua realização concreta nas instituições da participação, alcançando assim melhor e mais democraticamente os objetivos da escola, que centram na qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Para atingir, os objetivos de uma gestão democrática e participativa e o cumprimento de metas e responsabilidades decididas de forma colaborativa e compartilhadas, é preciso uma mínima decisão de tarefa e a exigência de alto grau de profissionalismo de todos, em função de um objetivo da escola, essa se caracteriza pela competência da direção e da coordenação pedagógica da escola. A essas devem garantir que a instituição social desenvolva as potencialidades através dos conteúdos, habilidades, procedimentos, atitudes e valores assegurando as melhores condições de realização do trabalho docente. Criando assim a realização do trabalho docente. Criando uma interdependência entre objetivos explícitos e a função da escola e a organização e gestão do processo de trabalho na escola. De acordo como resumiu Libâneo (2001), entre atividades fim e atividades meio.

O trabalho nas escolas se defronta com as características dos alunos que afetam sua participação nas aprendizagens. Os professores também são dotados de características culturais, que se remetem a seus saberes, valores, e quadros de referencia e as formas com que eles lidam com a profissionalização que acabam marcando as praticas docente, toda a escola possui uma cultura própria.

Na medida que a unidade própria é constituída por grupos humanos, ganha importância a interação entre as pessoas, existe uma cultura regional e local que influi nas varias atividades escolares, a direção da escola pode promover a criação de uma cultura organizacional de um clima favorável, de relações de confiança, como condições para melhor funcionamento da organização. A cultura da escola pode ser

modificada, planejada, conformada para atender objetivos da direção, como coesão e o espírito de grupo.

Essa cultura organizacional se projeta na escola segundo Libâneo:

(...) "permite entender tudo o que acontece nela, mas essa cultura pode ser modificada pelas próprias pessoas, ela pode ser discutida, avaliada, planejada, num rumo que responda aos propósitos da direção, da coordenação pedagógica, do corpo docente" (Libâneo, p.85, 2001).

Levar em conta os significados e as características culturais das pessoas nas práticas de organização e gestão da escola não significa excluir os conflitos, as diferenças, crenças, valores, modo de agir que interferem na visão de mundo de cada um, nesta perspectiva considera-se que a escola discute esta realidade para chegar a decisões em torno de objetivos que sejam comuns a todos, a escola faz parte de um contexto sócio cultural e político, cuja influência da organização escolar é importante e determinante.

Numa visão realista da sociedade a organização escolar considera os valores e significados, as interpretações das pessoas em relação ao que precisa ser feito, mas não perdem de vista seus objetivos e propósitos sociais da organização escolar, que requer uma ação organizadora e racional.

Cabe ao diretor de ensino envolver toda equipe e chamá-los para uma discussão que ocorram num processo contínuo. Ele deve transformar sua instituição em um verdadeiro centro de informações, de debates, de avaliações, a respeito das questões sócio político cultural que tem repercussão sobre a escola, procurando firmar a posição da escola dentro dos desafios contínuos. Durante estes debates, os participantes da comunidade escolar vão explicitando e assumindo as linhas do projeto da escola, entendendo sua intencionalidade, envolvendo todos e distribuindo funções e responsabilidades.

Todas as pessoas que atuam no âmbito escolar devem saber e vivenciar sua função de forma uniforme devendo haver o envolvimento de todos segundo Antonio Joaquim Severino "toda atividade ganha significado em função desse sentido unificador que lhe cabe implementar" (p.88, 1992), ou seja, todo exercício das funções estão vinculados, legitimando e justificando que a participação e o envolvimento de todos faz o mesmo sentido e tem a mesma importância.

Cabe ao papel do diretor encarregar-se de investir em estratégias que garantam essa apropriação coletiva do sentido que norteia na escola, sendo assim, intervir em debates, discussões e estudos de forma que todos caminhem numa mesma linha.

Através da gestão participativa administrativa e também política da escola que essa apropriação começará ocorrer, desta maneira a comunidade não estará envolvida só no trabalho manual e na execução de

atividades, mas também no seu planejamento e na sua avaliação.

Como afirma Antonio Joaquim Severino: “o exercício participativo da cidadania é o melhor investimento possível para a prática da democracia, que já é um valor em si mesma, mas que ainda é a melhor mediação para a formação dos educandos com vistas a autêntica cidadania” (SEVERINO, p. 88, 1992).

Para facilitar esta articulação torna-se viável o exercício da democracia participativa, uma vez que este torna-se um ponto de referência para todos é o sentido do projeto e não da determinação autocrática da norma ou do arbítrio do administrador. Desta forma as diferenças entre as pessoas e suas funções, explicitadas no projeto e reconhecidas por todos não atuam mais para intensificar as relações de poder, mas para reconhecer a igualdade.

Neste momento caberia uma frase de A. J. Severino:

“O diretor educador é sem dúvida a alma do projeto educacional da escola. E ele que através de uma ação coerente e lícita mantém vivo o processo da educação no âmbito da escola: um processo realmente formativo, capaz de contrapor-se ao império da rotina e da burocracia” (SEVERINO, p.88, 1992).

O diretor que se coloca no papel de educador que sem dúvida torna capaz de fazer o sonho da democracia, dentro das instituições escolares e conseqüentemente da sociedade, consegue transformar a utopia teórica em prática.

CONCLUSÃO

A descentralização de poder na gestão escolar deve ser praticada tendo como pano de fundo não apenas essa perspectiva de democratização da sociedade, mas também a de promover a melhor gestão de processos e recursos.

É preciso, que o gestor seja formado para perceber as diversas redes que compõem o conhecimento, é um processo que envolve muito mais do que “controlar” o uso e o acesso às tecnologias disponíveis, já que na formação, ele também aprende a buscar os caminhos possíveis para desempenhar o seu papel. O

desempenho do papel de gestor escolar requer comprometimento, liderança, capacidade administrativa, sobretudo, ações permeadas pela liberdade, autonomia, responsabilidade e atitudes democráticas.

O trabalho de gestão escolar exige o exercício de múltiplas competências específicas. Essa diversidade de competências é um desafio para os gestores, cabendo aos sistemas, organizar experiências capazes de orientá-los nesse processo. Considerando-se, de um lado, essa multiplicidade de competências, e de outro, a dinâmica constante das situações, que impõe novos desdobramentos e novos desafios ao gestor.

A proposta pedagógica determina a direção da escola, define os caminhos e trajetões que a escola vai tomar para alcançar os seus objetivos. Por isso, é muito importante que ela seja bem formulada e estruturada pela escola e seus representantes. É obrigação da escola a gestão das pessoas que integram a unidade. Além da gestão dos recursos financeiros e materiais, a escola precisa gerir o seu maior patrimônio que são as pessoas que trabalham na unidade de ensino. As pessoas são as responsáveis pela cultura de ideias que surgem no interior das escolas. Lidar com o patrimônio pessoal é tarefa primordial na gestão escolar.

REFERÊNCIAS

- ALONSO, Myrtes. O papel do diretor na administração escolar. 6ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.
- LIBÂNEO, José Carlos. A organização e a Gestão da Escola: Teoria e Prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001
- PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. Editora Ática, 2001. ROSENFELD, Denis Lerrer. Filosofia política & natureza humana. L&pm, 1990.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. "A escola e a construção da cidadania." Sociedade civil e educação (1992).
- SAVIANI, Dermeval. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

Dados de sumário:

p. 163 – 171

O PAPEL DO DIRETOR ESCOLAR

Autor(a): Adriana Pereira Correia de Oliveira

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS DE 4 A 6 ANOS

Autor(a): **Fabiana Maria Gomes Camara Severino**

Resumo

O presente projeto de pesquisa visa discutir a importância dos jogos e brincadeiras como ferramentas pedagógicas na educação infantil, visto que os mesmos estão presentes desde os tempos mais remotos apresentando intenção educativa. Segundo pesquisas, os jogos surgiram no século XVI em Roma e na Grécia com propósito de ensinar letras, porém, com o cristianismo, eles passaram a ser vistos como ações criminosas, tendo suas práticas rejeitadas em nome de uma educação disciplinatória. Já as brincadeiras eram consideradas, nesse período, algo fútil, tendo como propósito único a distração. Apenas após o período do renascimento os jogos e brincadeiras passaram a ser vistos de outra maneira, sendo considerados pelos Humanistas instrumentos que ofereciam alternativas educativas. Atualmente, os jogos e brincadeiras permanecem como parte da construção social da infância, apesar das mudanças ocorridas nos últimos tempos com a informatização. É possível notar a proliferação de jogos digitais e a terceirização das brincadeiras restritas a brinquedos industrializados, contrapondo-se aos jogos coletivos e brincadeiras tradicionais. Portanto, ao considerar a unidade escolar como instituição com papel vital na aprendizagem dos alunos, pretende-se dar ênfase ao papel dos jogos e das brincadeiras como herança cultural e construção social. Assim sendo, o intuito é, por meio dessa pesquisa, quantificar e especificar a relevância dos jogos e brincadeiras enquanto ferramentas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem de crianças de quatro a seis anos, partindo da desenvoltura própria dessa etapa com vistas a atingir o desenvolvimento integral e propiciar o conhecimento formal.

Palavras-chave: prática educativa; métodos de aprendizagem; jogos e brincadeiras.

INTRODUÇÃO

A importância desse tema está em verificar a profundidade e a influência dos jogos e das brincadeiras na educação infantil, bem como seus impactos partindo do cotidiano das crianças no contexto escolar, sem dissociar o ensino-aprendizagem da ludicidade.

A relevância desse assunto se fundamenta no papel que a criança assume perante os jogos e as brincadeiras a fim de promover o domínio, entre outras coisas, da aquisição e aperfeiçoamento da linguagem simbólica.

Os jogos e brincadeiras se mostram presentes em todas as culturas, manifestando-se de diversas maneiras desde muito cedo. Em grande parte das vezes, os jogos e as brincadeiras são passados de geração para geração, ocupando um grande espaço na vida das crianças e permeando o cotidiano dos alunos no contexto escolar.

Partindo do pressuposto de que a escola constitui espaço para formação e desenvolvimento integral, indaga-se:

Qual a contribuição dos jogos e brincadeiras para o pleno desenvolvimento das crianças? Como os jogos e as brincadeiras influenciam o processo de ensino-aprendizagem das crianças? De que maneira é possível utilizá-los pedagogicamente? Os jogos e brincadeiras contribuem, de fato, para uma aprendizagem mais significativa na educação infantil?

Tendo por base as considerações expostas, acentua-se os seguintes objetivos:

Objetivo Geral

- Averiguar a importância dos jogos e brincadeiras no processo de ensino-aprendizagem das crianças de quatro a seis anos, com enfoque no contexto escolar.

Objetivos Específicos

- Analisar os impactos positivos dos jogos e brincadeiras no desenvolvimento psíquico, intelectual e cognitivo das crianças.
- Explorar as relações existentes entre os jogos e brincadeiras e o pleno desenvolvimento pessoal e escolar.
- Investigar a utilização dos jogos e brincadeiras como ferramentas para alcançar objetivos pedagógicos.
- Elucidar as relações positivas entre as práticas escolares e o aprendizado lúdico.

HIPÓTESE

A hipótese a ser investigada neste projeto de pesquisa é de que os jogos e as brincadeiras constituem

papel fundamental para o ensino-aprendizagem, com base no respeito às vivências sociais que a criança traz anteriores ao período de escolarização. Pretende-se defender neste trabalho a ideia de que a criança, entendida como ser social, tem os jogos e brincadeiras como parte importante de seu cotidiano tanto dentro, quanto fora da escola.

Assim sendo, pressupõe-se que é de suma importância abrir o devido espaço para os jogos e as brincadeiras na escola, pois, tais ferramentas podem e devem ser utilizadas no contexto escolar a fim de auxiliar social e pedagogicamente o trabalho docente visando um ensino-aprendizagem mais significativo.

METODOLOGIA

Com o intuito de investigar respostas cabíveis aos questionamentos expostos nesse projeto de pesquisa e verificar a hipótese apresentada, pretende-se partir de pesquisas bibliográficas acerca da utilização dos jogos e das brincadeiras e suas influências no processo de ensino-aprendizagem das crianças.

Além da análise das pesquisas bibliográficas, pretende-se analisar a concepção de criança pertinente a essa faixa etária e fim de contextualizar os educadores que atuam diretamente com as crianças.

Considera-se ainda, essencial a pesquisa a respeito do que os referidos autores discutem com relação ao tema, construindo relações com a observação de vivências de estágio de campo abrangendo a unidade escolar e estudos devidamente baseados nos referenciais teóricos condizentes com o tema apresentado.

REFERENCIAL TEÓRICO

A concepção de criança vem se alterando ao longo do tempo, é necessário levarmos em consideração o contexto social em que a criança está inserida, visto que vivemos em um país com extremas desigualdades sociais. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil:

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. (RCNEI, 1998 vl1 p.21)

Sendo assim, podemos partir da premissa de que toda criança deve ser respeitada e acolhida, já que a

mesma constitui um ser em formação que faz parte tanto da família quanto da sociedade. Grande parte dessa acolhida ocorre nas instituições escolares, em todos os níveis, sendo esse um direito garantido por lei como consta no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA Lei nº 8.069/1990 art. 53 inciso I e artigo 3º inciso I da Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional - LDB) “Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.” Ficando claro que o direito de freqüentar a escola se estende a todas as crianças.

A fim de assegurar esse acesso e permanência na escola, o poder público tem formulado cada vez mais políticas assistencialistas com relação à escola de educação infantil com intuito de garantir condições adequadas ao desenvolvimento infantil.

Tal fato denota tanto uma importância com essa educação de base, como a preocupação em garantir a qualidade dos cuidados essenciais nessa etapa, contudo, com a grande procura por parte das famílias, as instituições públicas tem apresentado vagas insuficientes e um grande número de crianças por turma.

Mesmo diante desse cenário, podemos dizer que é na escola que as crianças passam grande parte de seu tempo; interagindo, criando, aprendendo e se desenvolvendo cognitivamente e socialmente por meio das brincadeiras.

Ainda segundo o RCNEI (1998, v1, p. 27) “Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando.” Ou seja, como o ato de brincar é consciente, as crianças recriam tais situações e dão-lhes outros significados, outros valores, podendo partir da imitação de um modelo se atentando às características atribuídas a essa referência.

Nesse sentido, a unidade escolar constitui papel fundamental no desenvolvimento e formação das crianças, uma vez que é um local heterogêneo que permite a convivência diária e trocas culturais, assim como múltiplos aprendizados. Toda essa experiência se converte em conhecimento permanente e aquisição

Dentre as atividades propostas no âmbito escolar, esse projeto de pesquisa dará ênfase nos jogos e brincadeiras como propostas educacionais que viabilizam a aprendizagem, constituindo-se como parte inseparável da infância. Segundo FRIEDMAN (2012 p.19) “Jogo designa tanto uma atitude quanto uma atividade estruturada com regras.” Já o brincar “diz respeito à ação lúdica, seja brincadeira ou jogo, com ou sem o uso de brinquedos e outros materiais e objetos (...).”

Essas atividades estão presentes de forma habitual no dia a dia das crianças. Dentro ou fora da escola a brincadeira surge como algo natural partindo, muitas vezes, de seu próprio corpo ou de objetos que ganham novo significado a partir da imaginação.

De acordo com KISHIMOTO (1993 p.106) “A criança procura o jogo como uma necessidade, não como uma distração (...)” constituindo, dessa forma parte de sua natureza e despertando seu interesse partindo da brincadeira para formular e reformular o mundo que a cerca e as experiências a que é submetida. Ainda segundo

a autora:

É pelo jogo que a criança se revela. As suas inclinações boas ou más. A sua vocação, as suas habilidades, o seu caráter, tudo o que ela traz latente no seu eu em formação, torna-se visível pelo jogo e pelos brinquedos.

Sendo assim, os jogos e brincadeiras compõem caráter avaliativo para o professor, que pode utilizar-se de ferramentas como a observação e o registro (fotos, vídeos) a fim de organizar suas atividades voltadas para a realidade de que dispõe e planejar intervenções positivas e problematizadoras para que seus alunos possam avançar cada vez mais no conhecimento formal.

Contudo, o maior objetivo da escola deve ser o pleno desenvolvimento da criança, sem esquecer que para que isso ocorra de maneira satisfatória, é necessário que o educando sinta-se bem no espaço escolar.

Conforme WINNICOTT (1997 citado por ALVES e SOMMERHALDER 2011 p.55):

Na essência a escola é um lugar privilegiado de educação, ainda que a realidade da escola atual diga o contrário. Uma escola que privilegia o prazer de ensinar inspira o prazer de aprender. Um processo de ensino-aprendizagem embebido do espírito lúdico será muito mais rico e fértil tanto para quem ensina quanto para quem aprende. Valorizando o jogo, a escola pode fomentar o enriquecimento das experiências da criança e ajudá-la a encontrar uma relação operante satisfatória com a cultura.

Isto posto, podemos afirmar que a ludicidade é tão importante para o docente quanto para o discente, sendo não apenas necessária à ação educativa ou apenas mais uma ferramenta, mas sim um momento único na construção dos conhecimentos e apreensão da percepção em caráter educacional e social.

A total expressão da criança se faz por meio dos jogos e das brincadeiras. Ao adentrar uma escola podemos notar que a interação, o movimento e as trocas realizadas entre os pares têm como mediação a ludicidade, o que nos remete ao que acontece também fora do espaço escolar, pois está implícito na infância. Essas trocas são genuínas e espontâneas e acompanham as crianças em todos os espaços de convívio. Como tal, merecem nosso apreço e atenção.

Muitas vezes, porém, a importância com relação a essa ludicidade torna-se latente na escola, uma vez que os jogos e as brincadeiras estão desaparecendo em detrimento de uma antecipação da fase escolar seguinte: a

alfabetização. Nota-se pais e professores muito preocupados com o conhecimento dito formal, esses chegam ao ponto de reduzir a educação infantil à fase pré-alfabetizadora, não ofertando a merecida atenção ao ato de brincar.

Ainda hoje há quem acredite que os jogos e as brincadeiras servem apenas com o intuito de promover a diversão, o que denota um pensamento retrógrado, porém, é sabido que tais ferramentas podem e devem ser utilizadas no contexto escolar a fim de promover aprendizagem. Além da diversão, a criança apropria-se do mundo ao seu redor por meio da brincadeira. Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, v1, p. 27):

A brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não brincar”. Se a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica dizer que aquele que brinca tem o domínio da linguagem simbólica. Isto quer dizer que é preciso haver consciência da diferença existente entre a brincadeira e a realidade imediata que lhe forneceu conteúdo para realizar-se. Nesse sentido, para brincar é preciso apropriar-se de elementos da realidade imediata de tal forma a atribuir-lhes novos significados (...).

Assim sendo, podemos dizer que é por meio da brincadeira que a criança busca a compreensão das experiências vividas e apropria-se da realidade como um todo, conferindo novos significados a essas experiências e transformando-as em conhecimento, ou seja, é por intermédio do brinquedo que a criança processa os acontecimentos de modo a apreender a realidade ao seu redor.

Vigotsky (2009 p. 22) traz o conceito de zona de desenvolvimento proximal como algo que, paralelamente, acompanha essa etapa, enfatizando a segunda parte da primeira infância. Conforme o autor:

(...) o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual da sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento.

Nesse trecho, entende-se o brinquedo como referência aos jogos e brincadeiras tratados nesse projeto de pesquisa. Logo, é nas brincadeiras como um todo que a criança se desenvolve e por meio das quais evolui cognitivamente, além de ser uma atividade muito prazerosa às crianças e que a escola pode utilizar para alcançar

seus objetivos pedagógicos, pois, a brincadeira se traduz na infância.

Contudo, para que seja utilizado na escola de maneira a auxiliar pedagogicamente, é preciso que as diversas concepções de jogos e brincadeiras sejam conhecidas e respeitadas na sua diversidade. Segundo Kishmoto “(...) enquanto fato social, o jogo assume a imagem, o sentido que cada sociedade lhe atribui.” Daí a importância do educador conhecer e considerar a realidade à qual seus alunos pertencem, a fim de auxiliá-los em seu pleno desenvolvimento.

Partindo dessa realidade, é preciso criar situações onde as crianças tenham a oportunidade de experimentar as diversas possibilidades dos objetos ao seu redor. De acordo com Kishmoto “É assim que as crianças vão aprendendo – experimentando e repetindo várias vezes, em contato com os objetos do mundo físico – o que cada coisa faz e o que se pode fazer com cada coisa.” Recriando, dessa forma, significados e aprendendo, sempre.

Ainda segundo a autora:

Brincando com objetos para produzir sons, espelhos para ver a si mesma e aos outros, com carvão ou giz de cera para desenhar, com vela ou lanterna para fazer sombra ou luz, com água para produzir fontes, com a luz do sol e a sombra para fazer relógio de sol, com plantas para fazer tintas e terra misturadas para criar cores, as crianças entram em contato com o mundo físico.

Proporcionando, dessa forma, o contato com os objetos do mundo físico, o professor vai trabalhando vários conceitos na educação infantil, sem dissociar o mundo real, físico, do mundo imaginário, mas pelo contrário, entrelaçando-os e criando um currículo interdisciplinar como propõe o Programa Mais Educação Da Rede Municipal de São Paulo, sem fragmentar a infância, mas sim a consolidando em uma proposta político pedagógica séria e bem trabalhada.

Portanto, partindo das considerações abordadas nesse projeto de pesquisa, confirma-se a hipótese levantada a fim de que os jogos e as brincadeiras constituem papel fundamental para promover o pleno desenvolvimento das crianças e auxiliá-las quanto a interação com o outro e com o meio, apoio pedagógico e desenvolvimento cognitivo, sempre partindo da realidade acerca dos educandos e com a visão da criança em desenvolvimento como sujeito social e detentor de direitos a serem garantidos e respeitados, entre eles, brincar.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, 1990 Estatutos e Leis, São Paulo, 2013 p.24.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular nacional para a Educação Infantil**. Vol 1. Brasília, 1998.
- BRASIL. **Programa Mais Educação São Paulo**. Anexo I. Disponível em http://maiseducacaosaopaulo.prefeitura.sp.gov.br/download/docs/notas_tecnicas_mais_educacao_sao_paulo.pdf (Acesso em 09/11/2014 19:07)
- FRIEDMAN, Adriana. **O brincar na Educação Infantil-Observação, adequação e inclusão**, 1ª Ed. São Paulo: Editora Moderna.
- KISHIMOTO, T. M. **Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil – Importância do brincar para a criança de 0 a 5 anos e 11 meses**. Disponível em [file:///C:/Users/Diego/Downloads/2.3 brinquedos brincadeiras tizuko morchida.pdf](file:///C:/Users/Diego/Downloads/2.3_brinquedos_brincadeiras_tizuko_morchida.pdf) (Acesso em 09/11/2014 16:39 h.)
- KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil – Jogo, brinquedo e brincadeira**. Disponível em <file:///C:/Users/Diego/Downloads/10745-32465-1-PB.pdf> (Acesso em 09/11/2014 19:45 h.)
- LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm (acesso 09/11/2014 16:10 h.)
- PIAGET. J. **Seis estudos de Psicologia**. Trad. Maria A. M. D'Amorim; Paulo S.L Silva. Rio de Janeiro: Forence, 1967.
- SOMMERHALDER, A. e ALVES, F. D. **Jogo e a Educação da Infância – muito prazer em aprender**, Ed. Curitiba. CRV, 2011.
- VYGOTSKY, L. S. **A Formação social da mente**, Ed. Martins Fontes. São Paulo – S.P, 2009.

Dados de sumário:

p. 172 – 179

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS E BRINCADEIRAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS DE 4 A 6 ANOS

Autor(a): Fabiana Maria Gomes Camara Severino

FUNDAMENTOS DO DIREITO SOCIAL E EDUCACIONAL

Autor(a): **Aline Denise Argentina Andrade Lopes Sampaio**

Resumo

A celeuma que envolve o processo de educação nacional não é um problema recente na história do Brasil, mas se tornou extremamente questionável, visto o progresso do país, sobretudo, a crescente disparidade que assola a população. Interessante pensar que há poucos anos, no Brasil, não se tinha o direito de resposta, muito menos de questionar, ou emitir qualquer pensamento. Atualmente, o cidadão grita seus direitos a quem quiser escutar. Esta mudança de posicionamento tem muito a ver com o desenvolvimento intelectual do país, que parou de copiar e ousou criar. Esta consequência é o que será visto em seguida em seus pormenores. É certo afirmar que o direito à educação está elencado na atual Constituição Federal, em seu art. 205 e seguintes, sendo um direito social, essencial, de cunho fundamental, ou seja, a educação é tão importante quanto qualquer outro direito, uma vez que é parte inerente ao cidadão.

Palavras-chave: educação; direito social; políticas educacionais.

INTRODUÇÃO

O direito fundamental faz parte da própria origem do homem, não é ele apenas conduzido para a ordem jurídica, contudo nasceu da necessidade do homem se impor perante o mundo como um ser pensante, ou seja, havia um fundo filosófico frente a esse direito. Hodiernamente, é muito utilizada esta expressão, sobretudo, para resguardar o homem de impunidades, sendo que muitas delas vêm sendo cometidas pela própria omissão estatal.

É certo que dentro de cada grupo de direitos ter-se-á vicissitudes próprias para cada dimensão temática, sendo adequado o estudo de cada direito fundamental em suas peculiaridades. Assim, Ingo Wolfgang Sarlet declara:

(...) para uma adequada compreensão do conteúdo, importância e das funções dos direitos fundamentais na atualidade, impõe-se breve digressão sobre esta temática, que deverá iniciar com uma visão panorâmica sobre as principais características de cada uma das dimensões dos direitos fundamentais, encerrando com algumas considerações sumárias de natureza crítica a respeito deste material. Além disso, em prol da clareza,

é de se atentar para a circunstância de que a expressão “dimensões” (ou “gerações”), em que pese sua habitual vinculação com a terminologia direitos humanos, se aplica igualmente aos direitos fundamentais de cunho constitucional.

Assim, ao tratar dos direitos fundamentais, como a educação, depara-se com um princípio de suma importância que é a dignidade da pessoa humana. Quando o Estado priva um “cidadão” de ter educação digna, ele também suprime a dignidade daquela pessoa. Em outras palavras, assim define dignidade Ingo Wolfgang Sarlet:

Temos por dignidade da pessoa humana a qualidade intrínseca e distintiva reconhecida em cada ser humano que o faz merecedor do mesmo respeito e consideração por parte do Estado e da comunidade, implicando, neste sentido, um complexo de direitos e deveres fundamentais que assegurem a pessoa tanto contra todo e ato de cunho degradante e desumano, como venham a lhe garantir as condições existenciais mínimas para uma vida saudável, além de propiciar e promover sua participação ativa e corresponsável nos destinos da própria existência e da vida em comunhão com os demais seres humanos.

É, assim, importante ao se referir aos direitos sociais, também se aludir aos direitos fundamentais e por consequência a dignidade da pessoa humana. Este tripé, aqui, é indissolúvel, pois a característica social do homem, como já explicitado, não pode ser retirada. O homem requer várias condições para a sua inserção na sociedade: saúde, moradia, educação, lazer, trabalho.

Dentro disso, ressalta-se que o aspecto “fundamental” está na essência do homem, sem o qual ele não viveria adequadamente, ou seja, é algo que não pode ser retirado do homem, pois lhe ofenderia a sua integridade física ou moral. Assim, José Carlos Vieira de Andrade deixa bem claro o significado de direito fundamental, assim para ele: “[...] são direitos absolutos, imutáveis e intemporais, inerentes à qualidade de homem e seus titulares, e constituem um núcleo restrito que se impõe a qualquer ordem jurídica [...]”

DIREITOS SOCIAIS DE CUNHO FUNDAMENTAL

Ao analisar a natureza do direito à educação, é insito ratificar que o advento da Constituição Federal de 1988 trouxe um olhar mais cidadão para os direitos ali elencados, dentro disso, há uma Carta de intenções mais social, preocupada com o fim mais humanitário. Esta característica pode ser devidamente apontada em seu texto.

Ao Estado foi imposto um comportamento mais ativo, a fim de concretizar a justiça social no país de forma plena e democrática.

Desta maneira, o modelo de Estado social desenhado com a nova constituinte é o utilizado para o ordenamento jurídico vigente, tendo como característica essencial o caráter social.

Assim, destacam-se artigos fundamentais dentro da Constituição, tais como o art. 1º que fala da instituição do Estado democrático de direito, ou seja, aqui todos são detentores de direitos; ainda reforça neste artigo os seus fundamentos, como por exemplo, a parte atinente à cidadania, em seu inciso II, ademais o inciso V, que trata do pluralismo político, ou seja, todos podem representar o país. Assim, a Constituição Federal estabelece:

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I - a soberania;

II - a cidadania

III - a dignidade da pessoa humana;

IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V - o pluralismo político.

Parágrafo único. Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição.

Quanto aos objetivos fundamentais da Carta Magna há clareza quanto a sua função social, o que fica evidente no art. 3º, I, III e IV. As características que delineiam este artigo servem para solidificar a essencialidade social da Constituição, sendo que seus princípios fundamentais derivam desta particularidade:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Deste modo, ao se inserir como Estado social, cidadão, democrático, não há apenas a defesa de direitos individuais, tais como o direito de ir e vir, a liberdade de expressão, o direito ao voto, mas também, condiz com uma prestação aos direitos sociais, por sua natureza, como a educação, saúde, o trabalho, dentre outros elencados no artigo 6º da Constituição Federal: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.”

Como já visto, a Constituição Federal de 1988 assumiu uma visão de cunho social, deste modo, há que honrar valores inerentes a essa condição, tal como o valor prestacional de suas atividades. O Estado é o principal responsável pela execução de políticas públicas que envolvam direitos básicos, como os já citados, dentre eles destaca-se a

educação que é, muitas vezes, deixada de lado e lembrada como um direito longínquo, ou seja, um direito que pode acontecer a qualquer tempo. Assim, ratifica Cristina Queiroz¹:

Desde o século XIX, com efeito, que se tem vindo a desenvolver nas sociedades modernas mais avançadas uma “política social” cujo objetivo imediato se destinava a remediar as péssimas condições vitais dos estados mais desfavorecidos e desamparados da população. Nos anos 70 do século XX essa “política social” perde em larga medida o seu caráter reactivo e sectorial para se transformar numa política social generalizada.

É notável que alguns doutrinadores defendam que a educação é um direito genuinamente fundamental, sendo que outros acreditam em se tratar de um direito social de cunho prestacional do Estado. Deste modo, acredita Regina Maria Fonseca Muniz³⁰ que “[...] o direito à educação não pode ser considerado apenas como um direito social ou um direito à prestação positiva do Estado, mas sim um direito inerente ao ser humano, parte de sua vida e indissociável dela [...]”

Maria Cristina de Brito Lima,² também, demonstra a sua aquiescência sobre o assunto:

É importante frisar que a liberdade, como valor a permitir ao homem os meios para efetivamente alcançar aquela liberdade que o permita viver sem qualquer intervenção do Estado, deve visar à igualdade de oportunidades, o que só será possível com educação básica para todos. [...] nesse sentido, a educação, como instrumento da liberdade, passa a integrar o núcleo essencial de direitos que conduzem à cidadania, conferindo-lhe um caráter libertário.

No decorrer do século XIX, com a amplitude de movimentos revolucionários e reivindicatórios, assim como o conhecimento paulatino dos direitos, a aplicação dos direitos sociais tornou-se fundamental devido ao impacto da mão-de-obra frente à imposição estatal, a qual queria cada vez mais cobrar da população e não assisti-los de nenhuma garantia. Essa imposição desencadeou uma indignação dos populares que demandavam uma maior assistência do Estado, por isso os direitos sociais, hoje conhecidos, partem de uma interferência maior do Estado e, por conseguinte de mais garantias aos cidadãos.

Norberto Bobbio entende que os direitos sociais “expressam o amadurecimento de novas exigências- podemos mesmo dizer, de novos valores- como os do bem-estar e da igualdade não apenas formal, e que poderíamos chamar de liberdade através ou por meio do Estado”.

Destarte, a sociedade começou a entender que para garantir seus direitos deveriam ter que lutar por eles. Além das várias guerras que perpassaram a civilização, a ideia de pensar e exigir ser ouvido são grandes marcas do Estado moderno. Sobre isso César Pereira Machado Júnior afirma que:

A educação é um direito da personalidade, decorrente da simples existência do ser humano, que tem início com seu nascimento e apenas termina com sua morte. Esse direito não se refere tão somente a uma liberdade de aprendizagem, mas se caracteriza como Direito Social, pois todos podem exigir do Estado

a criação de serviços públicos para atendê-los, tendo características de direito absoluto, intransmissível, irrenunciável e inextinguível.

Estudiosos na área do direito e afins viram a necessidade de colocar os direitos sociais, como fundamentais. A propedêutica em torno deste assunto levou o Estado a definir parâmetros para os quais até onde poderia ir e quem deveria alcançar. Com isso, várias teses foram levantadas em torno do que é o direito social e até onde ele pode ir. Thomas Humprey Marshall define, de forma concisa, o que é o direito fundamental da educação:

O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como um direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão ter sido educado.

Dentro disso, entende-se que a educação é um direito social, mas de relevância fundamental no corpo da Constituição Federal de 1988, assim como um direito público subjetivo, uma vez que se pode exigir do Estado a prestação deste serviço. Desta maneira, é insito colocar que a educação, além de estar devidamente inserida na Carta Magna, ainda foi inserida em outros diplomas legais internacionais, com a aquiescência do Estado. Assim, a importância deste direito perpassa o plano nacional, sendo reconhecida externamente.

Desta sorte, a globalização, de certo modo, veio a questionar a posição da educação em cada comunidade internacional, pois, se tornou, de fato, um direito que dá acesso à dignidade da pessoa humana. O Brasil, por sua vez, ratificou vários documentos internacionais, os quais garantem o direito à educação, tais como a Declaração Universal dos direitos humanos³, que foi adotada e proclamada pela Resolução n. 217 A, da III Assembleia Geral das Nações Unidas de 10.12.1948 e assinada pelo Brasil na mesma data, em seu artigo XXVI, estabelece:

1-Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.

2- A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

3- Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

A declaração Americana dos direitos e deveres do homem, aprovada na Nona Conferência Internacional Americana, em Bogotá, 1948 reitera o dever obrigacional do Estado quanto à educação, em seu artigo XII:

Artigo XII. Toda pessoa tem direito à educação, que deve inspirar-se nos princípios de liberdade, moralidade e solidariedade humana.

Tem, outrossim, direito a que, por meio dessa educação, lhe seja proporcionado o preparo para subsistir de uma maneira digna, para melhorar o seu nível de vida e para poder ser útil à sociedade.

O direito à educação compreende o de igualdade de oportunidade em todos os casos, de acordo com os dons naturais, os méritos e o desejo de aproveitar os recursos que possam proporcionar a coletividade e o Estado.

Toda pessoa tem o direito de que lhe seja ministrada gratuitamente, pelo menos, a instrução primária.

A declaração dos direitos da criança, de 1959 é um documento que delimita cuidados atinentes às crianças, uma vez que são mais vulneráveis e ainda reforça o direito à educação como princípio insubstituível para o seu desenvolvimento. Isso pode ser visto em seus princípios de n. 5 e n. 7:

Princípio 5

Às crianças incapacitadas física, mental ou socialmente serão proporcionados o tratamento, a educação e os cuidados especiais exigidos pela sua condição peculiar.

Princípio 7

A criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário. Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade.

Os melhores interesses da criança serão a diretriz a nortear os responsáveis pela sua educação e orientação; esta responsabilidade cabe, em primeiro lugar, aos pais.

A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito.

A Carta Magna brasileira, proclamada em 1988, reforça os direitos fundamentais, destacando a sua característica social. Este modelo de Estado foi, de certo modo, influenciado pela constituição de outros Estados, tais como⁴: A Lei Fundamental da Alemanha, em 1949, A Constituição da República Portuguesa, em 1976 e a Constituição Espanhola, em 1978, às quais primavam por um Estado de cunho social e participativo.

Dentro da seara nacional, destaca-se a Carta Magna de 1988, a qual reuniu características importantes para a execução da educação, como por exemplo, a gratuidade do ensino, o acesso à educação para aqueles que não o fizeram em idade própria, o atendimento especial para os portadores de qualquer deficiência, a creche para crianças de até 05 anos de idade, o ensino noturno e a prioridade no atendimento a criança e ao adolescente, ou seja, ao ensino básico.

Como já visto, a educação, de qualquer modo, esteve presente nas constituições pretéritas, mas não com a proteção legal vista hodiernamente. Assim, Afonso Armando Kozem afirma que por mais que a educação fosse afirmada como um direito, ela não possuía, antes na CF/88, nenhum instrumento para exigir a efetivação deste no contexto vivido, sendo, portanto, um ganho para o cidadão a inserção da educação como um direito fundamental.

É sóbrio ressaltar que os direitos fundamentais preencheram características internacionais e nacionais tão relevantes que a sua figura no ordenamento jurídico brasileiro não pode ser facilmente retirada, pois se tratam de cláusulas pétreas, às quais têm um tratamento diferenciado. Mas, ressalta-se a importância em identificar a educação e todos os direitos sociais compatíveis com estas cláusulas, doravante a sua essencialidade junto à sociedade.

Ingo Wolfgang Sarlet esclarece que há uma diferença importante ao se tratar o termo direito fundamental e direitos humanos e que esses dois não se misturam, sendo que o primeiro está inserido no direito constitucional positivado de determinado Estado, enquanto que os direitos do homem guardam relação aos diplomas de cunho internacional.

Feita esta diferenciação, é imprescindível remarcar que o cidadão brasileiro, atualmente, está resguardado de seus direitos fundamentais, no que tange à educação, elencados pela Carta Magna, quanto de seus direitos humanos, estabelecidos em cartas internacionais. O cerne da discussão é até que ponto esses direitos são efetivados, uma vez que já existem instrumentos jurídicos para a sua implementação.

CONCLUSÃO

A busca por uma educação igualitária e ao mesmo tempo qualitativa é, ainda, um dos desafios do Estado Democrático brasileiro que, apesar, das dificuldades de implementação da educação, no país, tem demonstrado certo avanço quando se compara a épocas anteriores.

Contemporaneamente, tem-se apresentado programas específicos com o intuito de sanar problemas estruturais de longa data, tal como as ações afirmativas, às quais visam corrigir discrepâncias, desigualdades entre determinados grupos, com o intuito de fortalecer o país, em vários setores, como um todo.

A cota para negros, por exemplo, em universidades públicas é vista como uma ação afirmativa revolucionária, em nosso país, pois há pouco tempo não se falava em uma educação igualitária, muito menos, sobre políticas que reforçassem determinada classe étnica.

O Supremo Tribunal Federal tem, também, um papel importante dentro do processo democrático deste país. Além de julgar feitos nunca questionados, intenta para que a Constituição Federal seja resguardada em sua integralidade.

A inserção dos direitos sociais, no âmbito brasileiro, perdurou décadas até ser definitivamente visto como fundamental. Este aspecto foi mais bem trabalhado pela última constituinte, a qual acrescentou direitos e garantias imprescindíveis para um Estado que se diz democrático.

REFERÊNCIAS

- Alemanha*: os (des) caminhos de um direito constitucional “comparado”. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2002. p. 212. Ibid.
- ALEXY, Robert. *Teoria dos direitos fundamentais*. Tradução de Virgílio Afonso da Silva. São Paulo: Malheiros, 2008. p. 511.
- ANDRADE, José Carlos Vieira de. *Os direitos fundamentais na Constituição Portuguesa de 1976*. Coimbra: Almedina, 2001. p.13.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. *História da educação e da pedagogia*. Geral e Brasil. 3. ed. São Paulo. Moderna, 2011. p. 221.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. *História da educação e da pedagogia*. Geral e Brasil. 3. ed. São Paulo. Moderna, 2011. p. 164.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. *História da educação e da pedagogia*. Geral e Brasil. 3. ed. São Paulo. Moderna, 2011. p. 311.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. *História da educação e da pedagogia*. Geral e Brasil. 3. ed. São Paulo. Moderna, 2011. p. 311-312.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia*. Geral e Brasil. 3. ed. São Paulo. Moderna, 2011. p. 201.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia*. Geral e Brasil. 3. ed. São Paulo. Moderna, 2011. p. 25.
- AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. 6. ed. rev. e ampl. Brasília, Ed. UnB, 1997. p. 523.
- BARBOSA, Priscila Maria Romero. *Breve relato da história da educação excludente: do início da colonização aos dias de hoje em nosso país*. Em 19 de junho de 2012. Disponível em <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0337.html>>
- BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Tradução de Regina Lyra. Rio de Janeiro: Campus, 2004. p. 52.
- BRAATZ, Tatiani Heckert. *Direito à educação: Dever do Estado?* Revista Jurídica- CCJ/ FURB ISSN 1982- 4858 v. 12, n. 24, p. 80- 94, jul./dez 2008. Disponível em <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/juridica/article/view/1331>>
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil (1988)*. Congresso Nacional, 1988. Diário Oficial da União em 05 de outubro de 1988, p. 1 (anexo). Disponível em <

<https://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/viwTodos/509f2321d97cd2d203256b280052245a?OpenDocument&Highlight=1,constitui%C3%A7%C3%A3o&AutoFramed>>

BRASIL. Emenda Constitucional 14/1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da constituição federal e da nova redação ao art. 60 do ato das disposições constitucionais transitórias. Diário Oficial, em 13 de setembro de 1996, p.18109. Disponível em <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm>

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial de 23 de dezembro de 1996, p. 27.833. Disponível em <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>

BRASIL/MEC. *Educação para todos: Caminhos para a mudança*. Brasília, 1985.

CABRAL, Karina Melissa. *A Justicialidade do Direito à qualidade do ensino fundamental no Brasil*. 2008. 195 p. Dissertação [Mestrado em Educação]. Faculdade de Educação. UNESP. passim.

CANOTILHO, Joaquim José Gomes. *Constituição Dirigente e Vinculação do Legislador*. Coimbra: Coimbra Editora, 1982. p. 165.

CARVALHO NETTO, Menelick. *A hermenêutica constitucional sob o paradigma do Estado Democrático de Direito*. In: *Notícia do Direito Brasileiro*. Nova Série, nº 6. Brasília: Ed. UnB, 2º Semestre 1998. p. 245.

Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos, San José, Costa Rica, em 22 de novembro de 1969. Disponível em <
http://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencao_america.htm>.

CONVENÇÃO INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. Assinada na

CRETELLA JÚNIOR, José. *Comentários à Constituição de 1988*. Vol. I, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988. p. 4418.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade reformada- o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988. Apud VIEIRA, Sophia Lerche & ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. *Estrutura e funcionamento da educação básica*. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2008. p. 23.

CURY, Carlos Roberto Jamil. FERRERA, Luiz Antonio Miguel. *A judicialização da educação*. Disponível em <
http://www.promenino.org.br/Ferramentas/DireitosdasCriancaseAdolescentes/tabid/77/ConteudoId/542cab3d-7042-4b7c-9f29-152d2bcd9de9/Default.aspx#_ftn1> Acesso em: 2 abr. 2013.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA. Proclamada pela *Deutsschland*. Heidelberg: C. F. Muller, 1995, p. 112 apud MENDES, Gilmar Ferreira. *Direitos fundamentais e controle de constitucionalidade: estudos de direito constitucional*. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2012. p.466.

DONIZETTI, Elpidio. *Curso didático de Direito Processual Civil*. 16. Ed. São Paulo: Atlas, 2012. p.850.

- GOMES, Joaquim B. Barbosa. *Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade: (O Direito como instrumento de transformação social). A experiência dos EUA*. Rio de Janeiro: Renovar, 2001. p.41.
- HARIOU, Maurice. *Derecho público y constitucional*. Tradução de Carlos Luiz del Castillo. 10. Ed. Madrid: Réus, apud MATIAS, João Luis Nogueira (coord).
- HESSE, Konrad, *Grundzüge des verfassungsrechts, der Bundesrepublik*
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 3. ed. São Paulo, Companhia das Letras, 1997. p. 119 e 120.
- KANT, Immanuel. *Fundamentação da Metafísica dos costumes e outros escritos*. Trad. Leopoldo Holzbach. São Paulo: Martin Claret, 2004, p. 58.
- KONZEN, Afonso Armando. *O direito a educação escolar*. Porto Alegre, julho de 1999. Disponível em < www.mp.rs.gov.br>
- KRELL, Andreas Joachim. *Direitos Sociais e Controle Judicial no Brasil e na*
- LENZA, Pedro. *Direito Constitucional esquematizado*. 14. ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 184.
- LENZA, Pedro. *Direito Constitucional Esquematizado*. 14. Ed. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 838.
- LIMA, Maria Cristina de Brito. *A educação como direito fundamental*. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2003, p. 23-24.
- MACHADO JÚNIOR, César Pereira. *O direito à educação na realidade brasileira*. São Paulo. LTR, 2003, passim.
- MARSHALL, Thomas Humprey. *Cidadania, Classe e Status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- MEIRELLES, Hely Lopes. *Mandado de Segurança*. 28. ed. São Paulo: Malheiros, 2005. p. 53-54, apud MENDES, Gilmar Ferreira. *Direitos fundamentais controle de constitucionalidade: estudos de direito constitucional*. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2012. passim.
- MENDES, Gilmar Ferreira. *Direitos fundamentais controle de constitucionalidade: estudos de direito constitucional*. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 466.
- MENDES, Gilmar Ferreira. *Direitos fundamentais controle de constitucionalidade: estudos de direito constitucional*. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.p. 469.
- MENDES, Gilmar Ferreira. *Direitos fundamentais controle de constitucionalidade: estudos de direito constitucional*. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2012. p.465. Ibid. p. 466.
- MIRANDA, Jorge. *Manual de direito constitucional, t. IV: direitos fundamentais*. 2. ed. Coimbra: Coimbra Editora, 1998. p. 90.

- MUNIZ, Regina Maria F. *O direito à Educação*. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.
- MUNIZ, Regina Maria Fonseca. *O direito à educação*. Rio de Janeiro: Renovar, 2002. p. 160-161.
- NADER, Paulo. *Introdução ao Estudo do Direito*. 13 ed. Rio de Janeiro: Forense, 1996, p. 125.
- NASCIMENTO, M.E.P.do. *Educação Infantil: a contradição de um novo nível de ensino*. CASTRO, M. H.G. de & DAVANSO, Á. M.Q. *Situação da Educação no Brasil*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1999. p. 40.
- Neoconstitucionalismo e Direitos Fundamentais*. São Paulo: Atlas, 2009. p. 37.
- OLIVEIRA, Mariana. *Brasil melhora IDH, mas mantém 85 posição no ranking mundial*. Publicado em 14/03/2013. Disponível em < <http://g1.globo.com/brasil/noticia/2013/03/brasil-melhora-idh-mas-mantem-85posicao-no-ranking-mundial.html>>
- OLSEN, Ana Carolina Lopes. *Direitos fundamentais Sociais*. Efetividade frente à reserva do possível. Curitiba: Juruá, 2008. apud SARLET, Ingo Wolfgang. *A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional*. 10. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2011. p. 288. SARLET, op. cit., p. 289.
- passim.
- QUEIROZ, Cristina M. M. *Direitos fundamentais, teoria geral*. 2. ed. Coimbra: Coimbra Editora, 2010. p. 205.
- Resolução da Assembleia Geral 1386 (XIX), em 20 de novembro de 1959. Disponível em < <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Crian%C3%A7a/declaracao-dosdireitos-da-crianca.html>>
- RODRIGUES, Duaine. *Alunos da zona rural enfrentam dificuldades para ir à escola no AC*. Em 26 de maio de 2013. Disponível em < <http://g1.globo.com/ac/acre/noticia/2013/05/alunos-da-zona-rural-enfrentamdificuldades-para-ir-escola-no-ac.html>>
- SARLET, Ingo Wolfgang. *Dignidade da pessoa humana e Direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988*. 5. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.p. 62.
- SARLET, Ingo Wolfgang. *Dignidade da pessoa humana e Direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988*. 5. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007. p. 29.
- SARLET, Ingo Wolfgang. *A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional*. 10. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2011. p. 46.
- SARLET, Ingo Wolfgang. *A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional*. 10. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2011. p. 281.
- SARLET, Ingo Wolfgang. *A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional*. 10. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2011. p. 281 Ibid., p. 286.

SARLET, Ingo Wolfgang. *A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional*. 10. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2011. p. 281. p. 287. SARLET, 2007, p. 288.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei de educação: trajetória, limites e perspectivas*. 11. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2008. p. 238.

SILVA, Sidney Pessoa Madruga da. *Discriminação positiva: ações afirmativas na realidade brasileira*. Brasília: Brasília jurídica, 2005, apud MATIAS, João Luis Nogueira (coord.). *Neoconstitucionalismo e direitos fundamentais*. São Paulo: Atlas, 2009. p. 59.

SILVA, Virgílio Afonso. *Direitos Fundamentais conteúdo essencial, restrições e eficácia*. 2. ed. São Paulo: Malheiros editores, 2011. p. 205.

TAVARES, André Ramos. Direito fundamental à educação. In: SOUZA NETO, Cláudio Pereira; SARMENTO, Daniel. *Direitos Sociais: fundamentos, judicialização e direitos sociais em espécie*. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2008. p. 771-788.

TEMER, Michel. *Elementos de direito Constitucional*. 14. ed. rev. ampl. São Paulo: Malheiros, 1998. p. 21 apud LENZA, Pedro. *Direito Constitucional esquematizado*. 14. ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2010, p. 181.

TOLEDO, Lucinéia Silveira. *Alfabetismo funcional, linguagem e inclusão social*. Disponível em <http://www.letras.ufmg.br/atelaetexto/ARTIGO_1_ANALFABETISMO_LUCINEIA_revisado.html>

VIEIRA, Sophia Lerche & ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. *Estrutura e funcionamento da educação básica*. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2008. p. 89.

VIEIRA, Sophia Lerche & ALBUQUERQUE, Maria Gláucia Menezes. *Estrutura e funcionamento da educação básica*. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2008. p. 43.

Dados de sumário:

p. 180 – 191

FUNDAMENTOS DO DIREITO SOCIAL E EDUCACIONAL

Autor(a): Aline Denise Argentina Andrade Lopes Sampaio

O PROCESSO EDUCACIONAL E OS NOVOS PARADIGMAS DA FORMAÇÃO EDUCACIONAL

Autor(a): **Kelly Cristina Ferreira da Silva**

Resumo

Este artigo científico aborda os novos paradigmas da formação educacional e como os processos educacionais estão se adaptando às demandas da sociedade atual. São apresentados os principais paradigmas educacionais em vigor atualmente, como a aprendizagem significativa pode ser aplicada na prática educacional e os desafios enfrentados pelas instituições de ensino na adaptação aos novos paradigmas educacionais. O texto destaca a importância de estabelecer metas educacionais que facilitem o desenvolvimento de práticas educacionais pautadas na construção do conhecimento, sem negligenciar as necessidades e individualidades dos educandos. As propostas pedagógicas devem resultar do cruzamento de dois fatores essenciais: os objetivos definidos e as possibilidades de aprendizagem dos alunos. O artigo também aborda a importância do papel do professor na promoção da aprendizagem significativa e como a tecnologia pode ser utilizada como ferramenta para aprimorar os processos educacionais. Por fim, são apresentados os desafios enfrentados pelas instituições de ensino na adaptação aos novos paradigmas educacionais, como a necessidade de formação continuada dos professores e a busca por uma educação mais inclusiva e democrática.

Palavras-chave: novos paradigmas, formação educacional, aprendizagem significativa, desafios educacionais.

INTRODUÇÃO

Um paradigma educacional se configura em um padrão a ser seguido por todas as instituições de ensino; contudo, há que se ressaltar que, cada época e sociedade possui um paradigma em conformidade com as demandas vigentes e, ao se modificarem, alteram concomitantemente os paradigmas, de modo a atendê-las, cumprindo sua função de preparar o educando para o convívio em sociedade.

Conforme Luck (2006, p. 18),

A mudança de paradigma pressupõe ter por base a superação de um paradigma e não a sua negação ou rejeição mediante confrontos e oposições a ele. Isto é, bons processos de gestão educacional se assentam

sobre e dependem de cuidados de administração bem resolvidos, porém praticados a partir de pressupostos mais amplos e orientações mais dinâmicas, com objetivos mais significativos, do ponto de vista formativo, e devidamente contextualizados.

Os atuais paradigmas educacionais estão voltados à promoção de atividades que resultem comprovadamente em uma aprendizagem caracterizada como significativa.

Segundo Saviani (2011, p. 36), uma aprendizagem é significativa ocorre quando o ensino é apresentado ao educando de modo contextualizado, considerando conhecimentos que o educando já interiorizou, a partir dos quais novos lhes serão associados.

Neste contexto, uma disciplina não aparece sozinha, mas interligada a outras, de modo que o educando possa compreender que os conteúdos curriculares na realidade social cotidiana existem aplicados conjuntamente, convergindo para habilidades e competências pautadas em princípios realmente similares.

Falcão FILHO (1994, p.46) afirma que,

O processo de ensino – aprendizagem não se alimenta exclusivamente da contribuição individualizada de cada conteúdo ou professor isoladamente; pelo contrário, além dessas contribuições individuais, há aquelas provenientes do trabalho conjunto de todos os docentes e destes com os demais profissionais da educação lotados na escola.

A interdisciplinaridade é conceituada por Morin (2007, p. 23), como “troca ou auxílio entre disciplinas a partir de um mesmo objeto”, o que sugere, portanto, cooperação mútua de modo contínuo e, não esporádico, entre os atores no processo educacional.

Falcão FILHO (1994, p.42) afirma que,

Problemas ligados às características de vida do aluno, o seu ambiente familiar, às suas relações com os pais, às suas condições de saúde e nutrição; igualmente aspectos ligados à sua história escolar, seu aproveitamento em outras séries e outras matérias, suas relações com outros professores e com colegas; todos esses aspectos, ligados à vida do discente fora da sala de aula, interferem no seu aproveitamento e, conseqüentemente no trabalho do professor.

Em um contexto educacional libertário, como constitui o objetivo atual do processo educacional, os paradigmas conduzem a atuações cotidianas que favoreçam a formação integral do educando, de modo que ele

possa quando adulto se inserir socialmente de modo a atuar com criticidade e consciência nas várias situações sociais em que se encontre.

A EDUCAÇÃO NO DECORRER DO TEMPO

O processo educacional, bem como sua metodologia de ensino, conteúdos curriculares relevantes e objetivo formativo, mostra-se pautado nas demandas sociais vigentes em cada tempo e cultura, o que torna cada concepção pedagógica diferenciada da que antecedeu e a das que ainda estarão por surgir adiante.

Conforme Febvre (2010, p. 28),

Cada época fabrica mentalmente seu universo, não só com todos os materiais com que dispõe, todos os fatos, verdadeiros ou falsos, que herdou ou que acaba de adquirir, mas também com seus próprios dons, a sua engenhosidade específica, os seus talentos, as suas qualidades e suas curiosidades, tudo o que a distingue das épocas precedentes.

Todavia, independentemente de qual contexto social a educação referencia e, portanto, quais sejam as demandas sociais então evidenciadas, é incontestável que “o papel ocupado pela educação historicamente tinha como função a reprodução das relações sociais estabelecidas pelas elites” (PONSO; ARAÚJO, 2014, p.15).

Se analisada a história do país, notam-se que várias tendências e concepções educacionais nortearam o processo ensino-aprendizagem e, deste modo, o povo se submeteu a ensinamentos sistematizados que evidenciaram as relações sociais estabelecidas a partir da manutenção do poder por uma minoria sobre a grande massa popular.

Contudo, mesmo que a aprendizagem tenha sempre se mostrando, portanto, vinculada e indissociável do contexto sociocultural de inserção de cada indivíduo ou povo, configura-se a premissa, conforme Rubinstein (1999, p. 24) de que,

Aprender é um processo fundamental na sobrevivência do homem e em sua adaptação ao meio circundante, não só do ponto de vista de sua natureza biológica, mas principalmente como decorrência de sua capacidade de organização simbólica da realidade.

Aprendizagem é o processo pelo qual um sujeito, em sua interação com o meio, incorpora a informação oferecida por este, segundo suas necessidades e interesses.

[É o] reconhecimento de um Sujeito/aprendente inserido em um contexto sociocultural, que se utiliza tanto da objetividade (inteligência), quanto da subjetividade (desejo) para aprender.

Atualmente, o objetivo do processo educacional contemporâneo é a aprendizagem em seu caráter formativo, a fim de que seja possível em suas ações pedagógicas, desenvolver habilidades e competências que possibilitem ao indivíduo interações sociais que lhe permitam se inserir tanto no mercado de trabalho, quanto em práticas cidadãs críticas e conscientes, oriundas em práticas comuns e cotidianas.

Deste modo, Bock (2000, p. 44) afirma acerca da percepção da condição do Homem como agente da história pelo viés educacional que, *A ideia de condição humana se torna muito mais rica. O homem passa a ser visto como um ser que constrói as formas de satisfação de suas necessidades e faz isso com os outros homens. Essa é a sua condição. O homem precisa ser visto como um ser ativo, social e histórico.*

É possível complementar esta afirmação, com a compreensão de Antunes (1999, p. 35) que considera que “aprendizagem pode ser conceituada como uma mudança relativamente permanente no comportamento e se manifesta como uma forma de adaptação ao ambiente”.

Neste contexto, segundo Freire (1987, p. 32) é possível evidenciar que: *a partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor*”.

Deste modo, a sociedade contemporânea precisa romper com a alienação popular a fim de que seja possível observar que as mudanças sociais contemporâneas devem estar sendo consideradas nas instituições educacionais, oportunizando que a capacidade crítica de todos possa evoluir, não individualmente, mas como grupo, beneficiando não apenas a si mesmo, mas o país, que está envolto em uma crise educacional crescente, para acompanhar as mudanças em nível global.

Segundo Freire (1987, p. 88),

Tínhamos de nos convencer dessa obviedade: uma sociedade que vinha e vem sofrendo alterações tão profundas e às vezes até bruscas em que as transformações tendiam a cativar cada vez mais o povo, necessitava de uma reforma urgente e total no seu processo educativo. Reforma que atingisse a própria organização e o próprio trabalho educacional e outras instituições ultrapassando os limites mesmo das áreas estritamente pedagógicas.

Assim, quando o processo educacional passa a ser concebido sob uma perspectiva libertária, surge uma crescente preocupação em favorecer o desenvolvimento integral do educando, a partir de uma estrutura estratégica, metodológica e com recursos que motivem realmente a ativa participação de todos os educandos sem que ocorra quaisquer formas de discriminação ou exclusão, permitindo que, deste modo, uma identidade pautada em valores cidadão emergja.

OS NOVOS PARADIGMAS

Atualmente, com as demandas sociais oriundas na globalização e na estruturação de uma sociedade pautada em princípios capitalistas, bem como a necessidade do desenvolvimento de um país com maior nível de comprometimento com o processo educacional e valores ético e morais universalizados pela Organização das Nações Unidas, surgem parâmetros curriculares nacionais atualizados.

Segundo os PCNS (BRASIL, 1997, p. 187), *A grande tarefa da escola é proporcionar um ambiente escolar saudável e coerente com aquilo que ela pretende que seus alunos apreendam, para que possa, de fato, contribuir para a formação da identidade como cidadãos conscientes de suas responsabilidades.*

A qualidade das interações sociais propostas no âmbito educacional passa a ser, então, questionada e, a construção do conhecimento passa a ser analisada como processo, bem como as ações que as favorecem ou que as possam vir a favorecer.

Sob esta premissa, há uma maior valorização da atuação do educando nas atividades cotidianas, de modo que a passividade em suas ações passe a ser percebida como algo errôneo e que compromete seu real desenvolvimento como cidadão.

De acordo com Oliveira (2005, p. 115), *Autores sócio-interacionistas como Mead, Wallon e Vygotsky propõem que o desenvolvimento humano ocorre através da interação social, sendo que nesta interação a criança constrói seu conhecimento e a si mesma enquanto sujeito.*

Todavia, quando se traz este conceito da construção do conhecimento pelo educando, há que se considerar que este possui individualidades, oriundas nas vivências diversificadas que possuem e, deste modo, não é possível que exista alguma homogenia no contexto educacional, sendo, portanto, necessário, que se prime pelo preparo do docente em uma atuação em que a diversidade alavanque a aprendizagem e não o contrário.

Freire (1996, p. 14), afirma que *“ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”*.

Deste modo, segundo Dorflès (apud MARTINS, 1998, p. 128), *“toda a nossa capacidade significativa, comunicativa e frutiva é baseada em experiências vividas”*, pois, se analisado o de aprendizagem considerando a integração do homem em seu meio social, a educação deve motivar uma formação do indivíduo pautada em

conteúdos curriculares que sejam relevantes a ele socialmente, deste modo, o ensino deve abranger realmente a diversidade em seus vários aspectos sociais.

Todavia, diante de toda esta diversidade social, Apinhanesi (2011) afirma que,

De uma maneira geral, o professor não está preparado para trabalhar com a complexidade da mente humana. O professor acredita que vai encontrar na sala de aula o aluno dos manuais de pedagogia, mas esse aluno não existe. O indivíduo que você encontra na sala de aula é um sujeito particular, com uma mente que tem um modo particular de operar e que precisa da habilidade do professor de entender como esse aluno pensa para ensiná-lo de maneira apropriada.

É essencial ao professor que ele compreenda que a sociedade possui natureza heterogênea e, portanto, a escola não o poderia ser diferente, trabalhar o processo educacional partindo do conceito de diversidade é o único percurso que assegura desenvolvimento.

Conforme Silva e Arruda (2014, p. 4),

A nossa sociedade é formada por uma gama de pessoas diferentes, onde cada pessoa é singular, cada um tem a sua crença, a sua cultura e seus valores. Anormal é achar que na escola pode ser diferente, quando tratam o trabalho escolar com igualdade, há um pressuposto que diz que somos todos iguais negando assim as nossas diferenças.

A igualdade de direitos não pode ser confundida com igualdade de condições de acesso ou permanência, porque, por mais que se objetive a democratização do ensino, a sociedade possui desigualdades que acarretam ônus ao sistema educacional e, pensar nas pessoas em suas diferenças e, deve ser essencial, portanto, à permanência do educando na escola e em seu desenvolvimento integral.

A educação escolar deve considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino aprendizagem. A escola ao considerar a diversidade, tem como valor máximo o respeito às diferenças - não o elogia a desigualdade. As diferenças não são obstáculos para o cumprimento da ação educativa, podem e devem, portanto, ser fator de enriquecimento. (BRASIL, 1997, p. 96-97).

Todavia, um outro mundo se abre aos olhos do educando, quando este se insere em um ambiente onde ocorre um ensino sistematizado, representando um divisor de águas em seu desenvolvimento.

Conforme Meredieu (1974, p. 45),

Quando a criança passa a frequentar a escola, se desvincilha apenas da interferência de seu convívio, descobre que há outros círculos (professores, colegas, funcionários da escola) e então passa a interagir. O papel da instituição, nesse momento, é o de aplainar, afunilar as diferenças, repassar conceitos, proporcionando a criança à possibilidade de conviver e trocar com os demais sem distinções. Então ela opera na criança uma grande metamorfose.

O processo educacional contemporâneo deve, portanto, oportunizar a aprendizagem a todos, indiscriminadamente, qualquer tipo de estereótipo ou preconceito deve ser extinto a parti de ações educacionais que visem a consciência de que todos possuem igualdade de direitos sociais e, que qualquer ideologia contrária é inaceitável.

Conforme Gadotti (1992, p. 66),

Promover a equidade significa dar oportunidades a todos de alcançar e manter um nível aceitável de aprendizagem. Isso significa, igualmente melhorar a qualidade da educação oferecida hoje e eliminar todos os esteriótipos e preconceitos de cor, raça, gênero, usos e costumes, etc.

Estabelecer metas educacionais facilita o desenvolvimento de práticas educacionais pautadas na construção do conhecimento, sem negligenciar necessidades e individualidades dos educandos, as quais representam seu direito.

As propostas pedagógicas devem sempre resultar do cruzamento de duas variáveis essenciais: os objetivos definidos e as possibilidades de aprendizagem dos alunos. Do contrário, não se promove a aprendizagem. E, nessa perspectiva, conhecer e considerar os diferentes fatores que concorrem para o processo de construção de conhecimento passa a ser uma tarefa a qual as instituições educativas e, portanto, os professores não podem se furtar. (BRASIL, 1997, p. 51).

Considerando a relevância deste respeito ao individualismo do educando, Monezi (2003, p. 60) evidencia que,

É preciso apresentar ampla variedade de situações circunstanciais para que a aprendizagem ocorra de fato. Ressaltamos aqui, a inovação como resultado do equilíbrio entre o saber acumulado coletivamente e o estudo da realidade concebida em seu conjunto, em sua diversidade e em sua multiplicidade.

Compreende-se, então, a relevância não apenas do conteúdo curricular, mas também a forma como este é proposto em sala de aula cotidianamente, quais os recursos que serão utilizados pelos educandos e, quais as associações possíveis com os conhecimentos já assimilados nas diversas esferas sociais nas quais interagem.

Segundo Meirieu (1998, p. 37),

A aprendizagem só pode advir se, de fora, um ser, uma instituição, um instrumento vierem me trazer os elementos sem os quais eu seria definitivamente surdo, cego e mudo. Na verdade, aprender é compreender, ou seja, trazer comigo parcelas do mundo exterior, integrá-las em meu universo e assim construir sistemas de representação cada vez mais aprimorados, isto é, que me ofereçam cada vez mais possibilidades de ação sobre esse mundo.

Segundo Pinto (2011, p.29), “a prática educativa articulada com outras práticas sociais amplia ainda mais a sua intencionalidade, á medida que imprime em si novos significados que não se constituiriam em seus próprios limites de ação”.

Deste modo, não há limitações para a aprendizagem e desenvolvimento humano e, por conseguinte, o docente deverá estar em constante busca por adequações pedagógicas que estimulem seus educandos a protagonizarem as atividades cotidianas, de modo que cresçam conteudisticamente e socialmente ao mesmo tempo.

O professor em face às transformações sociais contínuas, precisa se adaptar para atender novas demandas e permitir aos seus alunos que se apropriem das novas habilidades e competências oriundas nos elementos sociais emergentes.

Conforme Ceroni e Castanheira (2012, p. 2), “seja qual for a área de formação do docente, com certeza ele vai atuar em um mundo dominado pela constante mudança que exige estratégias cada vez mais inovadoras”.

Considerando tal premissa, Vygotsky (apud CARRARA, 2004, p. 141) afirma que,

Para garantir a apropriação dessas qualidades é preciso que os educadores identifiquem aqueles elementos culturais que precisam ser assimilados pela criança para que ela desenvolva ao máximo as aptidões, capacidade e habilidades criadas ao longo da história pelas as gerações antecedentes e, ao mesmo tempo, é necessário que descubram as formas mais adequadas de garantir esse objetivo.

Contudo, isso somente se torna possível quando há conhecimento acerca dos educandos, de sua realidade sócio-econômico-cultural, diagnosticando a comunidade atendida, evidenciando necessidades e aspirações comuns a todos, para estabelecer um referencial.

Smole e Diniz (2001, p. 67) afirmam que “cada professor conhece seus alunos e sabe as maneiras mais ou menos úteis para atuar com eles” e, este conhecimento é crucial ao planejamento e desenvolvimento integral de cada um dos educandos.

A FORMAÇÃO INTEGRAL EM SUA RELEVÂNCIA

Considerando que as concepções educacionais atuais se mostrem muito relacionadas ao propósito da formação integral do educando, a partir de habilidades e competências que lhes permitam se apropriar de saberes curriculares mínimos e, empregar estes saberes no convívio social, é necessário que se compreenda com clareza o que exatamente significa formação integral do educando.

De acordo com Pestana (2014, p.25),

No Brasil, muito se tem falado sobre educação integral nos dias atuais, principalmente quando a temática está relacionada às políticas educacionais de ampliação do tempo escolar. Por vezes, deparamo-nos com os conceitos de educação e tempo integral sendo tratados quase como sinônimos.

Maurício (apud PESTANA, 2014, p. 25-26) define educação integral como o reconhecimento do indivíduo como um todo, sem que corpo e intelecto sejam percebidos separadamente, já que ambos resultam no indivíduo; portanto, a sua integralidade seria desenvolvida por meio de linguagens diversificadas nas várias vivências oportunizadas, culminando no desenvolvimento afetivo, cognitivo, físico, social e outros em conjunto.

Segundo Moll (2012, p. 8),

A Educação Integral exige mais do que compromissos: impõe também e principalmente projeto pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação. Ela será o resultado dessas condições de partida e daquilo que for criado e construído em cada escola, em cada rede de ensino, com a participação dos educadores, educandos e das comunidades que podem e devem contribuir para ampliar os tempos e os espaços de formação de nossas crianças, adolescentes e jovens na perspectiva de que o acesso à educação pública seja complementado pelos processos de permanência e aprendizagem.

De fato, é necessário que, para que a proposta de uma formação integral do educando se consolide, não apenas pressupostos legais se atualizem, mas que toda a escola e o processo educacional seja repensado, de modo que uma adequação da aprendizagem se evidencie em cada ação cotidiana do contexto escolar.

Pestana (2014, p. 35) afirma que,

Em sua configuração contemporânea, entre outros contornos dos quais nos ocuparemos mais adiante, a educação integral muitas vezes se materializa no espaço físico escolar, mas de forma diferenciada. Em outras palavras, a escola faz parte de uma comunidade, que está situada num bairro, onde se articula com outros para compor uma cidade. Esse conjunto é denominado território, o lugar onde as pessoas vivem e agem. E, diante da complexidade das organizações do território escolar, algumas ações políticas são necessárias. Por isso, constantemente deparamo-nos com políticas públicas voltadas para esse setor específico da sociedade, articulando ações de setores públicos ou privados.

Ou seja, para que a proposta de Educação Integral se efetive, não apenas a escola deve a ela se voltar, mas também toda a sociedade, reunindo esforços representados por suas Políticas Públicas.

A expansão da educação em tempo integral também é objeto de políticas e programas desenvolvidos por diversas unidades federativas e municípios brasileiros. Para muitos, ampliar a jornada escolar e possibilitar às crianças e jovens a exposição às situações de ensino, aprendizagem e desenvolvimento de múltiplas habilidades tem sido considerada medida propulsora de melhor qualidade na aprendizagem e de redução das desigualdades nas oportunidades educacionais (INEP, 2015, p. 98).

As desigualdades sociais que inspiraram a democratização do ensino e, aumentaram progressivamente a oportunidade de acesso à educação no país, são evidenciadas nas propostas das Políticas Públicas contemporâneas e, contemplam a necessidade de que os educando sejam estimulados em seu desenvolvimento integral.

Segundo Höfling (apud PESTANA, 2014, p. 35),

E uma destas relações consideradas fundamentais é a que se estabelece entre Estado e políticas sociais, ou melhor, entre a concepção de Estado e a(s) política(s) que este implementa, em uma determinada sociedade, em determinado período histórico. [...] Especialmente quando se focaliza as políticas sociais (usualmente entendidas como as de educação, saúde, previdência, habitação, saneamento etc.) os fatores

envolvidos para a aferição de seu 'sucesso' ou 'fracasso' são complexos, variados, e exigem grande esforço de análise [...] Políticas públicas são aqui entendidas como o 'Estado em ação' (Gobert, Muller, 1987); é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade.

Contudo, dentro do contexto escolar, o projeto político pedagógico deve ser estruturado com auxílio de todos os segmentos envolvidos no processo educacional, considerando as peculiaridades da comunidade atendida, de modo que se possa traçar um plano de atuação pautada na formação integral do educando, que se efetiva a cada ação educacional proposta no cotidiano de sala de aula, bem como em atividades extraescolares.

Moll (2012, p. 37-38) afirma que,

Contextualizado nos objetivos e metas gerais que caracterizam a atuação sistêmica, o projeto pedagógico deve preocupar-se com o planejamento das atividades cotidianas da escola; deve prever as possibilidades de interação com a comunidade e com a cidade por meio da visita a museus, parques, comunidades indígenas e quilombolas, dentre outras e deve, ainda, estimular a participação de colaboradores da comunidade em atividades pedagógicas extraclasse, sob a supervisão dos profissionais da educação. Outros aspectos importantes referem-se à definição dos critérios para avaliação sistemática do planejado e do realizado, à previsão da formação continuada dos educadores, enfim, a tudo aquilo que diz respeito à promoção do aprendizado e bem-estar dos atores escolares.

Não se trata, todavia, de uma política totalmente nova, o objetivo de formação integral existe desde outras compreensões educacionais, almejando transformar a sociedade, sem, porém, obter o sucesso almejado como planejado, sendo reelaborado sob uma premissa mais contemporânea.

Segundo Tamberlini (2001, p.11),

Esta pedagogia que visava a promoção do ser humano, oferecendo uma formação que englobava um desenvolvimento pleno, se ancorava em uma visão de mundo e compreendia a complexidade da tarefa educativa que, para se realizar, deveria se valer da contribuição de outros campos do conhecimento, cuja importância já era bastante considerada na época, tais como a psicologia, a sociologia, a biologia, etc.[...] O Ensino Vocacional tinha uma visão de saber plural, visando educar o aluno integralmente, dando-lhe mais do que instrução, uma formação. Os métodos ativos, associados ao exercício da pesquisa, análise e síntese, valorizando simultaneamente ação e pensamento, contribuíam para que se forjasse uma concepção de história - as discussões acerca dos fatos pertinentes que ocorriam no presente permitiam

que se dotasse o passado de significado – que conduziria a uma compreensão profunda da transformação da sociedade, acentuando a dimensão política dominante nesta proposta.

Atualmente, com a valorização de tantos outros elementos no contexto educacional, o objetivo de uma formação integral surge revigorada, atrelando aspectos fundamentados em estudos com maior abrangência que outrora e, que se preocupam com a formação do indivíduo que se consagre em um cidadão efetivo, atuante e consciente da real relevância de suas ações em sociedade em que se insere.

Suas ações, portanto, não se configuram em apenas servir, mas em lutar por seus direitos enquanto Homem, direitos estes que contemplam saúde, inclusive, não apenas em nível mental, mas físico também, o que emerge de fundamentos relacionados nos princípios educacionais, os quais são oriundos pertinentemente na Educação Física, que aparece vinculada a outras disciplinas curriculares.

CONCLUSÃO

Nos atuais moldes educacionais, voltados à formação integral do educando, a educação física se mostra destituída de um perfil voltado apenas ao desenvolvimento físico do educando e passa a se mostrar cada vez mais contextualizada à realidade socioeconômica e cultural da comunidade atendida, desenvolvendo um trabalho pedagógico com caráter interdisciplinar e preocupado em contribuir para que toda criança, a partir das atividades propostas, possa se perceber no centro do processo educacional, assimilando não apenas conteúdos curriculares, mas estabelecendo relações entre sua bagagem cultural e social e o âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES, W.F., SOARES JÚNIOR N. E. **Educação física escolar e a avaliação:** análise dos trabalhos apresentados no gtt – escola no período de 1997 a 2005. Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte Salvador – Bahia – Brasil 20 a 25 de setembro de 2009. 2009.

ANTUNES, C. **A construção do afeto:** como estimular as múltiplas inteligências em seus filhos. São Paulo: Augustus, 1999.

- APINHANESI, V. **Problemas de Aprendizagem.** (2011). Disponível em: http://www.portalguaescolas.com.br/interna.php?pag=espaco_educacional&espaco_educacional_id=85. Acesso em 4 nov. 2019.
- BETTI, M. **Educação física e sociedade.** São Paulo: Movimento, 1991.
- BEZERRA, K. **A origem da educação física escolar.** (2018). Disponível em: estudokids.com.br. Acesso em 29 out. 2019.
- BRACHT, V. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física.** Cadernos Cedes, Campinas/SP: ano XIX, nº 48, Agosto/1999.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2015.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases Nacionais nº 9394/96.** (1996). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 2 nov. 2019.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, meio ambiente.** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BOCK, Ana Maria Bahia et al. **Psicologias - uma introdução ao estudo de Psicologia.** São Paulo: Saraiva, 1997.
- BOTELHO, B. S. L. **Jogos e brincadeiras na educação infantil.** (2008). Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/jogos-e-brincadeiras-na-educacao-infantil/11853/#ixzz24yuTImgo>. Acesso em 4 nov. 2019.
- CAMPOS, Luiz C. de A. M., et al. **Lazer e recreação.** Rio de Janeiro: Senac, 2002.
- CARRARA, Kester et al. **Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens.** São Paulo: Avercamp, 2004.
- CERONI, M. R.; CASTANHEIRA, A. M. P. **Aprendizagem e desenvolvimento profissional na docência universitária.** Revista Pandora Brasil, v. 49, dez. 2012.
- CURY, C. R. J. **Gestão democrática da educação: exigências e desafios.** São Paulo: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico: ANPAE, 2002.
- DAVIS, C. e OLIVEIRA, Z. **Psicologia da educação.** São Paulo: Cortez, 2005.
- FALCÃO FILHO, J. L. M. **Supervisão: Uma análise crítica das críticas.** Coletânea vida na escola: os caminhos e o saber coletivo. Belo Horizonte, 1994.
- FEBVRE, L. **Martinho Lutero, um destino.** São Paulo: Editora Texto, 2010.
- FONSECA, V. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2008.
- FREIRE, G. **Educação como prática da Liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** Paz e Terra: São Paulo, 1996.
- _____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

- GADOTTI, M. & ROMÃO, J.E. **Autonomia da Escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.
- GADOTTI, M. **Ecopedagogia e educação para a sustentabilidade**. (1998). Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/det/palestra3_eco_educacao_sustentabilidade_gadotti_1998.pdf. Acesso em 9 nov. 2019.
- LIBÂNEO, J.C. **Democratização da escola pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1987.
- _____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática** Goiânia: MF Livros, 2008.
- LUCK, H. et al. **A implantação e implementação de políticas educacionais: o caso do Proem**. Curitiba: PUC-PR, 1999.
- MAIA, W.P. & CRUZ, L. **Importância do professor de educação física no processo de desenvolvimento motor em crianças do Ensino Fundamental I**. (2016). Disponível em: <file:///C:/Users/dal/Downloads/178-180-1-PB.pdf>. Acesso em 03 out. 2019.
- MARTINS, M. C. F. D. **Didática do ensino da arte: a língua do mundo: poetizar Construir e Conhecer a arte**. São Paulo, SP: FTD, 1998.
- MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o falar**. São Paulo, SP: Artmed, 1998.
- MEREDIEU, F. **O desenho infantil**. São Paulo: Cultrix, 1974.
- MIAN, R. **Atividades para recreação e lazer**. São Paulo, SP: Texto novo, 2004.
- MIQUELIM, E. C. et. al. **A educação física e seus benefícios para alunos dos Ensino Fundamental**. (2016). Disponível em: https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_32_1421443852.pdf. Acesso em 03 nov. 2019.
- MOLL, Jaqueline (Org). **Educação Integral: texto referência para o debate nacional**. MEC, SECAD, Brasília, 2009. Acesso em: 12 abr. 2012.
- MONEZI, M. R. C. **Atitude Interdisciplinar na Docência**. In: Revista de Cultura: Revista do IMAE - Instituto Metropolitano de Altos Estudos para o Desenvolvimento das Pesquisas do UniFMU. Periódicos Interdisciplinares. São Paulo: ano 4, n. 9, p. 56-60, jan./jun.2003.
- MORIN, E. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2007.
- NEGRINE, A. **Aprendizagem & desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: PRODIL, 1994.
- NOBRE. A. A. S. **A relevância do desenho ao desenvolvimento infantil, dos 3 aos 4 anos de idade, numa instituição educacional de São Sebastião**. São Sebastião: FASS, 2009.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2004.

- OLIVEIRA, Z. M. R. (org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2005.
- PESTANA, S. F. P. **Afinal o que é Educação Integral?** São Paulo: Revista Contemporânea de Educação, vol. 9, n. 17, janeiro/junho de 2014.
- PIAGET, J. **Seis estudos da psicologia**. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2005.
- PINTO, U.A. **Pedagogia escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.
- PIRES, S. M. **A ludicidade como ciência**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2001.
- PONSO, C. C.; ARAÚJO, M. L. **Capoeira: a circularidade do saber na escola**. Porto Alegre: Sulina, 2014.
- REIS, A. L. T. **Educação Física & Capoeira: Saúde e qualidade de vida**. Brasília: Theasaurus, 2010.
- RUBINSTEIN, E. (org.). **Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=4MqVQ4f3K2IC&oi=fnd&pg=PA17&dq=bibliografia+Psicopedagogia+e+processos+de+ensino+aprendizagem&ots=2QIMniX00Y&sig=IjJCzr63xlcfE1JkBiVrSGWcGpk#v=onepage&q&f=false>>. Acesso em 05 nov. 2019.
- SABA, F. **Aderência à prática do exercício físico em academias**. São Paulo: Manole, 2001.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores, 2011.
- SILVA, A. P. M. e ARRUDA, A. L.M. M. **O papel do professor diante da inclusão escolar**. (2014). Disponível em: http://www.uninove.br/marketing/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Ana_Paula.pdf. Acesso em 1 nov. 2019.
- SMOLE, K. S. e DINIZ, M. I (orgs.). **Ler, escrever e resolver problemas**. São Paulo: Artmed, 2001.
- SOUZA, R. **O lúdico no processo de aprendizagem**. (2009) Disponível em: www.webartigos.com/artigos/o-ludico-no-processo-de-aprendizagem/21258/. Acesso em 3 nov. 2019.
- TAMBERLINI, A. R. M. B. **Os ginásios vocacionais: a dimensão política de um projeto pedagógico transformador**. São Paulo: Annablume, 2001.
- TIBA, I. **Ensinar aprendendo**. São Paulo: Gente, 1998.

Dados de sumário:

p. 192 – 206

O PROCESSO EDUCACIONAL E OS NOVOS PARADIGMAS DA FORMAÇÃO EDUCACIONAL

Autor(a): Kelly Cristina Ferreira da Silva

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Autor(a): **Kelly Cristina Ferreira da Silva**

Resumo

A relevância do lúdico na Educação Física justifica-se na necessidade de uma formação integral do educando que o estimule, não apenas com seu desenvolvimento intelectual, mas que permita um amadurecimento motor que possibilite uma gama de interações sociais crescentemente mais complexas culminando no preparo para o exercício da cidadania. Para tanto, há que se reconhecer a própria relevância do lúdico no desenvolvimento humano, principalmente, quando por meio da manifestação infantil do lúdico, a percepção de mundo da criança se evidencia e desenvolve, valores éticos e morais, melhorando as competências e habilidades relacionadas à comunicação, mas a estrutura física e postura social, pautados no cuidado com o outro e consigo.

Palavras-chave: ludicidade; educação física;

INTRODUÇÃO

As políticas públicas ao pensarem na democratização de ensino elencaram nas propostas educacionais vigentes, não apenas vagas em escolas em suficiente quantidade, mas também, o objetivo de transformar a realidade social por meio da integração social de todos, considerando para tanto, o que a sociedade atual tem valorizado no perfil dos indivíduos, de modo que estes se mostrem produtivos em suas experiências pessoais e na coletividade.

O objetivo formativo Humano é único, de acordo com a LDB nº 9394/96 (1996, p.1),

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Todavia, considerando que não há mais uma preocupação em manter a passividade no educando, a partir de uma formação alienada, a necessidade de desenvolver cidadãos críticos, conscientes e atuantes se concretizou pela prática educacional pautada em princípios democráticos libertários, permitindo que os saberes

floresçam no cotidiano educacional considerando as experiências próprias de cada comunidade escolar.

Conforme Tiba (1998, p. 32),

É necessário desenvolver a fome de saber, despertando os conhecimentos de todas as matérias para serem ensinadas e saboreadas através de um resgate do prazer de aprender associando sempre o conteúdo ao meio social e a realidade do aluno, fazendo com que o mesmo fique mais próximo das informações integradas, com questionamentos sociais e humanitários.

No âmbito educacional contemporâneo são priorizadas as necessidades dos educandos, considerando aspectos característicos de seu contexto social de inserção e seu desenvolvimento maturacional, respeitando o que é essencial em cada fase da infância.

Assim, conforme os PCNs (1997, p. 51),

As propostas pedagógicas devem sempre resultar do cruzamento de duas variáveis essenciais: os objetivos definidos e as possibilidades de aprendizagem dos alunos. Do contrário, não se promove a aprendizagem. E, nessa perspectiva, conhecer e considerar os diferentes fatores que concorrem para o processo de construção de conhecimento passa a ser uma tarefa a qual as instituições educativas e, portanto, os professores não podem se furtar.

Conforme Negrine (1994, p. 27), “uma das principais coisas que se deve considerar em relação às crianças pré-escolares é que toda criança quando chega à escola carrega consigo toda uma bagagem que constitui sua pré-história”.

A infância, portanto, deve em um contexto educacional, ter valorizada a sua especificidade, pois compreendendo como a criança percebe o mundo ao seu redor, torna-se possível o ensino-aprendizagem.

Pinto (2011, p. 29), afirma que, a articulação intencional com o que contextualiza a vida do educando é fundamental a um ensino pautado em superar limites de ação formativa.

Este fato, apesar de sob as perspectivas educacionais vigentes estarem bem evidentes e enfatizados em diretrizes e parâmetros sociais vigentes, para que possuam real valor, devem ser ressaltados em ações pedagógicas que de fato consolidem a relevância do olhar diferenciado para a infância, além de estar voltada ao atendimento à criança em suas especificidades.

A CRIANÇA EM SUAS ESPECIFICIDADES

A criança não aprende da mesma forma que o adulto. Sua compreensão do mundo que acerca é

simbólica, fantasiada e pautada no que lhe é concreto, a capacidade de abstração surge no decorrer do tempo, conforme seu biorritmo permite, bem como a qualidade das interações que ela estabelece com o meio e outros indivíduos, tanto dentro da escola, como também nos demais grupos que esteja inserida socialmente.

Deste modo, ao se ensinar para a criança uma postura diferenciada deve ser adotada, considerando sua postura e compreensão de seu entorno e situações cotidianas.

Segundo Ignácio (apud NOBRE, 2010, p.15),

A criança pequena tem uma postura, em relação ao mundo que a rodeia, bem diferente da do adulto. Enquanto o adulto, com sua autoconsciência, se coloca em oposição às coisas e às outras pessoas, a criança está aberta a elas e se sente uma com o meio ambiente.

Oliveira (2004, p. 43) em alguns de seus estudos ressalta que, “Vygotski explica que os conceitos não nascem com a criança, nem nela se constituem de imediato, sendo fruto de um longo processo que se inicia na fase mais precoce da infância”.

Se os conhecimentos são adquiridos em conformidade com as vivências de cada indivíduo, então não é possível que todos aprendam o mesmo e da mesma forma; todavia, a metodologia adotada ao se ensinar uma criança varia em termos conteudísticos e curriculares, mas sempre envolvendo a forma que lhes é comum de desenvolvimento: com o lúdico.

Pires (2001, p. 54-55), reafirma a inerência do lúdico à infância e, sua real relevância ao desenvolvimento integral do indivíduo; deste modo, atividades com cunho educacional pautadas na ludicidade, por agregarem em si aspectos que estão vinculados à emoção, prazer, afetividade, saúde e bem-estar, tendem a não somente a serem bem aceitas pelos educandos, mas, conseqüentemente, muito proveitoso quando se trata de amadurecimento das habilidades e potencialidades motoras.

O brincar, nesse contexto, mostra-se, portanto, de suma importância para a aprendizagem infantil, não apenas pelo objetivo em motivar a participação de todos nas atividades propostas no contexto educacional, mas pelo fato de que o lúdico permite a expressão integral do que a criança já assimilou de conhecimento e viabiliza interações com possibilidades infinitas que permita-lhe aprender mais, significativamente.

De acordo com Souza (2009, p. 1),

O lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano. De modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. O lúdico apresenta valores específicos para todas as fases da vida humana. [...] o elemento que separa um jogo pedagógico de um outro de caráter apenas lúdico é este: desenvolve-se o jogo pedagógico com a intenção de provocar aprendizagem significativa, estimular a construção de novo conhecimento e principalmente despertar o desenvolvimento de uma habilidade operatória, ou seja, o desenvolvimento de uma aptidão ou capacidade cognitiva e apreciativa específica que possibilita a compreensão e a intervenção do indivíduo

nos fenômenos sociais e culturais e que o ajude a construir conexões.

Considerando a relevância de que, em educação física sejam propostas atividades condizentes com a faixa etária atendida, observa-se a ludicidade arraigada à infância e, deste modo, não é possível motivar uma criança em participar de uma atividade de caráter educacional em que as brincadeiras e jogos não estejam inclusos.

É possível tentar ensinar mecanicamente, sem colocar o foco no protagonismo infantil, mas esta forma de ensinar não alcançará efetividade, será algo destituído de significado e, portanto, não será interiorizado de fato pelo educando, sendo esquecido pouco tempo depois.

Mian (2004, p.17) afirma que,

A criança é agente no seu processo de aquisição cultural, porém sua autonomia é cercada pela cultura geral, global da sociedade em que está inserida, estabelecendo os pré-requisitos para o jogo, ou seja, a cultura lúdica será diversificada conforme o indivíduo, o sexo, a idade e o meio social, entre outros.

Para que em Educação Física, portanto, a aquisição cultural se evidencie continuamente, o lúdico deve ser recrutado de modo contextualizado, priorizando a percepção de mundo infantil e, a partir dela oportunizando experiências que ampliem este viés simbólico e fantasioso da criança, todavia, sem que desencadeie choques culturais ou venha a exigir competências oriundas no abstrato, que possam vir a ocasionar algum tipo de prejuízo ao desenvolvimento integral do educando.

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

As atividades lúdicas em educação física aparecem juntamente com as capacidades motoras na educação infantil, pois além de ofertada desde a Educação Infantil nas instituições educacional em todo o território nacional, é nítida a relevância do lúdico no desenvolvimento global infantil, tendo, portanto, sido alvo constante de estudos.

Segundo Piaget (apud FREIRE, 1989, p. 29),

A partir do momento em que as funções nervosas permitem à criança libertar-se dos automatismos, aquilo que era reflexo começa a dar lugar ao aprendido. Ou seja, aparece no indivíduo o comportamento inteligente, os esquemas motores correspondendo, no plano da inteligência corporal às representações mentais ou pensamentos no plano da inteligência conceitual.

Deste modo, o profissional licenciado em educação física, nessa etapa de desenvolvimento global

infantil, deve priorizar o lúdico em suas propostas de atividade, pois aparece em atendimento às necessidades da criança, manifestando-se como linguagem, como expressão, comunicação com o outro e com o mundo, desenvolvendo seu cognitivo.

Neste contexto, Botelho (2008, p. 1), afirma que o desenvolvimento cognitivo está indiscutivelmente atrelado à atividade lúdica, sendo que em cada fase do desenvolvimento cognitivo da criança ocorra um tipo de atividade lúdica que lhe seja específico, assim, ao se propor uma atividade nas aulas de educação física que possuam caráter lúdico, é necessário que a criança seja considerada em sua maturidade para tal.

Evidenciado o nível de desenvolvimento maturacional dos educandos, é possível nas aulas de Educação Física, propor atividades lúdicas, pois, de acordo com Fonseca (2008, p.392),

Ao brincar, a criança envolve-se em uma atividade psicomotora extremamente complexa, não só enriquecendo a sua organização sensorial, como estruturando a sua organização perceptiva, cognitiva e neuronal, elaborando conjuntamente sua organização motora adaptativa.

Situações de aprendizagem diversificadas podem, então, ser propostas com base no lúdico, as quais englobem brincadeiras dirigidas ou não, bem como jogos, os quais além do lúdico agregam a questão do uso de regras a serem cumpridas, com alto teor educacional, bem como a própria movimentação própria da educação física.

Assim, há uma integração entre o físico e o cognitivo da criança em uma atividade em que os jogos são propostos, não apenas pelo cunho motor, mas pela relevância social implícita nas interações em situações permeadas pela necessidade do estabelecimento de regras de conduta a serem obedecidas como em sociedade.

Conforme Negrine (1994, p. 19),

O que queremos sublinhar é que a criança, em uma situação de jogo, não apenas joga, mas também faz investigação, isto é, faz exercícios, além de utilizar seu corpo como instrumento técnico. Entender as linhas limítrofes entre o jogo e o exercício é de certa forma apostar no desenvolvimento e na aprendizagem pela via da atividade lúdica, que tem sempre fortes componentes espontâneos e exploratórios.

Esses componentes com caráter exploratório são determinantes no desenvolvimento integral do educando e, em educação física, as técnicas com movimentos corporais trazem diferencial de recrutar todas as habilidades motoras e também grupos musculares específicos, não comumente empregados em outra disciplina.

Campos (2002, p. 63), afirma em seus estudos que “sabemos que jogos e brincadeiras estão e sempre estiveram presentes na história humana, embora as atitudes em relação as atividades recreativas, tenham variado, nas diversas épocas da história”.

Houve um tempo em que algumas atividades eram consideradas perda de tempo, e outras vistas como

pecado. Hoje, as brincadeiras são valorizadas até mesmo consideradas favoráveis ao desenvolvimento físico e mental.

Conforme Piaget (2005, p. 41),

Quanto ao comportamento coletivo das crianças, constata-se depois dos sete anos notável mudança nas atitudes sociais como, por exemplo, no caso dos jogos com regra. Sabe-se que uma brincadeira coletiva, como a das bolas de gude, supõe um grande e variado número de regras, sobre o modo de jogar as bolas, as localizações, a ordem sucessiva dos lançamentos, os direitos de apropriação no caso de ganhar etc. [...] Na primeira infância, os jogadores de quatro a seis anos procuram imitar os exemplos dos mais velhos e observam mesmo algumas regras; mas cada um só conhece uma parte delas e durante o jogo não se importa com as regras do vizinho, quando este é da mesma idade. Na verdade, cada qual joga à sua maneira, sem coordenação nenhuma.

Da riqueza nas propostas de atividades na aula de Educação Física resulta a aquisição cultural, potencialização da autonomia, desenvolvimento motor e inteligência no educando, entre outros aspectos característicos do processo maturacional humano.

Neste contexto, os PCNS (BRASIL, 1997, p. 187) enfatizam que,

Assim, a grande tarefa da escola é proporcionar um ambiente escolar saudável e coerente com aquilo que ela pretende que seus alunos apreendam, para que possa, de fato, contribuir para a formação da identidade como cidadãos conscientes de suas responsabilidades com o meio ambiente e capazes de atitudes de proteção e melhoria em relação a ele. Por outro lado, cabe à escola também garantir situações em que os alunos possam pôr em prática sua capacidade de atuação. O fornecimento das informações, a explicitação e discussão das regras e normas da escola, a promoção de atividades que possibilitem uma participação concreta dos alunos, desde a definição do objetivo, dos caminhos a seguir para atingi-los, da opção pelos materiais didáticos a serem usados, dentro das possibilidades da escola, são condições para a construção de um ambiente democrático e para o desenvolvimento da capacidade de intervenção na realidade.

Há que se evidenciar, portanto, a qualidade das interações oportunizadas pelas atividades lúdicas favorece ou não um maior desempenho, uma habilidade mais bem alicerçada.

Deste modo, segundo Silva (apud BRANCO, 2012, p. 10),

A brincadeira não se refere apenas em distrações, sua ligação envolve as atividades simbólicas e desenvolve aspectos físicos necessários para sobreviver e adaptar-se. É através do faz de conta que a criança começa a entender os sistemas das relações sociais, estes papéis preparam-na para entender a vida real. Aos poucos o aluno deixa o faz de conta e passa a entender regras e compromissos para assim participar de atividades mais complexas que o levaram a pequenos e grandes jogos.

Os princípios educacionais têm sido atualizados com o propósito de fornecer subsídios para a formação integral do homem, que se inicia na infância e, de modo que consigam assim cumprir a meta da inserção social indiscriminada do cidadão.

Assim, mesmo em face ao descrédito de muitos, apesar de comprovado em estudos de diversas naturezas, o lúdico deve ser evidenciado no processo educacional infantil, principalmente em atividades específicas da Educação Física, as quais podem não apenas beneficiar um desenvolvimento de caráter motor, mas evidenciar a integralidade do desenvolvimento do educando, considerando demais potencialidades desenvolvidas em contextos lúdicos, como desenvolvimento cognitivo e social.

CONCLUSÃO

A inerência do lúdico na infância faz com que a aprendizagem em tal estrutura passe a ser compreendida pela criança como algo natural e, quando vinculada à Educação Física, desenvolve a criança de modo que ela sinta satisfação com a interação com outros, obedeça a normas de convívio e, compreenda as relações sociais de modo cada vez mais participativo.

O lúdico, como próprio da infância, é a representação da realidade a partir da sua compreensão de mundo e, manifestam-se nele as possíveis relações sociais, além de oportunizar uma gama de situações em que a linguagem, habilidade motora e cognitivo são enfatizados, sendo quando nas atividades próprias de educação física emerge a possibilidade de aprender e este ganha maior espaço, assim, o lúdico se torna relevante ao cumprimento do objetivo de formação integral.

REFERÊNCIAS

- ALVES, W.F., SOARES JÚNIOR N. E. **Educação física escolar e a avaliação:** análise dos trabalhos apresentados no gtt - escola no período de 1997 a 2005. Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte Salvador - Bahia - Brasil 20 a 25 de setembro de 2009. 2009.
- ANTUNES, C. **A construção do afeto:** como estimular as múltiplas inteligências em seus filhos. São Paulo: Augustus, 1999.
- APINHANESI, V. **Problemas de Aprendizagem.** (2011). Disponível em: http://www.portalguaescolas.com.br/interna.php?pag=espaco_educacional&espaco_educacional_id=85. Acesso em 4 nov. 2019.

- BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BEZERRA, K. **A origem da educação física escolar**. (2018). Disponível em: estudokids.com.br. Acesso em 29 out. 2019.
- BRACHT, V. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física**. Cadernos Cedes, Campinas/SP: ano XIX, nº 48, Agosto/1999.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2015.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases Nacionais nº 9394/96**. (1996). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 2 nov. 2019.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, meio ambiente**. / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BOCK, Ana Maria Bahia et al. **Psicologias - uma introdução ao estudo de Psicologia**. São Paulo: Saraiva, 1997.
- BOTELHO, B. S. L. **Jogos e brincadeiras na educação infantil**. (2008). Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/jogos-e-brincadeiras-na-educacao-infantil/11853/#ixzz24yuTImgo>. Acesso em 4 nov. 2019.
- CAMPOS, Luiz C. de A. M., et al. **Lazer e recreação**. Rio de Janeiro: Senac, 2002.
- CARRARA, Kester et al. **Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004.
- CERONI, M. R.; CASTANHEIRA, A. M. P. **Aprendizagem e desenvolvimento profissional na docência universitária**. Revista Pandora Brasil, v. 49, dez. 2012.
- CURY, C. R. J. **Gestão democrática da educação: exigências e desafios**. São Paulo: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico: ANPAE, 2002.
- DAVIS, C. e OLIVEIRA, Z. **Psicologia da educação**. São Paulo: Cortez, 2005.
- FALCÃO FILHO, J. L. M. **Supervisão: Uma análise crítica das críticas**. Coletânea vida na escola: os caminhos e o saber coletivo. Belo Horizonte, 1994.
- FEBVRE, L. **Martinho Lutero, um destino**. São Paulo: Editora Texto, 2010.
- FONSECA, V. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- FREIRE, G. **Educação como prática da Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Paz e Terra: São Paulo, 1996.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- GADOTTI, M. & ROMÃO, J.E. **Autonomia da Escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.
- GADOTTI, M. **Ecopedagogia e educação para a sustentabilidade**. (1998). Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/det/palestra3_eco_educacao_sustentabilidade_gadotti_1998.p

df. Acesso em 9 nov. 2019.

LIBÂNEO, J.C. **Democratização da escola pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos.** São Paulo: Loyola, 1987.

_____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática** Goiânia: MF Livros, 2008.

LUCK, H. et al. **A implantação e implementação de políticas educacionais: o caso do Proem.** Curitiba: PUC-PR, 1999.

MAIA, W.P. & CRUZ, L. **Importância do professor de educação física no processo de desenvolvimento motor em crianças do Ensino Fundamental I.** (2016). Disponível em: <file:///C:/Users/dal/Downloads/178-180-1-PB.pdf>. Acesso em 03 out. 2019.

MARTINS, M. C. F. D. **Didática do ensino da arte: a língua do mundo: poetizar Construir e Conhecer a arte.** São Paulo, SP: FTD, 1998.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o falar.** São Paulo, SP: Artmed, 1998.

MEREDIEU, F. **O desenho infantil.** São Paulo: Cultrix, 1974.

MIAN, R. **Atividades para recreação e lazer.** São Paulo, SP: Texto novo, 2004.

MIQUELIM, E. C. et. al. **A educação física e seus benefícios para alunos dos Ensino Fundamental.** (2016). Disponível em: https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_32_1421443852.pdf. Acesso em 03 nov. 2019.

MOLL, Jaqueline (Org). **Educação Integral: texto referência para o debate nacional.** MEC, SECAD, Brasília, 2009. Acesso em: 12 abr. 2012.

MONEZI, M. R. C. **Atitude Interdisciplinar na Docência.** In: Revista de Cultura: Revista do IMAE - Instituto Metropolitano de Altos Estudos para o Desenvolvimento das Pesquisas do UniFMU. Periódicos Interdisciplinares. São Paulo: ano 4, n. 9, p. 56-60, jan./jun.2003.

MORIN, E. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios.** São Paulo: Cortez, 2007.

NEGRINE, A. **Aprendizagem & desenvolvimento infantil.** Porto Alegre: PRODIL, 1994.

NOBRE, A. A. S. **A relevância do desenho ao desenvolvimento infantil, dos 3 aos 4 anos de idade, numa instituição educacional de São Sebastião.** São Sebastião: FASS, 2009.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 2004.

OLIVEIRA, Z. M. R. (org.). **Educação Infantil: muitos olhares.** São Paulo: Cortez, 2005.

PESTANA, S. F. P. **Afinal o que é Educação Integral?** São Paulo: Revista Contemporânea de Educação, vol. 9, n. 17, janeiro/junho de 2014.

- PIAGET, J. **Seis estudos da psicologia**. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2005.
- PINTO, U.A. **Pedagogia escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.
- PIRES, S. M. **A ludicidade como ciência**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2001.
- PONSO, C. C.; ARAÚJO, M. L. **Capoeira: a circularidade do saber na escola**. Porto Alegre: Sulina, 2014.
- REIS, A. L. T. **Educação Física & Capoeira: Saúde e qualidade de vida**. Brasília: Theasaurus, 2010.
- RUBINSTEIN, E. (org). **Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- Disponível em: <http://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=4MqVQ4f3K2IC&oi=fnd&pg=PA17&dq=bibliografia+Psicopedagogia+e+processos+de+ensino+aprendizagem&ots=2QIMniX00Y&sig=IjJCzr63xlcfelJkBiVrSGWcGpk#v=onepage&q&f=false>. Acesso em 05 nov. 2019.
- SABA, F. **Aderência à prática do exercício físico em academias**. São Paulo: Manole, 2001.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores, 2011.
- SILVA, A. P. M. e ARRUDA, A. L.M. M. **O papel do professor diante da inclusão escolar**. (2014). Disponível em: http://www.uninove.br/marketing/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Ana_Paula.pdf. Acesso em 1 nov. 2019.
- SMOLE, K. S. e DINIZ, M. I (orgs.). **Ler, escrever e resolver problemas**. São Paulo: Artmed, 2001.
- SOUZA, R. **O lúdico no processo de aprendizagem**. (2009) Disponível em: www.webartigos.com/artigos/o-ludico-no-processo-de-aprendizagem/21258/. Acesso em 3 nov. 2019.
- TAMBERLINI, A. R. M. B. **Os ginásios vocacionais: a dimensão política de um projeto pedagógico transformador**. São Paulo: Annablume, 2001.
- TIBA, I. **Ensinar aprendendo**. São Paulo: Gente, 1998.

Dados de sumário:

p. 207 – 216

O LÚDICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Autor(a): **Kelly Cristina Ferreira da Silva**

A UTILIZAÇÃO DO SISTEMA FREQUÊNCIA MODULADA (SISTEMA FM) POR ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Autor(a): Tatiane Aprígio de Oliveira¹

Resumo

A audição é um sentido importantíssimo para a comunicação humana, para compreensão do mundo ao nosso redor e para o desenvolvimento de habilidades de cunho linguístico, psicossocial, afetivo e educacional. Quando ocorre uma disfunção ou deficiência na audição, vários aspectos voltados ao desenvolvimento do sujeito são afetados. Na sala de aula o Sistema de Frequência Modulada (Sistema FM) diminui os ruídos ambientais negativos para o estudante com deficiência auditiva e qualifica o sinal de fala do professor. Possibilita que o estudante se sinta mais acolhido, gerando além do acesso a permanência dele no ambiente escolar e avanços significativos nas aprendizagens.

Palavras-chave: estudante, deficiência auditiva, perda auditiva, Sistema de Frequência Modulada

INTRODUÇÃO

A audição é um sentido importantíssimo para a comunicação humana. Principalmente na primeira infância, os sentidos são fundamentais para compreensão do mundo ao nosso redor e para o desenvolvimento de habilidades de cunho psicossocial. (BALEN e BRAZOROTTO, 2019, p.64, apud KNUDSEN, 2004).

A audição possibilita o desenvolvimento das habilidades voltadas para linguagem oral, e para diversas habilidades comunicativas (gestos/símbolos/sinais) (SILVA, 2022). Quando ocorre uma disfunção ou deficiência na audição, outras questões voltadas ao desenvolvimento da pessoa (social, afetivo, motor, etc) são afetadas.

A deficiência auditiva pode ser classificada em três tipos (perda auditiva condutiva, perda auditiva neurossensorial ou perda auditiva mista) e em cinco graus (leve, moderado, moderadamente severo, severo ou

¹ A autora é professora desde 2001. Atua na Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, e na Educação de Jovens e adultos. Possui interesse em pesquisar a respeito da construção das aprendizagens, principalmente voltada a questão da aquisição da leitura e escrita.

profundo) (BALEN e BRAZOROTTO, 2019, p.99). As deficiências auditivas podem ser determinadas por fatores genéticos e/ou ambientais, provocadas pelo uso de drogas ototóxicas ou causadas por doenças infecciosas.

Quando a deficiência auditiva ocorre na infância causa prejuízos significativos no desenvolvimento linguístico, educacional e psicossocial da criança, de modo que é indicado que a intervenção ocorra o mais precoce possível, sendo efetivada e garantida àqueles que dela necessitam. (BALEN e BRAZOROTTO, 2019, p.59). Para auxiliar na reabilitação auditiva dos indivíduos podemos contar com o uso de aparelhos de amplificação sonora individual (AASI) e com o implante coclear (IC).

No que diz respeito ao desenvolvimento educacional outro recurso disponível para auxiliar a pessoa com deficiência auditiva a captar, identificar e compreender o som da voz do professor é o Sistema de Frequência Modulada (Sistema FM).

A ESCOLA E OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

A escola é o ambiente educacional e social responsável por garantir diversos direitos voltados às aprendizagens formais e informais e, o acesso e a permanência de crianças e adolescentes nas instituições de ensino é primordial para os avanços no desenvolvimento desses estudantes.

Possibilitar aos estudantes acesso e qualidade de ensino no ambiente escolar é fundamental, direitos esses elencados em leis e documentos como Constituição da República Federativa do Brasil (1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1996). Especificamente aos estudantes com perda auditiva, são necessárias ações específicas que garantam a equidade de acesso, permanência e qualidade de ensino no ambiente escolar.

No espaço físico da sala de aula os ruídos, as distâncias entre os estudantes e o professor e as reverberações comprometem a qualidade das informações transmitidas oralmente pelos educadores aos estudantes. E, se tratando de estudantes com perdas auditivas, o comprometimento é maior.

Para auxiliar a pessoa com deficiência auditiva a captar, identificar e compreender o som da voz do professor o governo deve disponibilizar a cada estudante um Sistema de Frequência Modulada (Sistema FM).

Esse Sistema FM é um dispositivo complementar para ser acoplado ao AASI (Aparelho de Amplificação Sonora Individual) ou ao IC (Implante Coclear) e utilizado principalmente no ambiente escolar. Na sua composição encontramos um microfone/transmissor que será utilizado pelo professor (ou qualquer outra pessoa falante) de modo a captar a voz do professor, codificá-la em sinais elétricos e convertê-los em frequência

modulada, de modo a transmitir um som com menos ruídos e reverberações, com intensidades mais constantes gerando mais clareza no reconhecimento da fala emitida pelo professor. (ROCHA e SCHARLACH, 2016, p.2)

Ambientes com muitos ruídos são um desafio para pessoas com deficiência auditiva. Apesar dos avanços tecnológicos, os aparelhos auditivos ainda não são capazes de reproduzir de maneira totalmente igual a recepção cerebral. Nem sempre a intensidade que é captada pelo AASI corresponde a mesma que foi produzida realmente pela voz do professor. O sistema FM por sua vez consegue amenizar esses problemas já que o uso do microfone pelo educador favorece ao aluno a obtenção do som do que é falado e diminui o som ambiente. (LOBATO, 2011)

Costa (2020) afirma que ruídos no ambiente são empecilhos para concentração e compreensão de qualquer pessoa. É notório que pessoas com deficiência auditiva tem maior dificuldade de concentração e compreensão quando estão em ambientes com ruído, como é o caso das salas de aula. Esse ruído ambiental atrapalha e interfere no foco e na concentração do estudante com deficiência auditiva, bem como na inteligibilidade da voz do professor.

SILVA et al (2016) apontam outros fatores que interferem na qualidade da atenção da pessoa com deficiência auditiva como a grande quantidade de estudantes por turma, a distância entre o falante (professor) e o ouvinte (estudante), a reverberação, a acústica e ruído excessivo. Os autores ressaltam ainda que esses fatores podem interferir negativamente na compreensão auditiva e gerar ainda prejuízos educacionais ao estudante com deficiência auditiva. Diante desse cenário Silva et al (2016) apontam que uso de Sistema FM é efetivo em sala de aula devido a sua tecnologia que diminui os impactos negativos para o estudante com deficiência auditiva e qualifica o sinal de fala em locais com ruídos, mesmo com o falante estando distante do ouvinte.

O acesso e a utilização do Sistema FM por estudantes com deficiência auditiva são garantidos pela portaria nº 1.274, de 25 de junho de 2013 aos indivíduos que:

- I. Possuir deficiência auditiva e ser usuário de Aparelho de Ampliação Sonora Individual (AASI) e/ou Implante Coclear (IC);
- II. Possuir domínio da linguagem oral ou em fase de desenvolvimento;
- III. Estar matriculado no Ensino Fundamental I ou II e/ou Ensino Médio; e
- IV. Apresentar desempenho em avaliação de habilidades de reconhecimento de fala no silêncio. Sugere-se, quando possível, IPRF (Índice Percentual de reconhecimento de Fala) melhor que 30%, na situação de silêncio. Em caso de crianças em fase de desenvolvimento de linguagem oral, quando não for possível a realização do IPRF ou a utilização de testes com palavras devido à idade, deve ser considerado o limiar de detecção de voz (LDV) igual ou inferior a 40 dBNA (com AASI ou IC).

(Portaria n.1.274, 25/06/2013)

A portaria nº3, de 19 de fevereiro de 2020, em seu Art. 1º, amplia a disponibilidade do dispositivo de FM:

Art. 1º Ampliar o uso do Sistema de Frequência Modulada Pessoal para indivíduos com deficiência auditiva de qualquer idade matriculados em qualquer nível acadêmico, no âmbito do Sistema Único de Saúde - SUS. (Portaria n.3, de 19/02/2020).

É importante ressaltar que, para que haja uma melhor adaptação em relação ao uso do Sistema FM, é fundamental que seja estabelecida uma parceria entre a família e a instituição de ensino frequentada pelo estudante com deficiência auditiva.

Carvalho & Pedruzzi (2019) ressaltam que a Política Nacional de Educação garante a inclusão de estudantes com deficiência ou com comprometimento auditivo usuário de AASI ou IC, em ambiente escolar, atendimento educacional especializado, orientação à instituição de ensino, acesso ao ensino regular e a devida formação de professores para este contexto educacional. Além dos direitos aqui mencionados ao deficiente auditivo é ofertada a inclusão em grupos de alunos ouvintes e comunicação igualitária, para que não haja discriminação ou distinção.

O PAPEL DA ESCOLA FRENTE AO ACESSO E A PERMANÊNCIA DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Devido ao tempo que as crianças permanecem no ambiente escolar é imprescindível que os professores e demais funcionários da unidade escolar conheçam o manuseio do dispositivo Sistema FM. O conhecimento dos professores e demais funcionários, impactam diretamente na vida e inserções sociais dos alunos deficientes auditivos usuários do Sistema de Frequência Modulada (SILVA et al, 2016).

Vale salientar que o uso dos aparelhos de amplificação sonora individual possibilita que crianças com perdas ou deficiências auditivas desenvolvam a habilidade oral, sendo que o uso do sistema FM potencializa que as aprendizagens sejam desenvolvidas no ambiente escolar. É de extrema importância qualificar as aprendizagens destes estudantes por meio de ações fonoaudiológicas junto aos estudantes da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I e II, e da Educação de Jovens e Adultos, com perdas auditivas e demais funcionários da unidade educacional. (SANTOS et al, 2018)

Outro aspecto a ser referido é a orientação aos familiares dos estudantes a respeito de recursos que

qualifiquem as aprendizagens dos mesmos. É notório, o quanto que se avança quando se estabelece parceria entre família e escola, e os lugares que estas famílias ocupam são fundamentais para os avanços e as conquistas desses discentes com deficiência auditiva. (ROCHA e SCHARLCH, 2016, p.2)

BALEN e BRAZOROTTO (2018) salientam também as intervenções precoces junto a estes estudantes, bem como os benefícios causados pelo uso do aparelho auditivo sonoro individual ou implante coclear associado ao uso do sistema FM no ambiente escolar.

O uso do sistema FM pode contribuir positivamente para a qualidade das aprendizagens dos estudantes com deficiência auditiva, inclusive desenvolver e estimular a autoestima dos discentes com alterações auditivas.

QUALIDADE DA AULA COM O USO DO SISTEMA FM

O objetivo deste estudo é fornecer uma visão geral das contribuições do Sistema FM sobre a captação da voz do professor e sobre a qualidade da aprendizagem do estudante com deficiência auditiva. O Sistema FM diminui os sons negativos do ambiente e intensifica, qualifica a voz do professor, de modo a manter o estudante mais atento e diminuindo possíveis confusões no estudante. Propicia a inteligibilidade da fala pelo estudante. Os familiares percebem tais avanços e se sentem mais seguros com a preparação escolar dos mesmos. Segundo SILVA, 2022, foi aplicado um estudo junto a uma unidade escolar, no qual o resultado registrou diferenças significativas e positivas entre estudantes que utilizavam o Sistema FM e estudantes que não utilizavam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A audição é um sentido basilar para o desenvolvimento da compreensão humana envolvendo gestos, símbolos e sinais utilizados pela comunidade. Possibilitar o acesso qualificado à linguagem oral desde a mais tenra idade possibilita saltos qualitativos nos avanços das aprendizagens globais da criança. A disfunção ou deficiência na audição impacta profundamente no desenvolvimento e na interação social, afetiva, motora, etc.

De acordo com os dados encontrados há indícios de melhorias na recepção e compreensão da fala do professor e, conseqüentemente, nas aprendizagens dos estudantes com deficiência auditiva. Mas não encontramos informações suficientes a respeito do real uso do Sistema FM no ambiente escolar.

Ao final desse trabalho percebemos que a bibliografia a respeito do Sistema de Frequência Modulada (FM)

ainda é bastante limitada. Portanto salientamos a necessidade de mais estudos e publicações sobre esse tema.

REFERÊNCIAS

BALEN, Sheila Andreoli; BRAZOROTTO, Joseli Soares. **O uso de sistema FM no ambiente escolar**. Natal: 2019. Disponível em https://audiologiabrasil.org.br/portal2018/pdf/aba-ebook-sistema_fm_amb_escolar.pdf Acesso em 13 de set 2022.

CARVALHO, Dayane; PEDRUZZI, Cristiane. **Uso do sistema de frequência modulada por escolares com perda auditiva**. Distúrbios da Comunicação, Alagoas, v. 31, ed. 1, p. 12-21, março 2019. Disponível em [https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/35344#:~:text=Resultados%3A%20o%20uso%20do%20sistema,professor%20\(72%2C22%25\)](https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/35344#:~:text=Resultados%3A%20o%20uso%20do%20sistema,professor%20(72%2C22%25)). Acesso em 17 de junho de 2023.

COSTA, Alaiz. ARTIGO: SISTEMA DE FREQUÊNCIA MODULADA PESSOAL (FM). In: APAE BH. Belo Horizonte - MG: Alaiz Alves da Costa, 23 jan. 2020. Disponível em: <https://apaebh.org.br/noticias/artigo-sistema-de-frequencia-modulada-pessoal-fm/>. Acesso em: 10 jun. 2023.

Guia de orientação na avaliação audiológica. São Paulo:2020. Disponível em https://www.fonoaudiologia.org.br/wp-content/uploads/2020/09/CFFa_Manual_Audiologia.pdf Acesso em 15 set 2022.

LOBATO, Lak. **Como o Sistema FM funciona**. In: Desculpe, não ouvi!. [S. l.], 10 maio 2011. Disponível em: <https://desculpenaoouvi.com.br/sistema-fm-para-implante-coclear-e-aparelhos-auditivos/>. Acesso em: 19 jun. 2023.

Portaria nº 1.274, de 25 de junho de 2013. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt1274_25_06_2013.html Acesso em 14 set 2022.

Portaria nº 3, de 19 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://brasilsus.com.br/wp-content/uploads/2020/02/portaria3-1.pdf> Acesso em 14 set 2022.

ROCHA, Bruna da Silva e SCHARLCH, Renata Coelho Scharlach. **O uso de Sistema de Frequência Modulada por crianças com perda auditiva: benefício segundo a perspectiva do familiar.** Paraná: 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/codas/a/Rfvy3RNb3nZjRwPyWpcfhDG/abstract/?lang=pt> Acesso 13 set 2022.

SALES, Cristiane Bueno; ALMEIDA, Ellen Mara de Souza; SILVA, Guilherme Kretli Silva; ALVES, Luciana Mendonça. **Perfil dos usuários do sistema de frequência modulada de um serviço de atenção à saúde auditiva.** Belo Horizonte: 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/acr/a/tFshM8n6pzZb7NVPmTs5ghj/?lang=pt> Acesso em 13 set 2022.

SALTÉL, Débora Ruttke von Saltiél; TEIXEIRA, Adriane Ribeiro e COSTA, Sady Selaimen da. **O uso do Sistema de Frequência Modulada por crianças e adolescentes atendidos em serviço de saúde auditiva.** Porto Alegre: 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/acr/a/c3YDR4Q4NrwnTFtjHPwvTjy/abstract/?lang=pt> Acesso 13 set 2022.

SANTOS, Flávia Rodrigues dos; CARRIT, Eliane Maria e PINHEIRO, Delgado. **Relação entre o conhecimento dos professores sobre grau de perda auditiva, dispositivos tecnológicos e estratégias de comunicação.** São Paulo: 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/codas/a/35dCmFSHrXMKDNFKms5SnsG/?lang=pt> Acesso em 13 set 2022.

SILVA, Joice de Moura; POZZOBOM, Luzia Maria Ventura Pizarro e TANAMATI, Liège Franzini. **Uso do Sistema FM em implante coclear.** Bauru:2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/codas/a/4cFkmFnytgfhS6BjJKkNjXv/?lang=pt> Acesso em 13 set 2022.

SISTEMA FM beneficia estudantes com deficiência auditiva. In: Prefeitura da Santos. Santos - SP, 10 nov. 2015. Disponível em: <https://www.santos.sp.gov.br/?q=noticia/sistema-fm-beneficia-estudantes-com-deficiencia-auditiva>. Acesso em: 19 jun. 2023.

Dados de sumário:

p. 217 – 224

A UTILIZAÇÃO DO SISTEMA FREQUÊNCIA MODULADA (SISTEMA FM) POR ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Autor(a): Tatiane Aprígio de Oliveira

EDUCAÇÃO FÍSICA: RUMO A PERSPECTIVA CONTEMPORÂNEA

Autor(a): **Irana Andreeto Mendes**

Resumo

A princípio, Educação Física parece no processo educacional priorizando esportes que voltassem à formação de verdadeiros atletas, pois enfatizavam em seu cotidiano, atividades que exigiam um alto rendimento, sem se preocupar com especificidades dos educandos ou mesmo com a cultura em seus vários aspectos. O processo de democratização educacional impulsiona um novo conceito de prática pedagógica, a partir do momento em que as vozes nele implícitas passam a receber atenção. A partir disso, em Educação Física, conforme estabelecem os PCNs (apud BRANCO, 2012, p. 11), “o enfoque passou a ser o desenvolvimento psicomotor do aluno, tirando da escola a função de promover os esportes de alto rendimento”. Como resultado desta nova atribuição da educação física no processo educacional contemporâneo, novas considerações acerca das práticas rotineiras de sala de aula se evidenciaram, necessitando que uma maior reflexão acerca dos percursos da então disciplina curricular no país, para que se encontrasse um destino que permitisse alcançar um padrão formativo do educando nunca conquistado, pautado em sua integralidade.

Palavras - chave: Processo Educacional, Educação Democrática, Psicomotricidade.

INTRODUÇÃO

A educação física possui antiga existência entre os povos; contudo, sua abordagem, bem como objetivos se diferenciam no decorrer da história, modificando-se em conformidade com as novas especificações sociais de um ensino democrático que exige uma visão mais profunda da educação e do Homem.

Conforme Cury (2002, p. 173),

Nascem daí os desafios, nascem daí as perspectivas de uma democratização da escola brasileira, seja como desconstrução de desigualdades, de discriminações, de posturas autoritárias, seja como construção de um espaço de criação de igualdade de oportunidades e de tratamento igualitário de cidadãos entre si.

Assim, a Educação Física crescentemente na atualidade, tem sido vista como relevante ao processo de formação integral do educando, pois agrega em suas propostas de ensino, ações que se voltam não apenas à manutenção da saúde física, mas também mental, considerando a possibilidade de um desenvolvimento do homem cidadão.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

Ao se pensar em Educação Física é necessário considerar que sua prática educacional é bem recente no contexto mundial, quando comparada à própria prática de atividades físicas historicamente identificadas, algumas das quais, extremamente arraigadas à cultura primitivas dos povos, independentemente de culturas que pertencem a uma mesma linha temporal.

Estes povos antigos valorizavam o desenvolvimento do indivíduo vinculando os conhecimentos para desenvolver o intelecto às atividades físicas para o desenvolvimento do corpo, considerando uma educação, inclusive, voltada à formação militar eficaz, evidenciando contínuas práticas de exercícios para o fortalecimento muscular; no Japão, a ginástica com ioga surge com o mesmo intuito formativo, bem como no Egito. “*A prática dos exercícios físicos vem da Pré-História, afirma-se na Antiguidade, estaciona na Idade Média e sistematiza-se nos primórdios da Idade Contemporânea*” (SABA, 2001, p. 8).

Mesmo atividades físicas serem tão frequentemente relatadas entre os povos no decorrer da existência humana, sua desvalorização a distanciava de estudos científicos, os quais, atualmente, comprovam e cada vez mais evidenciam a necessidade incontestável da prática atrelada à manutenção da saúde humana.

Segundo Reis (2010, p. 27),

A atividade física era vista como algo de pouco ou nenhum valor, pois havia resistência à sua prática porque o esforço físico estava aliado à ideia de trabalho escravo. Desta forma, a prática de atividades físicas não poderia ser obrigatória nas escolas.

Milhares de anos depois, o mundo percebe a necessidade de uma harmonia entre capacidades e habilidades físicas e intelectuais e, emerge a Educação Física, empenhando-se em favorecer uma formação educacional em que o corpo deve ser estimulado juntamente com o intelecto, de modo que lhes seja possível atuar satisfatoriamente em sociedade.

Ao observar a história mundial, é possível notar que houve uma iniciação na sistematização e

institucionalização da Educação Física no século XVIII, e se intensificou somente no século seguinte. Este processo teve seu ápice na Europa com métodos ginásticos e o movimento Esportivista com ênfase na Inglaterra, expandindo-se globalmente (BRACHT, 1999, p.71-72).

A Educação Física, segundo Bracht (1999, p. 72-73),

Foi fortemente influenciada pela instituição militar e pela medicina. A instituição militar tinha a prática – exercícios sistematizados que foram ressignificados (no plano civil) pelo conhecimento médico. Isso vai ser feito numa perspectiva terapêutica, mas principalmente pedagógica.

Saba (2001, p. 37-38) afirma que, “especialistas da saúde, sobretudo na medicina e na educação física, compilaram, com base no desenvolvimento da ciência humana, argumentos fisiológicos, psicológicos e morais a favor da atividade corporal”.

Começam a surgir e a serem estudadas atividades e novas modalidades que teriam, em princípio, maiores componentes qualitativos na busca da completa satisfação atual do homem, respondendo aos seus interesses bio-psico-sócio-culturais, políticos e, até mesmo, econômicos (REIS, 2010, p.37).

No Brasil, chega junto com a realeza de Portugal (1800), mostrando, no entanto, arraigada às instituições de ensino em 1930, permanecendo até hoje na grade curricular desde a Educação Infantil, conforme Bezerra (2018, p. 1).

Oriunda em moldes com origem alemã e francesa, pautados no conceito de homem saudável e viril, surge a educação física no Brasil, não como disciplina curricular, porém.

Segundo Betti (1991, p. 3),

A história da elaboração e institucionalização dos, chamados "sistemas ginásticos" confunde-se com a própria história do nacionalismo europeu e do militarismo sempre presente nos séculos XVIII e XIX. Originários da Alemanha, Dinamarca, Suécia e França, vinculam-se aos processos da afirmação da nacionalidade nestes países e à constante preocupação de preparação para guerra. Alguns autores (Marinho, s.d.a; Ramos, 1982) rotularam de “doutrinários” os movimentos de Educação Física surgidos naqueles países.

Em 1851, a partir da reforma Couto Ferraz, é incorporada legalmente a prática de Educação Física no currículo escolar, visando complementar a formação do educando com a prática de atividades físicas relacionadas aos conteúdos de outras disciplinas. Todavia, Educação Física só passa a ser considerada disciplina em 1996, com a vigência da nova LDB nº9394 de 1996 (BEZERRA, 2018, p. 1).

Conforme Miquelim (2016, p. 4),

A Educação Física desde o descobrimento do Brasil sempre foi de suma relevância e, ao longo de nossa história sempre ocupou um lugar de destaque, no entanto, foi somente a partir da reforma de Couto Ferraz e após Rui Barbosa ditar seu parecer acerca do ensino no Brasil é que a Educação Física ainda intitulada de ginástica passou a ser encarada não somente como uma atividade de cunho lúdico, mas como disciplina fundamental no desenvolvimento dos brasileiros, surgindo a partir deste ponto a Educação Física Escolar.

Com relação à relevância acerca da prática da Educação Física nas escolas brasileiras, Miquelim (2016, p.3) afirma acerca das primeiras séries do ensino fundamental ciclo I que,

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs de 1997, a Educação Física é de suma relevância nesta primeira etapa educacional, uma vez que tal prática tende a propiciar aos educandos envolvidos no processo a possibilidade de desenvolver e aprimorar habilidades corporais, bem como auxiliá-lo na interação social e como o meio que os cercam, uma vez que o desenvolvimento humano é mais ágil quando há interação social.

A Educação Física, atualmente, passa a ser cada vez mais reconhecida em sua importância ao desenvolvimento integral do educando, não apenas objetivando habilidades e competências de caráter exclusivamente físico, mas o próprio desenvolvimento de atitudes que permitam ao educando uma inserção social com qualidade de vida, oriundas na compreensão das relações que lhes permitam atuar enquanto cidadãos críticos, conscientes e atuantes nas decisões sociais.

Alves e Soares Junior (2009, p. 6) afirmam que,

A Educação Física vem passando por movimentos de renovação desde os anos 80 e procurando superar a exclusividade do paradigma biologicista/esportivista. Este movimento parece estar repercutindo nos estudos e discussões que a área vem elaborando a respeito da avaliação escolar. Isto é bastante positivo, contudo, embora exista avanço, ele é portador de uma séria limitação.

Depois de modificações mais recentes, a Educação Física repousa em princípios pautados na democratização do ensino, os quais se evidenciam na oferta de acesso ao ensino sistematizado para todos.

Miquelim (2016, p.5) conclui que,

Em 1996, com a reformulação dos PCNs, é ressaltada a importância da articulação da Educação Física entre o aprender a fazer, o saber por que se está fazendo e como relacionar-se nesse saber (Brasil, 1997). De forma geral, os PCNs trazem as diferentes dimensões dos conteúdos e propõe um relacionamento com grandes problemas da sociedade brasileira, sem, no entanto, perder de vista o seu papel de integrar o cidadão na esfera da cultura corporal. Os PCNs buscam a contextualização dos conteúdos da Educação Física com a sociedade a qual estamos inseridos, devendo a Educação Física ser trabalhada de forma interdisciplinar, transdisciplinar e através de temas transversais, favorecendo o desenvolvimento da ética, cidadania e autonomia. Em síntese o que se afirma é que a amplitude da Educação Física no âmbito escolar foi em decorrência de mudanças respeitáveis no plano político-social “e que atualmente é vista como um elemento essencial para a formação do cidadão Brasileiro” fato este

reforçado pela Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 2003).

A partir, principalmente, da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conforme Maia e Cruz (2016, p. 421),

A Educação Física Escolar no Brasil tem buscado se estruturar e se desenvolver enquanto disciplina escolar obrigatória na grade curricular, uma vez que aos olhos de algumas pessoas sem conhecimento sobre os aspectos da disciplina a julgam de forma completamente equivocada, logo, se referem à aula de Educação Física como a “hora da brincadeira”. Uma vez estabelecido tal conceito os profissionais da área se veem em meio a uma tarefa bastante complicada: quebrar esse paradigma e provar que diante de tantos fatores que promovem a inatividade corporal, a Educação Física pode ser uma ferramenta que promova a saúde, o bem estar, o lazer e claro um aprendizado motor e cognitivo rico para crianças e adultos.

Portanto, nota-se a relevância da atuação do professor de educação física correta, a fim de que as propostas de atividades nas práticas físicas, possam não apenas favorecer o desenvolvimento do físico do educando, mas que abarquem em si as necessidades oriundas em um desenvolvimento cognitivo em andamento, favorecendo a integralidade almejada educacionalmente.

A EDUCAÇÃO FÍSICA E A INFÂNCIA

Libâneo (1987, p. 30) afirma que a atuação da escola está direcionada no preparo do educando para a inserção futuramente em sociedade, o que inclui suas contradições próprias de suas estruturas econômicas principalmente; deste modo, deve ser ofertado ao educando instrumentos próprios de aquisição de conteúdos e socialização, pelos quais lhe seja possível participar ativamente da sociedade.

Para tanto, é necessário que se pense qual a melhor prática educacional a se empregar no cotidiano escolar, correspondendo conteúdos curriculares às necessidade daqueles educandos atendidos naquele momento, considerando suas especificidades, de modo que, partindo do que o educando sabe, o professor norteie os estudos a fim de que se alcance o que é pretendido: a formação integral.

Segundo Davis e Oliveira (2005, p. 22) “o papel do professor nesse processo é fundamental. Ele procura estruturar condições para a ocorrência de interações professor-aluno-objeto de estudo, que levem à apropriação do conhecimento”.

Conforme Art. 3º, da Lei nº 9.696, de 1 de setembro de 1998 (apud Maia e Cruz, 2016, p. 426),

Compete ao Profissional de Educação Física coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas de atividades físicas e do desporto.

A educação física sob um molde contemporâneo ocupa não apenas a função do desenvolvimento físico, mas inclui a concepção formativa integral do educando em suas propostas cotidianas, daí a relevância de que tais propostas sejam pertinentes às vivências dos educandos, de modo a tornar o ensino contextualizado.

Branco (2012, p. 7) afirma que,

É preciso deixar para trás sistemas que utilizavam a aula de educação física somente para jogar bola, durante tanta reforma dentro da educação, com certeza esta disciplina também teve seus avanços. Percebe-se que as aulas trazem informações e questionamentos, além disso, utiliza-se de atividades para que o aluno reflita e questione a vivência da qual participa. Hoje os educadores procuram incluir jogos de raciocínio lógico, inteligência, percepção, cooperação, entre outros, incluindo a participação em atividades direcionadas ao desenvolvimento das habilidades motoras e capacidades físicas.

“A aplicação de atividades físicas não produzirão resultados, se os promotores das mesmas não contextualizarem seus conteúdos indicando caminhos para um processo de aquisição de qualidade de vida”, conforme Reis (2010, p.57).

Em Gadotti (1998, p. 5), observa-se o seguinte questionamento: “como buscar significado para o conhecimento fora de um contexto? Para compreender o que conhecemos não podemos isolar os objetos do conhecimento”.

Segundo Maia e Cruz (2016, p. 422),

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a partir daqui chamados de PCN's, a criança inicia seu processo escolar (primeiro ciclo) com certo nível de evolução. Ele é afetado e moldado diretamente pelo ambiente que a rodeia e pelas suas experiências vividas. Sabendo disso, a escola deve ser um local que propicie o desenvolvimento dessa experiência que a criança obtém. Nesse contexto, também precisa propiciar novas aprendizagens à criança para que todas as envolvidas tenham o mesmo nível de aprendizagem porque o desenvolvimento motor de cada criança não deve ser ignorado e nem seu gênero. Sendo assim, é um desafio para os profissionais da área proporcionar as atividades que consigam abordar todos esses aspectos.

Sob este pressuposto relacionado às propostas de atividades nas aulas de Educação Física, Miquelim (2016, p. 9) afirma que, “as atividades planejadas e desenvolvidas dentro das aulas de Educação Física são propícias a favorecerem Ferreira (2011) as habilidades motoras como também “é possível educar, aprimorar e melhorar” por meio dos movimentos”.

Conforme Brasil (apud MIQUELIM, 2016, p. 10),

A Educação Física dentro de sua especificidade deverá abordar os temas transversais, apontados como temas de urgência para o país como um todo, além de poder tratar de outros relacionados às necessidades específicas de cada região. Sobre cada tema este documento traz algumas reflexões para serem tratadas pela área, com a intenção de ampliar o olhar sobre a prática cotidiana e, ao mesmo tempo, estimular a reflexão para a construção de novas formas de abordagem dos conteúdos.

Assim, é essencial que a contextualização das atividades considere em si elementos de suma importância como faixa etária, valores socioculturais e necessidades individuais dos educandos, para que o desenvolvimento infantil se efetive como almejado, de modo a contribuir para a formação integral do educando, evidenciando acima de tudo o caráter humano inserido no processo educacional.

Maia e Cruz (2016, p. 422) afirmam que,

Nessa fase escolar é importante saber os aprendizados que devem ser abordados nas aulas para que os objetivos educacionais sejam alcançados. O uso de jogos e brincadeiras, lutas, danças, ginástica e esporte (este já no Segundo Ciclo) é definido. Contudo, a forma que é ministrada muda de ano a ano, aumentando sua complexidade, forma de execução, socialização, entre outros. (BRASIL, 1997). Porém, quando o assunto é conteúdo, o mesmo não deve se focar na atividade em si, mas sim, o que aquela atividade aborda.

Ainda considerando aspectos que evidenciem a relevância do caráter das atividades propostas no processo ensino-aprendizagem contemporâneo, Vygotsky (apud OLIVEIRA, 2004, p. 67) afirma em complemento a esta compreensão que,

A promoção de atividades que favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras, principalmente aquelas que promovem a criação de situações imaginárias, tem nítida função pedagógica. A escola e, particularmente, a pré-escola poderiam se utilizar deliberadamente desse tipo de situações para atuar no processo de desenvolvimento das crianças.

É um equívoco, portanto, dissociar as atividades que resultem em atividades na educação sistematizada infantil do lúdico, pois o próprio movimento na infância é evidenciado na ludicidade e dela depende, portanto, o sucesso do processo ensino-aprendizagem.

Cada faixa etária possui específicas necessidades a serem consideradas no processo educacional, permitindo que o educando se motive em aprender a partir do atendimento de tais necessidades e da sua associação ao que lhe é relevante no contexto sócio-econômico-social em que se mostra inserido, evidenciado, assim, a importância de um ensino direcionado e consciencioso de seu cunho formativo.

Segundo Balbé (apud BRANCO, 2012, p. 11),

A utilização de atividades com aspectos lúdicos para desenvolver movimentos básicos e habilidades fundamentais ou especializadas estimulam a participação frequente do educando. Oportunizando o movimento e a criatividade, deixando com que a criança perceba sua liberdade de expressar seus sentimentos e explorar seus movimentos, através do espaço e do ritmo. Vivenciar e experimentar variações conduz ao desenvolvimento e a aprendizagem.

Desde modo, o lúdico deve ser incorporado às atividades na Educação Física, sendo de responsabilidade do professor vincular os conteúdos curriculares com a prática lúdica como recurso e metodologia.

CONCLUSÃO

Esse sentimento de pertencimento desenvolvido pela criança se mostra relevante a sua própria compreensão do mundo a partir de valores éticos e morais, mais conscienciosos, não apenas em relação a si, mas considerando o outro e o respeitando em suas individualidades.

Há muito em educação física quando o comprometimento educacional do profissional é real, quando há preocupação em oportunizar atividades que favoreçam o desenvolvimento integral do educando e, uma seleção prévia de propostas de atividades que motivam interações prazerosas aos educandos, permitindo-lhes amadurecer como homens.

Cada educando possui uma vivência social única, necessidades e aspirações que devem ser respeitadas e, deste modo, as atividades propostas devem ser condizentes. Quando se trata de crianças, o lúdico deve ser sempre considerado como recurso, método ou estratégia, a fim de que não apenas ocorra o respeito pela infância em seu diferencial maturacional, mas pela própria necessidade de uma aprendizagem pautada nos interesses dos educandos, em seu desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS

- ALVES, W.F., SOARES JÚNIOR N. E. **Educação física escolar e a avaliação:** análise dos trabalhos apresentados no gtt - escola no período de 1997 a 2005. Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte Salvador - Bahia - Brasil 20 a 25 de setembro de 2009. 2009.
- ANTUNES, C. **A construção do afeto:** como estimular as múltiplas inteligências em seus filhos. São Paulo: Augustus, 1999.
- APINHANESI, V. **Problemas de Aprendizagem.** (2011). Disponível em: http://www.portalguaescolas.com.br/interna.php?pag=espaco_educacional&espaco_educacional_id=85.

Acesso em 4 nov. 2019.

BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BEZERRA, K. **A origem da educação física escolar**. (2018). Disponível em: estudokids.com.br. Acesso em 29 out. 2019.

BRACHT, V. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física**. Cadernos Cedes, Campinas/SP: ano XIX, nº 48, Agosto/1999.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases Nacionais nº 9394/96**. (1996). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em 2 nov. 2019.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, meio ambiente**. / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BOCK, Ana Maria Bahia et al. **Psicologias - uma introdução ao estudo de Psicologia**. São Paulo: Saraiva, 1997.

BOTELHO, B. S. L. **Jogos e brincadeiras na educação infantil**. (2008). Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/jogos-e-brincadeiras-na-educacao-infantil/11853/#ixzz24yuTImgo>. Acesso em 4 nov. 2019.

CAMPOS, Luiz C. de A. M., et al. **Lazer e recreação**. Rio de Janeiro: Senac, 2002.

CARRARA, Kester et al. **Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004.

CERONI, M. R.; CASTANHEIRA, A. M. P. **Aprendizagem e desenvolvimento profissional na docência universitária**. Revista Pandora Brasil, v. 49, dez. 2012.

CURY, C. R. J. **Gestão democrática da educação: exigências e desafios**. São Paulo: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico: ANPAE, 2002.

DAVIS, C. e OLIVEIRA, Z. **Psicologia da educação**. São Paulo: Cortez, 2005.

FALCÃO FILHO, J. L. M. **Supervisão: Uma análise crítica das críticas**. Coletânea vida na escola: os caminhos e o saber coletivo. Belo Horizonte, 1994.

FEBVRE, L. **Martinho Lutero, um destino**. São Paulo: Editora Texto, 2010.

FONSECA, V. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FREIRE, G. **Educação como prática da Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Paz e Terra: São Paulo, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

GADOTTI, M. & ROMÃO, J.E. **Autonomia da Escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.

GADOTTI, M. **Ecopedagogia e educação para a sustentabilidade**. (1998). Disponível em:

- http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/det/palestra3_eco_educacao_sustentabilidade_gadotti_1998.pdf. Acesso em 9 nov. 2019.
- LIBÂNEO, J.C. **Democratização da escola pública**. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1987.
- _____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática** Goiânia: MF Livros, 2008.
- LUCK, H. et al. **A implantação e implementação de políticas educacionais: o caso do Proem**. Curitiba: PUC-PR, 1999.
- MAIA, W.P. & CRUZ, L. **Importância do professor de educação física no processo de desenvolvimento motor em crianças do Ensino Fundamental I**. (2016). Disponível em: <file:///C:/Users/dal/Downloads/178-180-1-PB.pdf>. Acesso em 03 out. 2019.
- MARTINS, M. C. F. D. **Didática do ensino da arte: a língua do mundo: poetizar Construir e Conhecer a arte**. São Paulo, SP: FTD, 1998.
- MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o falar**. São Paulo, SP: Artmed, 1998.
- MEREDIEU, F. **O desenho infantil**. São Paulo: Cultrix, 1974.
- MIAN, R. **Atividades para recreação e lazer**. São Paulo, SP: Texto novo, 2004.
- MIQUELIM, E. C. et. al. **A educação física e seus benefícios para alunos dos Ensino Fundamental**. (2016). Disponível em: https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_32_1421443852.pdf. Acesso em 03 nov. 2019.
- MOLL, Jaqueline (Org). **Educação Integral: texto referência para o debate nacional**. MEC, SECAD, Brasília, 2009. Acesso em: 12 abr. 2012.
- MONEZI, M. R. C. **Atitude Interdisciplinar na Docência**. In: Revista de Cultura: Revista do IMAE - Instituto Metropolitano de Altos Estudos para o Desenvolvimento das Pesquisas do UniFMU. Periódicos Interdisciplinares. São Paulo: ano 4, n. 9, p. 56-60, jan./jun.2003.
- MORIN, E. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2007.
- NEGRINE, A. **Aprendizagem & desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: PRODIL, 1994.
- NOBRE, A. A. S. **A relevância do desenho ao desenvolvimento infantil, dos 3 aos 4 anos de idade, numa instituição educacional de São Sebastião**. São Sebastião: FASS, 2009.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2004.
- OLIVEIRA, Z. M. R. (org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2005.
- PESTANA, S. F. P. **Afinal o que é Educação Integral?** São Paulo: Revista Contemporânea de Educação, vol. 9,

n. 17, janeiro/junho de 2014.

PIAGET, J. **Seis estudos da psicologia**. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2005.

PINTO, U.A. **Pedagogia escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIRES, S. M. **A ludicidade como ciência**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2001.

PONSO, C. C.; ARAÚJO, M. L. **Capoeira: a circularidade do saber na escola**. Porto Alegre: Sulina, 2014.

REIS, A. L. T. **Educação Física & Capoeira: Saúde e qualidade de vida**. Brasília: Theasaurus, 2010.

RUBINSTEIN, E. (org). **Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

Disponível

em:

<<http://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=4MqVQ4f3K2IC&oi=fnd&pg=PA17&dq=bibliografia+Psicopedagogia+e+processos+de+ensinoaprendizagem&ots=2QIMniX00Y&sig=IjCzr63xlcfelJkBiVrSGWcGpk#v=onepage&q&f=false>>. Acesso em 05 nov. 2019.

SABA, F. **Aderência à prática do exercício físico em academias**. São Paulo: Manole, 2001.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores, 2011.

SILVA, A. P. M. e ARRUDA, A. L.M. M. **O papel do professor diante da inclusão escolar**. (2014). Disponível em: http://www.uninove.br/marketing/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Ana_Paula.pdf. Acesso em 1 nov. 2019.

SMOLE, K. S. e DINIZ, M. I (orgs.). **Ler, escrever e resolver problemas**. São Paulo: Artmed, 2001.

SOUZA, R. **O lúdico no processo de aprendizagem**. (2009) Disponível em: www.webartigos.com/artigos/o-ludico-no-processo-de-aprendizagem/21258/. Acesso em 3 nov. 2019.

TAMBERLINI, A. R. M. B. **Os ginásios vocacionais: a dimensão política de um projeto pedagógico transformador**. São Paulo: Annablume, 2001.

TIBA, I. **Ensinar aprendendo**. São Paulo: Gente, 1998.

Dados de sumário:

p. 225 – 235

EDUCAÇÃO FÍSICA: RUMO A PERSPECTIVA CONTEMPORÂNEA

Autor(a): Irana Andreeto Mendes

A PREOCUPAÇÃO COM O MEIO AMBIENTE E SUA PRESERVAÇÃO

Autor(a): **Jair de Assis Filho**

Resumo

Na elaboração do conceito de meio ambiente, cujo escopo vem se expandindo à medida que vai sendo incorporado por diferentes setores da sociedade e diferentes áreas do conhecimento, percebe-se um tratamento unilateral ou parcial em sua apreensão. Entre eles, quando o meio ambiente é considerado como, ou quase como, sinônimo de natureza. Ou ainda, quando ele é confundido especificamente com ecologia e nesse caso, reduzido a um estudo dos ecossistemas; ou quando ele é visto apenas como algo exterior ou como fonte de recursos naturais. Mas, dizer que o meio ambiente abrange tudo não resolve. Parece um discurso vazio que significa tudo e, no entanto, nada explica. Do ponto de vista biofísico, o meio ambiente é formado pelos elementos abióticos e bióticos compondo um determinado espaço em que esses elementos estão inter-relacionados. Entre esses elementos está o homem que se distingue, mas não se separa destes elementos. Devido à sua faculdade de modificar a natureza e produzir cultura, ele interfere em todos esses elementos, e os altera consciente ou inconscientemente por meio de ações econômicas, políticas e sociais que interagem com o meio ambiente. Do ponto de vista de uma análise mais abrangente, o meio ambiente é o resultado da relação do homem com a natureza.

Palavras-chaves: meio ambiente; desenvolvimento sustentável; educação ambiental.

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre o meio ambiente envolvem, quase sempre, o desenvolvimento sustentável por meio da preservação ambiental. Porém, há mais do que isso.

Quando falamos em educação ambiental, um dos conceitos que sempre vale a esclarecer é o que é meio ambiente. A princípio, ao falarmos ou ouvirmos esta expressão, pensamos sempre no meio ambiente natural, composto pelo solo, pela água, pela flora e pela fauna. No entanto, pensamos ser necessário estender este conceito. Assim, agregamos a ele o meio ambiente artificial - construído pelo homem - e o meio ambiente cultural

- constituído pelos patrimônios histórico, artístico, paisagístico, entre outros, em vista do valor que tais ambientes têm para a sociedade, para a humanidade.

Assim, pensando em meio ambiente de forma mais ampla, o trabalho com a educação ambiental também se expande, e pode, por exemplo, abranger a poluição visual e auditiva que tanto se percebe nos centros urbanos atualmente.

A representação simbólica do meio ambiente e o resultado de uma trajetória histórica que depende não apenas das condições materiais que envolvem cada indivíduo, mas também de conhecimentos e conteúdos afetivos, éticos, ideológicos, filosóficos, condicionantes da sua própria percepção.

UM BRAVE HISTÓRICO DO MEIO AMBIENTE

Diferentes práticas são consideradas como “educação ambiental”. No entanto, na segunda metade do século XX, especialmente a partir da década de 1970, o tópico se tornou um assunto objeto de preocupação e de estudo.

No período pós-Segunda Guerra Mundial houve uma expansão da atividade industrial que, aliada aos danos já causados pelos eventos bélicos, geraram sucessivas catástrofes ambientais. A preocupação com o meio ambiente, porém, inicialmente atingiu somente os países mais desenvolvidos, principalmente entre as classes médias.

A reconstrução da Europa e a recuperação da economia nos Estados Unidos e no Japão criaram a necessidade de aumento do consumo e, conseqüentemente, da produção e inovação industriais. Para atender a essa demanda, houve a utilização irracional dos recursos naturais, a degradação da natureza e a poluição, com todos os seus danos.

Em 1972, com a publicação do Relatório do Clube de Roma, que tratava sobre os problemas ambientais advindos do crescimento desenfreado de indústrias e populações, a preocupação com a preservação do meio ambiente passou a constar na agenda governamental dos países desenvolvidos.

Os principais resultados formais do encontro constituíram a Declaração sobre o Ambiente Humano ou Declaração de Estocolmo que expressa a convicção de que tanto as gerações presentes como as futuras tenham reconhecidas como direito fundamental, a vida num ambiente sadio e não degradado. Ainda como resultado da Conferência de Estocolmo, neste mesmo ano a ONU criou um organismo denominado Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente - PNUMA, sediado em Nairóbi. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul criou o primeiro curso de pós-graduação em Ecologia do país.

No Brasil, a industrialização havia se desenvolvido mais intensamente a partir dos anos 50, tendo atingido seu auge na década de 1970, quando o setor industrial cresceu em média 18%.

Esse crescimento desenfreado, as migrações do campo para os grandes centros urbanos e a consequente ocupação desordenada do espaço provocaram mudanças no meio ambiente e aumento da poluição, e o impacto produzido trouxe consequências que até hoje não puderam ser saneadas.

A Conferência de Estocolmo, em 1972, assim como as que a sucederam, formaram as bases para uma inédita compreensão das relações entre ambiente e desenvolvimento, de modo que hoje não é mais possível falar seriamente sobre um sem considerar o outro. Daí o conceito de desenvolvimento sustentável.

As ansiedades vividas pela sociedade na época, relacionadas ao impacto do homem sobre o meio ambiente formaram a base da ideologia dessa visão que passou a ter grande influência sobre as discussões relativas ao meio ambiente que se seguiram.

Sem dúvida, tais preocupações geraram um certo caos e confusão conceitual. Sem aprofundar neste tópico no momento, é necessário entender que a visão predominante em fins dos anos 60 é do tipo catastrófico. A ideia era a de que se não houvesse uma imediata transformação dos sistemas produtivos e dos comportamentos dos indivíduos, haveria um colapso iminente dos sistemas naturais.

Devemos levar em consideração que essa visão catastrofista se concentrou exclusivamente na questão da proteção ambiental, com uma separação dos problemas ambientais, por um lado e os da economia de outro. Muito se falou em ecologia e da necessidade de uma sociedade ecologicamente viável, mas não se pensou sobre como os problemas econômicos e os ambientais se relacionavam. Nos anos seguintes, este tema e o problema ambiental serão abordados e considerados em conjunto com o desenvolvimento econômico e social até que sejam expressos pela ideia de desenvolvimento sustentável. No entanto, esse progresso pouco questionou os fatores econômicos, políticos e sociais que efetivamente causam a miséria e agravam a crise ambiental.

Os problemas ambientais surgem do uso do meio ambiente para obter os recursos necessários para produzir os bens e serviços necessários e da introdução de material e energia não utilizados no meio ambiente. O reconhecimento de que esses problemas afetam todos os países, independentemente de sua localização geográfica ou do grau de seu desenvolvimento econômico, levou a vários acordos multilaterais sobre uma ampla variedade de questões ambientais.

Desde a Conferência de Estocolmo, a educação ambiental recebeu maior atenção em todos os eventos ambientais, e a Resolução 96 do documento preparado recomendou que questões interdisciplinares fossem abordadas nas escolas. Para implementar esta resolução, a UNESCO e o PNUMA organizaram o Seminário Internacional de Educação Ambiental em 1975, que aprovou a Carta de Belgrado, que contém os elementos

básicos para a estruturação de um programa de educação ambiental em vários níveis, em nível nacional, regional ou local.

As primeiras iniciativas sobre Educação Ambiental e meio ambiente no Brasil

A primeira lei a tratar do meio ambiente no Brasil foi a criação do Jardim Botânico por D. João VI, em 1808. Não que houvesse alguma preocupação ecológica ou econômica por parte do regente. Dom João VI não havia recebido instrução suficiente, mas tinha profunda admiração pelo ensino de ciências. Assim, o Jardim Botânico foi criado com a finalidade de estudar e estimular a cultura de especiarias e plantas medicinais. Posteriormente, foi utilizado para a pesquisa técnico-científica e como espaço de lazer para a população. Outras iniciativas de preservação ambiental se seguiram, algumas sem sucesso.

- 1850: Lei 601 de Dom Pedro II proibindo a exploração florestal nas terras descobertas, a lei foi ignorada, continuando o desmatamento para implantação da monocultura de café.
- 1876: André Rebouças sugere a criação de parques nacionais na Ilha de Bananal e em Sete Quedas.
- 1891: Decreto 8.843 cria reserva florestal em Acre, que não foi implantada ainda.
- 1932: Realiza-se no Museu Nacional a primeira Conferência Brasileira de Proteção à Natureza
- 1934: Decreto 23793 transforma em Lei o Anteprojeto de Código Florestal
- 1937: Criase o Parque Nacional de Itatiaia
- 1939: Criase o Parque Nacional do Iguaçu

O Brasil dos anos 1950 vivia ainda sob os efeitos da euforia desenvolvimentista do pós-guerra. Era consenso das elites dominantes a ideia de crescimento acelerado e predatório derivado da ideologia dominante de então, expressa na palavra de ordem do presidente Juscelino Kubitschek: “avançar 50 anos em 5”. Tal ideologia serviu, de certa forma, para mitigar o debate sobre a questão ambiental no Brasil.

Na década de 1960 e até o fim do regime militar, os movimentos ecológicos (até então restritos a grupos de pessoas que lutavam praticamente sozinhas pela "proteção da natureza"), não tiveram influência no debate político global sobre o futuro da sociedade brasileira.

- 1971: Criase em Rio Grande do Sul a associação Gaúcha de Proteção ao Ambiente Natural - AGAPAN
- 1972: A Delegação Brasileira na Conferência de Estocolmo declara que o país está “aberto a poluição, porque o que se precisa é dólares, desenvolvimento e empregos”. Apesar disto, contraditoriamente o Brasil lidera os países do Terceiro Mundo para não aceitar a Teoria do Crescimento Zero proposta pelo Clube de Roma. A Universidade Federal de Pernambuco inicia uma campanha de reintrodução do pau brasil considerado extinto em 1920.

A partir da participação brasileira na Conferência de Estocolmo e da ratificação das Resoluções desse evento, as iniciativas sobre Educação Ambiental se multiplicaram no Brasil, por intermédio da articulação entre os órgãos governamentais responsáveis tanto pelo Meio Ambiente quanto pela Educação.

A partir da crise do petróleo (1973) as preocupações do Brasil voltam-se para as questões relativas aos recursos naturais “não renováveis”. As medidas tecnocráticas para resolver esta crise impulsionaram o crescimento do movimento ecológico brasileiro.

Relativamente às tendências institucionais, o movimento ecológico no Brasil foi marcado, na década de 1970, por ações e iniciativas relacionadas às instituições nacionais, cujo objetivo principal era implementar as exigências dos organismos internacionais.

De acordo com as recomendações do documento final da Conferência de Estocolmo, os países desenvolvidos devem contribuir para ajudar os países em desenvolvimento a resolver seus problemas ambientais, transferindo grandes quantidades de recursos de assistência financeira e técnica. No entanto, para possibilitar essa assistência, é necessário estabelecer formalmente uma agência responsável pelas questões ambientais. Portanto, para atender a esse requisito, foi criada a Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA).

- 1973: Cria-se a Secretaria Especial do Meio Ambiente, SEMA, no âmbito do Ministério do Interior, que entre outras atividades, começa a fazer Educação Ambiental
- 1976: A SEMA e a Fundação Educacional do Distrito Federal e a Universidade de Brasília. Realizam o primeiro curso de Extensão para professores do 1º Grau em Ecologia.
- 1977: SEMA constitui um grupo de trabalho para elaboração de um documento de Educação Ambiental para definir seu papel no contexto brasileiro. Seminários Encontros e debates preparatórios à Conferência de Tbilisi são realizados pela FEEMA-RJ. A disciplina Ciências Ambientais passa a ser obrigatória nos cursos de Engenharia.
- 1978: Criação de cursos voltados para as questões ambientais em várias universidades brasileiras. Nos cursos de Engenharia Sanitária inserem-se as disciplinas de Saneamento Básico e Saneamento Ambiental.
- 1979: O MEC e a CETESB/ SP, publicam o documento “Ecologia uma Proposta para o Ensino de 1º e 2º Graus.
- 1981: Lei nº 6938 do 31 de agosto, dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente
- 1984: Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA), apresenta uma resolução estabelecendo diretrizes para a Educação Ambiental, que não é tratada.

- 1986: A SEMA junto com a Universidade Nacional de Brasília, organiza o primeiro Curso de Especialização em Educação Ambiental. (1986 a 1988). I Seminário Nacional sobre Universidade e Meio Ambiente. Seminário Internacional de Desenvolvimento Sustentado e Conservação de Regiões Estuarino - Lacunares (Manguezais) São Paulo.
- 1987: O MEC aprova o Parecer 226/87 do conselheiro Arnaldo Niskier, em relação a necessidade de inclusão da Educação Ambiental nos currículos escolares de 1º e 2º Graus. Paulo Nogueira Neto representa ao Brasil na Comissão Brundtland. II Seminário Universidade e Meio Ambiente, Belém, Pará.

A Constituição Federal de 1988 criou condições para a tomada de decisão descentralizada, permitindo que estados e municípios adotassem uma postura mais ativa em questões ambientais locais e regionais. Em seguida, começamos a desenvolver políticas e planos mais adequados à realidade econômica e institucional de cada estado, para que o grau de integração entre várias áreas governamentais e entidades econômicas seja maior. Alguns estados tiveram um bom desempenho, indicando que as pessoas estão cientes da necessidade de reter seus recursos naturais remanescentes devido a problemas ambientais ou para entender melhor as informações sobre eles.

- 1988: A Constituição Brasileira, de 1988, em Art. 225, no Capítulo VI - Do Meio Ambiente, Inciso VI, destaca a necessidade de “promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”. Para cumprimento dos preceitos constitucionais, leis federais, decretos, constituições estaduais, e leis municipais determinam a obrigatoriedade da Educação Ambiental. Fundação Getúlio Vargas traduz e publica o Relatório Brundtland, Nosso Futuro Comum. A Secretaria de Estado do Meio Ambiente de SP e a CETESB, publicam a edição piloto do livro “Educação Ambiental” Guia para professores de 1º e 2º Graus.
- 1989: Criação do IBAMA (Instituto Brasileiro do Meio Ambiente), pela fusão da SEMA, SUDEPE, SUDEHVEA e IBDF. Nele funciona a Divisão de Educação Ambiental. Programa de Educação Ambiental em Universidade Aberta da Fundação Demócrito Rocha, por meio de encartes nos jornais de Recife e Fortaleza. Primeiro Encontro Nacional sobre Educação Ambiental no Ensino Formal. IBAMA/ UFRPE. Recife. Cria-se o Fundo Nacional de Meio Ambiente FNMA no Ministério do Meio Ambiente MMA. III Seminário Nacional sobre Universidade e Meio Ambiente. Cuiabá. MT
- 1990: I Curso Latino-Americano de Especialização em Educação Ambiental. PNUMA/IBAMA/CNPq/CAPES/UFMT. CUIABÁ- MT (1990 a 1994). IV Seminário Nacional sobre Universidade e Meio Ambiente, Florianópolis, SC.

- 1991: MEC resolve que todos os currículos nos diversos níveis de ensino deverão contemplar conteúdos de Educação Ambiental (Portaria 678 (14/05/91). Projeto de Informações sobre Educação Ambiental, IBAMA/ MEC. Grupo de Trabalho para Educação Ambiental coordenado pelo MEC, preparatório para a Conferência do Rio 92. Encontro Nacional de Políticas e Metodologias para Educação Ambiental. MEC/ IBAMA/Secretaria do Meio Ambiente da Presidência da República/ UNESCO/ Embaixada do Canadá.
- 1992: Criação dos Núcleos Estaduais de Educação Ambiental do IBAMA, NEA. Participação das ONG do Brasil no Fórum de ONG e na redação do Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis. Destaca-se o papel da Educação Ambiental na construção da Cidadania Ambiental. O MEC promove no CIAC do Rio das Pedras em Jacarepaguá Rio de Janeiro o Workshop sobre Educação Ambiental cujo resultado encontra-se na Carta Brasileira de Educação Ambiental, destacando a necessidade de capacitação de recursos humanos para EA.
- 1993: Uma Proposta Interdisciplinar de Educação Ambiental para Amazônia. IBAMA, Universidades e SEDUC da região, publicação de um Documento Metodológico e um de caráter temático com 10 temas ambientais da região (1992 a 1994). Criação dos Centros de Educação Ambiental do MEC, com a finalidade de criar e difundir metodologias em Educação Ambiental.
- 1994: Aprovação do Programa Nacional de Educação Ambiental, PRONEA, com a participação do MMA/IBAMA/MEC/MCT/MINC. Publicação da Agenda 21 feita por crianças e jovens em português, pela UNICEF. 3º Fórum de Educação Ambiental.
- 1995: Todos os Projetos Ambientais e/ou de desenvolvimento sustentável devem incluir como componente atividades de Educação Ambiental.
- 1996: Criação da Câmara Técnica de Educação Ambiental do CONAMA. Novos Parâmetros Curriculares do MEC, nos quais incluem a Educação Ambiental como tema transversal do currículo. Cursos de Capacitação em Educação Ambiental para os técnicos das SEDUC e DEMEC nos Estados, para orientar a implantação dos Parâmetros Curriculares. Convênio UNESCO - MEC. Criação da Comissão Interministerial de EA.
- 1997: Criação da Comissão de Educação Ambiental do MMA. I Conferência Nacional de Educação Ambiental, em Brasília. Cursos de Educação Ambiental organizados pelo MEC - Coordenação de Educação Ambiental, para as escolas Técnicas e Segunda etapa de capacitação das SEDUC e DEMEC. Convênio UNESCO - MEC. IV Fórum de Educação Ambiental e I Encontro da Rede de Educadores Ambientais em Vitória. I Teleconferência Nacional de Educação Ambiental, em Brasília.

- 1998: Publicação dos materiais surgidos da ICNEA.
- 1999: Criação da Diretoria de Educação Ambiental do MMA. Aprovada a Lei 9.597/99 que institui a Política Nacional de EA. Programa Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Criação dos Movimento dos Protetores da Vida Carta de Princípios, em Brasília. A Coordenação de EA do MEC passa a formar parte da Secretária de Ensino Fundamental – COEA.
- 2000: Seminário de Educação Ambiental organizado pela COEA/MEC, em Brasília. Curso Básico de Educação Ambiental a Distância DEA/ MMA UFSC/ LED/ LEA.
- 2002: Lançado o Sistema Brasileiro de Informação sobre Educação Ambiental e Práticas Sustentáveis (SIBEA). Decreto Nº 4.281, de 25 de junho de 2002. Regulamenta a Lei que institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.
- 2004: Em setembro é realizada a Consulta Pública do ProNEA, o Programa Nacional de Educação Ambiental, que reuniu contribuições de mais de 800 educadores ambientais do país. Em novembro foi realizado o V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, após sete anos de intervalo ocorrido entre o IV Fórum, com o lançamento da Revista Brasileira de Educação Ambiental e com a criação da Rede Brasileira de Educomunicação Ambiental - REBECA. Ainda em novembro, após dois anos de existência enquanto Grupo de Estudos, é oficializado o Grupo de Trabalho em Educação Ambiental da ANPEd, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Em dezembro é criado o Grupo de Trabalho de Educação Ambiental no FBOMS, o Fórum Brasileiro de ONGs e Movimentos Sociais.

Antes dos eventos acima mencionados, a educação ambiental apareceu em vários textos legais, por exemplo, a Lei Florestal, promulgada pela Lei nº 4771, de 1965, que prevê semanas florestais que devem ser obrigatórias em escolas e outros locais públicos (artigo 43).

O impacto de iniciativas esporádicas e isoladas de educação ambiental foi reduzido, quando não anulados. Geralmente, eles são limitados a escolas primárias e existem poucas instituições de penetração e ensino superior na comunidade.

Além disso, grande parte da educação ambiental realizada no país ainda enfatiza o ambiente natural e seus aspectos biológicos e, portanto, está muito distante das abordagens socioambientais preconizadas pelas conferências promovidas pelas entidades acima e foi aceita pela legislação brasileira em vigor.

A educação ambiental, pela primeira vez de maneira integrada na legislação, é consistente com a Lei nº 6938, de 1981, que estabelece políticas ambientais nacionais (Artigo 2, Artigo X). A lei foi posteriormente aceita pela Constituição Federal de 1988, que incorporou o conceito de desenvolvimento sustentável no capítulo VI dedicado ao meio ambiente. Observe que este é um dos capítulos intitulado VIII dedicado à ordem social. De

acordo com a Constituição atual, todos têm direito a um ambiente ecologicamente equilibrado, aos interesses comuns das pessoas e aos direitos necessários para uma qualidade de vida saudável. As autoridades públicas e as comunidades têm a obrigação de defendê-lo e protegê-lo para as gerações futuras (artigo 225, caput).

Para garantir a eficácia desse direito, o governo tem a responsabilidade de promover a educação ambiental em todos os níveis de educação e aumentar a conscientização pública sobre a proteção ambiental (Seção 1, Seção VI). Então, a educação ambiental passa a ser responsabilidade do estado.

O comportamento humano, especialmente aqueles que prejudicam o meio ambiente, são limitados por fatores econômicos, sociais, políticos e culturais. Se esse princípio básico não for seriamente promovido e equiparado a educação ambiental, o resultado será insignificante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS |

Desde a década de 1960, as pessoas perceberam a necessidade de proteger o meio ambiente. Vale ressaltar que é necessário que os indivíduos percebam que todos fazem parte da mesma comunidade. As ações humanas afetam o ecossistema. Portanto, devemos agir com cautela e proteger o meio ambiente. Não devemos apenas trabalhar em um ambiente fechado. E pode envolver famílias e comunidades para mudar a maneira como as pessoas pensam sobre seu ambiente.

É importante começar a ensinar educação ambiental desde cedo, porque esse é o ponto de partida para o processo de formação da personalidade e o despertar da cidadania, e hoje é a formação de cidadãos que se preocupam com o meio ambiente. E para as gerações futuras. Para construir um mundo justo e equilibrado, educadores e alunos devem interagir para que o uso natural dos recursos existentes seja transformado sem agressão e, no futuro, esses recursos estarão sempre disponíveis.

REFERÊNCIAS

- BARRETO. M. P. **Educação, desenvolvimento e meio ambiente**. In: *Caderno Cedes: educação ambiental*. Campinas: Papirus. v. 29. 1993.
- BERNA, V. **Como fazer educação ambiental**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2004.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Política Nacional de Educação Ambiental. Histórico Brasileiro**. Disponível em <https://mma.gov.br/educacao-ambiental/pol%C3%ADtica-nacional-de-educac%C3%A7%C3%A3o-ambiental/historico-brasileiro.html> Acesso em 14 de novembro de 2019.

- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente, Saúde**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1997a. 136 p.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente/saúde**. Brasília: MEC/SEF, 1997b. 128 p.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 436 p.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562 p.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular: 1ª versão**. Brasília: MEC, 2015. 302 p.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular: proposta preliminar. 2ª versão revista**. Brasília: MEC, 2016. 652 p.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. 3ª versão revista**. Brasília: MEC, 2017. 396 p.
- BRESSAM, Suimar João. **Homem e natureza: elementos para uma abordagem dialética**. In: *Ciência e Ambiente*. Santa Mana. ano II. n. 2. jan./jun. 1991.
- BURNHAM, T. F. **Educação ambiental e reconstrução do currículo escolar**. In: *Cadernos Cedes: educação ambiental*. Campinas: Papirus. v. 29. p. 21-30, 1993.
- CARVALHO, I. C. de M. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004.
- CAVALCANTI, C. (Org.). **Desenvolvimento e natureza: estudos para uma sociedade sustentável**. São Paulo: Cortez, 1995.
- DIAS, G. F. **Educação ambiental, princípios e práticas**. 8.ed. Gaia, 2003.
- MARTINE, G. (Org.) **População, meio ambiente e desenvolvimento, verdades e contradições**. Campinas/SP: Unicamp, 1996.
- MEDINA, N. M.; SANTOS, E. C. **Educação ambiental: uma metodologia participativa de formação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- MINC. C. **A consciência ecológica no Brasil**. In: *Cadernos Cedes: - Educação ambiental*. Campinas: Papirus. v. 29. p. 7-10. 1993.
- PEDRINI, A. G. **Educação ambiental: reflexões e práticas contemporâneas**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- RUSHEINSKY, A. (org.). **Educação ambiental: abordagens múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SEGURA, D. de S. B. **Educação Ambiental na escola pública: da curiosidade ingênua à consciência crítica**. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2001. 214p

A ARTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS

Autor(a): **Irana Andreeto Mendes**

Resumo

Este artigo científico tem como objetivo discutir a importância da arte na educação infantil, destacando suas contribuições para o desenvolvimento emocional, cognitivo e social das crianças. Para tanto, foram realizadas revisões bibliográficas em artigos, livros e documentos oficiais que abordam o tema. Inicialmente, é apresentado um panorama histórico sobre a inserção da arte na educação infantil, destacando as mudanças ocorridas ao longo do tempo. Em seguida, são discutidos os principais objetivos da educação infantil, de acordo com o Referencial Curricular Nacional, e como a arte pode contribuir para alcançá-los. São apresentados também os eixos considerados mais importantes para estabelecer relações com o conhecimento na educação infantil, segundo o mesmo documento. Além disso, são abordados os desafios enfrentados pelos professores ao trabalhar com arte na educação infantil, como a falta de formação específica e de recursos materiais adequados. Por fim, são apresentadas algumas sugestões de atividades que podem ser desenvolvidas com as crianças, visando estimular sua criatividade e expressividade artística. Conclui-se que a arte é uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento integral das crianças na educação infantil, devendo ser valorizada e inserida de forma significativa no currículo escolar.

Palavras-chave: arte, educação infantil, desenvolvimento, criatividade.

INTRODUÇÃO

Até bem pouco tempo as escolas de Educação Infantil, sobretudo as mais tradicionais, tinham como maior objetivo preparar as crianças para o acesso no Ensino Fundamental. Os conteúdos trabalhados visavam o desenvolvimento das habilidades cognitivas de reconhecimento das letras alfabéticas e dos numerais, além da prática de coordenação motora, de hábitos de higiene e “boas maneiras”. Havia ainda outras situações em que essas instituições eram utilizadas como espaço recreativo com conotação social, onde as mães deixavam seus filhos durante o período em que saíam para o trabalho.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, a educação infantil foi considerada modalidade de ensino como primeira etapa da educação básica. Em 1998 a equipe do Ministério da Educação e do Desporto edita o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) que visa orientar nas formas de funcionamento desta modalidade de ensino, bem como no tratamento mais adequado para cada faixa etária. Nele, os eixos considerados mais importantes para estabelecer relações com o conhecimento foram: Matemática, Natureza e Sociedade, Linguagem Oral e Escrita, Artes Visuais, Música e Movimento.

Como se observa, o ensino através das artes foi incluído nesse referencial como área de conhecimento e isso reforça sua relevância na evolução da aprendizagem, pois por meio dela a educação vai possibilitar o desenvolvimento do pensamento artístico, ampliando a sensibilidade, a percepção, a imaginação, a estética e a ética. O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos a sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida. (BRASIL, 1997, p.19)

Essas orientações curriculares para o ensino das artes sugeridas para o âmbito escolar, em muitos casos foi entendida de forma um tanto quanto deformada. Lemas importantes como: "*o que importa é o processo criador da criança e não o produto que ela realiza*" e "*aprender a fazer, fazendo*", foram aplicados nas instituições de forma descompromissada, permitindo à criança realizar atividades de artes sem nenhuma orientação e propósito real, reduzindo o docente à mero espectador.

Isso faz concluir que apesar das legislações existentes e de todos os estudos acerca da importância do ensino através da Arte, infelizmente esta ainda é trabalhada em algumas instituições de maneira equivocada, onde as atividades envolvendo produções artísticas muitas vezes são desenvolvidas sem nenhum incentivo que possibilite ao aluno colocar em prática sua imaginação e sua fantasia. Isso ocorre quando o professor decide trabalhar alguma atividade artística livremente, mas se limita a distribuir materiais diversos, como folhas de papel em branco, lápis de cor e outros mais disponíveis, sem nenhuma motivação que possibilite uma criação objetiva. Muitos desses profissionais utilizam essas atividades apenas e tão somente para que seus alunos permaneçam ocupados por alguns períodos durante as aulas. Existem ainda aqueles que utilizam atividades que se resumiam em exercícios de pinturas e/ou contornos em figuras mimeografadas ou xerocadas, muitas vezes sem nenhum sentido para o aluno, pois são trabalhadas mecanicamente.

A partir da Lei 9494/96 os objetivos da educação infantil tomaram novos rumos, novos objetivos e com essa nova mentalidade também se aprimorou as estratégias metodológicas. As ferramentas antes entendidas apenas como momentos de lazer passam a ser entendidas como de fundamental importância para o crescimento da criança.

No momento em que ingressa na Educação Infantil, a criança ainda não possui um amplo conhecimento de mundo, e por consequência uma percepção da realidade um tanto quanto limitada e fragmentada. Porém, apesar dessas limitações há de se considerar sua bagagem de conhecimentos advindas do meio onde vive tais como sua família, sua comunidade. Considerando as novas concepções de ensino defendidas por esta mentalidade política de aprendizagem, conclui-se que as criações artísticas vão contribuir para uma compreensão de mundo mais ajustada, pois o fazer artístico sofre a interferência cultural do meio onde está inserido. Na questão da linguagem, por exemplo, Moreira (1997) assim define as diferentes formas de comunicação da criança:

O desenho é a primeira escrita da criança; é linguagem onde ela pode ou não contar sua história. Através das manifestações de sentimento (enquanto brinca, desenha, canta, dança...) pode-se observar a expressão de seu rosto, o brilho de seus olhos, a movimentação do seu corpo. (MOREIRA, 1997)

Entretanto, ainda existem instituições educacionais onde o desenho e as brincadeiras se resumem em atividades desvinculadas do seu verdadeiro sentido, que vai muito além do ato puro e simples de desenhar. Porém, por conta da visão tradicionalista de educação que perdura nos sistemas educacionais o ensino através das artes nem sempre é visto com bons olhos pelos pais dos alunos e até mesmo por alguns educadores mais conservadores. Ainda é muito comum preferirem que seus filhos frequentem escolas que privilegiam atividades que reforçam a leitura, a escrita e a aritmética. Para eles o ato de ensinar requer a introdução de conteúdos específicos para cada disciplina, mesmo que desvinculados entre si.

As Atividades Lúdicas no Desenvolvimento Infantil

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil foi produzido com o objetivo de o professor utilizá-lo como um instrumento que orienta nos procedimentos pedagógicos das atividades didáticas dirigidas da educação infantil. Segundo esse documento, o professor deve garantir em sua prática pedagógica uma

sequencia de elementos que favoreçam o desenvolvimento artístico da criança, tais como a compreensão e o reconhecimento das mais diversas produções e a manipulações de materiais.

Sabe-se que para conseguir um ensino de excelência é preciso investir na qualidade metodológica e nos recursos materiais para sua atuação. A metodologia pode ser considerada como uma estratégia de ação, onde o professor deve selecionar atividades que despertem o interesse de seus alunos e de preferência que estejam ligadas às suas experiências culturais. Da mesma forma em relação à escolha de materiais. Estes devem ser de fácil manuseio respeitando as características individuais, a faixa etária da turma e o tempo disponível.

Considerando que as crianças aprendem desde os primeiros momentos de sua existência, educa-las ainda bebês não se resume em alimentá-las e cuidar de sua saúde e higiene. Aliado ao carinho e cuidados higiênicos é fundamental que as mesmas também recebam estímulos que desenvolvam seus sentidos e conseqüentemente sua intelectualidade. Nos centros de educação Infantil (CEIs), onde a maioria das crianças é menor de quatro anos, as metodologias que objetivam o desenvolvimento intelectual da criança com mais significativos são aquelas voltadas à prática de atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras, e as artísticas, como desenho e pintura, dança, teatro, música, etc.

O processo de construção na infância deve se dar de forma agradável, alegre e integrada por meio da valorização do ato de brincar, contribuindo com o desenvolvimento de sua sensibilidade. A ludicidade auxilia diretamente na sua expressão e nas relações de afetividade com o seu meio sociocultural, pois através da brincadeira o indivíduo enriquece suas experiências, melhora seu relacionamento social e se desenvolve emocionalmente, além de fazer amigos, aprender compartilhar e respeitar o direito dos outros e as normas estabelecidas pelo grupo. Portanto, está comprovado que a introdução da ludicidade nas atividades escolares é uma maneira eficaz de perpassar pelo universo infantil para imprimir-lhe o universo adulto, sendo assim muito importante para o desempenho afetivo, cognitivo e motor.

Craidy e Kaercher (2001) sugere que no ambiente da educação infantil podem-se criar diferentes espaços destinados à realização de uma diversidade de atividades. Sugerem ainda, seguindo o modelo de educação montessoriano, que podem ser criados diferentes “cantinhos” para que se desenvolvam atividades lúdicas e de representação como teatro de marionetes e oficina de pintura, que favorecem para a criança na faixa de quatro a seis anos o contato com a oralidade, a musicalidade e a plasticidade.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil diz que: *Tal como a música, as artes visuais são linguagens e, portanto, uma das formas importantes de expressão e comunicação humanas, o que, por si só, justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral.* (BRASIL, 1998, v 3, p 85)

Para a Associação de Pais e Amigos Excepcionais (APAE) arte quando vista como uma linguagem que expressa à alma humana, faz parte da produção cultural que acontece continuamente em uma sociedade, ou seja, transmite as impressões e sensações reais que determinada sociedade elabora a respeito de si própria e do mundo em seu entorno. A arte faz parte da realidade que está sendo vivida e expressada por determinado núcleo cultural. Neste sentido ela é formadora de opinião e de sistemas culturais, pois o “artista” está inserido e inspirado pelo meio em que vive (APAE SP, 2011, p 30).

Às atividades visuais também devem ser incorporadas as psicomotoras, como a dança, música e teatro, pois possibilitam ao professor observar seus alunos nas diversas expressões que podem emergir dessa linguagem, tanto corporal quanto emocional. Isso contribuirá para que ele possa motivá-los em suas limitações, na elevação de sua autoestima e proporcionará situações em que possam se expressar com liberdade e autoconfiança.

Já do ponto de vista da psicomotricidade, trabalhar atividades motoras com crianças, como jogos, brincadeiras e movimentos, contribui para o seu desenvolvimento neuropsicomotor, pois essas atividades estimulam o equilíbrio, o reflexo, a lateralidade, a noção de tempo e espaço, dentre outros requisitos importantes que para o desempenho integral do indivíduo.

O professor ao proporcionar à criança a oportunidade de manusear livremente uma diversidade de instrumentos e materiais, está utilizando de uma metodologia que favorece o contato e a familiarização de recursos indispensáveis para o desenvolvimento de sua imaginação, criatividade e crescimento intelectual.

Já para crianças menores, em idade de zero a três anos, podem ser criados espaços almofadados, espelhados, com elevações, caixas e túneis, cenários circenses, de contos de fadas, com desenhos ou cartazes com personagens de histórias infantis e super-heróis para apoiar no desenvolvimento da memória e da imaginação. Além das aulas com a utilização variada de materiais concretos, é indispensável também a utilização de outros recursos metodológicos, como brincadeiras e jogos, pois através da ludicidade permite-se ao aluno o desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades.

Piaget e Vygotsky defendem em seus pressupostos teóricos que a brincadeira é fonte de conhecimento e de desenvolvimento infantil, pois é um meio de interação social e conseqüentemente sofre intensa influência da cultura na qual está inserida a criança.

[...] é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança. E no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não por incentivos fornecidos por objetos externos. (VYGOSTSK, 1989, p. 109).

Dessa forma, fica comprovada a importância da inclusão de brinquedos e brincadeiras como metodologias e procedimentos educativos no ensino de arte, pois são ferramentas importantes na construção do conhecimento, uma vez que estimulam a imaginação através da fantasia.

Para Bettelheim (1998) é com a brincadeira que se pode compreender como a criança vê e constrói o mundo. O autor defende que no brincar a criança consegue expressar o que não consegue exprimir em palavras. Partindo desse princípio, pode-se concluir que as atividades que envolvem brincadeiras vão penetrar no imaginário da criança a ponto de identificar seu estado emocional, suas preocupações e suas manifestações inconscientes.

A brincadeira é considerada como um recurso privilegiado do desenvolvimento da criança pequena por acionar e desenvolver processos psicológicos, particularmente a memória e a capacidade de expressar elementos com diferentes linguagens, de representar o mundo por imagens. (Barros, 1998, p. 210).

Brincar nas aulas de arte, como recurso metodológico e estratégia didática são atividades prazerosas que levam as crianças a experiências de novas situações que motivam e favorecem a compreender com maior facilidade o mundo cultural e estético. Através da brincadeira ela se desenvolve e descobre seu papel, seu espaço social e seu limite.

Através do brincar a criança desenvolve seu lado emocional, afetivo, exprime suas pulsões e seus fantasmas assim como algumas áreas do domínio cognitivo. Terá maior desempenho na capacidade de registros, representação de análise, síntese, criatividade, pensamento e integração do mundo tanto externo como interno. (LUCKESI, 2000, p. 112).

Vários estudiosos consideram que a criança que não tem grandes oportunidades de brincar, e com quem os pais raramente brincam, sofre bloqueios e rupturas em seus processos mentais. O aprendizado através da

brincadeira estimula o desenvolvimento da memória, da coordenação, da imaginação, da fantasia, da afetividade, além de aprender com alegria e motivação.

Outro recurso que se pode destacar refere-se aos jogos imprimidos nas atividades que envolvem a música, tais como instrumentos musicais, brincadeiras de roda, parlenda, trava-línguas, dentre outras tão comuns em nossa cultura, e que são passados de geração em geração.

[...] em todas as culturas as crianças brincam com a música. Jogos e brinquedos musicais são transmitidos por tradição oral, persistindo nas sociedades urbanas nas quais a força da cultura de massa é muito intensa, pois são fontes de vivências e desenvolvimento expressivo musical.

[...] Os jogos sonoros musicais possibilitam a vivência de questões relacionadas ao som, ao silêncio e à música. (BRASIL, 1998, vol. 3).

Desta forma, pode-se considerar que a arte aplicada através de jogos e brincadeiras sonoras e que tenham expressiva diversidade de matérias e interferência metodológica, a criança encontra espaço para desenvolver suas habilidades de expressão, interação, coordenação, raciocínio, dentre outras tão importantes para o desenvolvimento infantil.

Há, entretanto estudiosos que vê com reservas o jogo como recurso didático, pois entende que o caráter sério da atividade escolar dá conotação diferente à natureza do jogo, que busca prazer, alegria, exploração e liberdade. Porém o que se discute nesta oportunidade é a ação mediadora do professor, que sendo utilizada com objetividade irá interferir positivamente no procedimento pedagógico.

A Educação Interdisciplinar Através da Arte

Interdisciplinaridade é o processo pelo qual o professor lança mão dos conhecimentos de outra disciplina para abordar um tema específico dentro de uma disciplina específica. A aprendizagem é dividida a partir de variadas reorganizações do conhecimento e essa abordagem evidencia a importância de se conseguir um tratamento eficazmente adequado aos diferentes conteúdos disciplinares. Assim, é possível trabalhar com mais intensidade determinada disciplina quando esta é associada a outras.

Por possibilitar a integração com outras áreas do conhecimento, a interdisciplinaridade pode ser desenvolvida com facilidade através da arte. Exemplificando, Cavalcante assim define a interdisciplinaridade: Ao estudar a

velocidade e as condições de multiplicação de um vírus, por exemplo, é possível falar de uma epidemia ocorrida no passado devido às precárias condições de saúde e higiene e à pobreza do local. Daí é possível até explorar, em outros momentos, os aspectos políticos e econômicos que geraram tamanha pobreza. A interdisciplinaridade é, portanto, a articulação que existe entre as disciplinas para que o conhecimento do aluno seja global, e não fragmentado (CAVALCANTI, 2008).

Ou seja, o professor ao abordar um determinado tema integrado a uma disciplina faz relação com conhecimentos pertencentes à de outra, está na verdade trabalhando de maneira interdisciplinar, proporcionando ao aluno obter um conhecimento global, e não fragmentado, podendo estimular outras áreas do conhecimento sem escapar do seu objetivo.

Para Vieira (2007), a interdisciplinaridade facilita a assimilação do saber como um todo e faz com que haja uma conexão entre as disciplinas do currículo escolar, conhecendo aos alunos um conhecimento amplo e global. O autor defende que os temas transversais garantidos pelos PCN's, colaboram para a interdisciplinaridade, pois utiliza projetos pedagógicos elaborados conforme a competência, potencialidade e habilidade dos alunos, possibilitando sua melhor compreensão, reflexão e análise crítica e construtiva.

Conforme os PCNs, caso da arte:

As manifestações artísticas podem ser utilizadas como exemplo de interdisciplinar, pois utilizam a diversidade cultural de todos os tempos e lugares, falando de problemas sociais, políticos, de relações humanas, de sonhos, medos, perguntas e inquietações do artista (BRASIL, 1997).

O Professor como Mediador no Processo de Criação

Figura de renomada importância, o professor tem como papel relevante atuar como mediador no processo de ensino aprendizagem também bem como na evolução do processo criativo do aluno quando o influencia e motiva com intervenções positivas, encorajadoras e desafiadoras. No entanto deve ser precavido para

não ultrapassar as barreiras da criação, pois mesmo sendo específico e objetivo deve deixar espaço para fluir a criatividade individual.

Para que se tenha um aprendizado relevante torna-se fundamental a utilização de diferentes estratégias como recursos metodológicos. Assim, pode-se garantir maior interesse e em consequência melhor assimilação dos conteúdos que se pretende abordar.

Neste caso a diversidade de materiais disponibilizados para esta área de ensino pode oferecer ao professor um leque de possibilidades para elaborar aulas mais atrativas, assegurando maior êxito no processo de aprendizado. Sobre essa temática, Camargo assim define a arte:

Arte é fazer em que se utiliza uma gama muito variada de materiais, como a pedra, o corpo, a voz na criação de obras relativamente duradouras, como as catedrais, ou breves como os movimentos de dança, dando forma a multiplicidade de experiências e valores humanos, ampliando a consciência de nós mesmos, do outro e do mundo. (CAMARGO, 1971, p.11)

Mas, ainda hoje há os que ainda acreditam que a arte se resume apenas naquilo que está exposto nos museus, ou associado a obras de esculturas, pinturas e similares. Além disso, existe uma imagem preconcebida de “artista”, que é aquele que produz obras primas, sendo estas caracterizadas por uma categoria muito específica: a beleza, do ponto de vista esteticamente valorizado. Entretanto, Duarte Jr. desmistifica esse pensamento quando defende a arte no seu sentido mais amplo, onde são valorizados os sentimentos e os pensamentos ideológicos:

Pela arte o indivíduo pode expressar aquilo que o inquieta e o preocupa. Por esta pode elaborar seus sentimentos, para que haja uma evolução mais integrada entre o conhecimento simbólico e seu próprio “eu”. A arte coloca-o frente a frente com questão da criação de um sentido pessoal que oriente sua ação no mundo. (DUARTE JR. 1991, p.73).

Se olhar à volta pode-se constatar a presença da arte nas mais diversas e variadas criações, sejam no lar, no trabalho, na escola ou nos mais infinitos espaços de convivência. Examinando esses objetos pode-se verificar que todos foram construídos para um determinado fim. É o caso dos utensílios domésticos ou dos instrumentos de trabalho, dos mobiliários dos acessórios, enfim, um grande número de instrumentos que facilitam o cotidiano de todos os indivíduos.

Diante do exposto deve-se assegurar aos estudantes o direito de dispor de professores preparados, que privilegiem sua prática de forma multidisciplinar. No caso do ensino através das artes este deve ter consciência da importância de sua ação profissional, ou seja, além de preparar seus alunos para que consiga *promove o seu desenvolvimento cultural* com clareza, criatividade e autonomia, valorizar sua produção criadora.

Segundo Vieira, *ser professor é atuar através de uma pedagogia mais realista e mais progressista, que aproxime os estudantes do legado cultural e artístico da humanidade, permitindo, assim, que tenham conhecimentos dos aspectos mais significativos de sua cultura, em suas diversas manifestações*. E, para que isso ocorra efetivamente, é preciso aprofundar estudos e evoluir no saber estético e artístico.

Em se tratando da promoção do desenvolvimento cultural dos alunos o professor é um dos responsáveis pelo sucesso desse processo transformador, quando ajuda seus alunos motivando-os com atividades que contribuem para despertar suas sensibilidades nos saberes teóricos e práticos sobre a cultura.

Para Smith (1991), *não basta apenas dizer que a arte deve ser estudada como assunto integrante do currículo escolar, o compromisso com a qualidade no ensino de arte e a excelência na educação é considerado fundamental*.

Essa excelência deve ser garantida nos objetivos e propósitos com que essas aulas são preparadas e ministradas. Desta forma é importante que se respeite as limitações individuais, porém sem perder o foco; de forma sequencial, estimulando a criatividade, o senso crítico e o interesse pelo mundo artístico e estético.

Para ensinar artes, o fator de maior importância é o professor. “O professor tem a importante tarefa de proporcionar uma atmosfera conducente às expressões de inventiva, de exploração e de realização”. (LOWENFELD & BRTTAN, 1997, p. 78).

Como é então ser professor de arte e atuar como um verdadeiro educador? Trata-se de tarefa de relevante responsabilidade, e que exige conhecimento aprofundado, não só dos conteúdos, mas também da realidade onde seu aluno está inserido: sua cultura, seus anseios, suas habilidades e suas deficiências. O professor deve conhecer as diferentes leituras de seus alunos para que possa avaliar suas releituras e objetivar suas propostas em arte. O papel do educador também de mediador de conhecimentos existentes para propiciar aos seus alunos condições para novas criações, num processo construtivo e transformador.

Para Barbosa (2003), o professor de artes precisa sempre estar se atualizando, pois quem se atualiza pode ser considerado capaz, e aquele que não busca algo novo será apenas um mero repetidor de formas e apostilas.

Para compreendermos e assumirmos melhor as nossas responsabilidades como professores de arte são importante saber como a arte vem sendo ensinada, suas relações com a educação escolar e com o processo histórico-social. A partir dessas noções poderemos nos reconhecer na construção histórica esclarecendo como estamos atuando e como queremos construir nossa história. (FUSARI E FERRAZ, 2001).

Pesquisas apontam que ainda existem instituições onde professores mantêm uma postura tradicionalista na abordagem do ensino da arte, privilegiando a estética em detrimento da criação. Nesta concepção de ensino o aluno é relegado à mera passividade sendo impedido de expor suas próprias ideias. Felizmente são práticas pedagógicas já desgastadas e que tendem a desaparecer do contexto histórico do ensino da arte.

Observa-se então que a área de arte educação ainda carece passar por um processo de grandes transformações, sofrendo mudanças expressivas em seu processo de ensino, com atividades que possibilitem ao aluno *“expressar os sentimentos e sentidos oriundos da vida concretamente vivida e não a imitação dos valores alheios”*.

A arte é movimento na dialética da relação homem-mundo... Assim, é possível atingir um conhecimento mais amplo e aprofundado da arte, incorporando ações como: “ver, ouvir, mover-se, sentir, pensar, descobrir, exprimir, fazer, a partir dos elementos da natureza e da cultura, analisando-os, refletindo, formando, transformando-os”. (FUSARI)

Será que nos sistemas educacionais tradicionalistas são respeitados os princípios de singularidade individual, onde os alunos tem liberdade de expressarem-se livremente? Ou são ofuscados pelas imposições e cobranças que contradizem os verdadeiros conceitos de democracia e liberdade de expressão.

Nos moldes da pedagogia construtiva, a aula de arte deve se voltada para a busca constante do prazer e da criação, do contrário ficará reduzida às atividades de recreação, treino de habilidades motoras, equilíbrio, passa tempo e de conotação decorativa.

Ao atuar como professor de artes o educador deve saber desvincular-se da aprendizagem centrada apenas nas informações de fatos, ou na prática de atividades que exijam memorização e repetição, focando seu trabalho em atividades que estimulem a inteligência e contribuam para a formação da personalidade do indivíduo e para o desenvolvimento motor e biopsicossocial, afetando positivamente no seu intelecto.

REFERÊNCIAS

- BARRETO. M. P. Educação, desenvolvimento e meio ambiente. In: Caderno Cedes: educação ambiental. Campinas: Papirus. v. 29. 1993.
- BERNA, V. Como fazer educação ambiental. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2004.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Política Nacional de Educação Ambiental. Histórico Brasileiro. Disponível em <https://mma.gov.br/educacao-ambiental/pol%C3%ADtica-nacional-de-educac%C3%A3o-ambiental/historico-brasileiro.html> Acesso em 14 de novembro de 2019.
- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente, Saúde. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais. Brasília: MEC/SEF, 1997a. 136 p.
- _____. Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente/saúde. Brasília: MEC/SEF, 1997b. 128 p.
- _____. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998. 436 p.
- _____. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562 p.
- _____. Base Nacional Comum Curricular: 1ª versão. Brasília: MEC, 2015. 302 p.
- _____. Base Nacional Comum Curricular: proposta preliminar. 2ª versão revista. Brasília: MEC, 2016. 652 p.
- _____. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. 3ª versão revista. Brasília: MEC, 2017. 396 p.
- BRESSAM. Suimar João. Homem e natureza: elementos para uma abordagem dialética. In: Ciência e Ambiente. Santa Mana. ano II. n. 2. jan./jun. 1991.
- BURNHAM. T. F. Educação ambiental e reconstrução do currículo escolar. In: Cadernos Cedes: educação ambiental. Campinas: Papirus. v. 29. p. 21-30, 1993.
- CARVALHO, I. C. de M. Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.
- CAVALCANTI, C. (Org.). Desenvolvimento e natureza: estudos para uma sociedade sustentável. São Paulo: Cortez, 1995.
- DIAS, G. F. Educação ambiental, princípios e práticas. 8.ed. Gaia, 2003.
- MARTINE, G. (Org.) População, meio ambiente e desenvolvimento, verdades e contradições. Campinas/SP: Unicamp, 1996.
- MEDINA, N. M.; SANTOS, E. C. Educação ambiental: uma metodologia participativa de formação. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- MINC. C. A consciência ecológica no Brasil. In: Cadernos Cedes: - Educação ambiental. Campinas: Papirus. v.

29. p. 7-10. 1993.

PEDRINI, A. G. Educação ambiental: reflexões e práticas contemporâneas. Petrópolis: Vozes, 1998.

RUSHEINSKY, A. (org.). Educação ambiental: abordagens múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SEGURA, D. de S. B. Educação Ambiental na escola pública: da curiosidade ingênua à consciência crítica. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2001. 214p

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Autor(a): **Jair de Assis Filho**

Resumo

No volume dos Temas Transversais, argumenta-se que as questões ambientais podem ser entendidas não apenas pela contribuição de uma disciplina, mas também de um único componente, mas incluem ciências naturais, sociologia, demografia, economia e assim por diante. De maneira que, levando em consideração a experiência de ensino em cooperação com a educação ambiental no Brasil e internacionalmente, o PCN defende a necessidade de abordar essa questão de maneira contínua, sistemática, abrangente e integrada, e não em campos ou disciplinas (Brasil, 1998). Portanto, os parâmetros garantem que, na situação atual, a educação ambiental não seja considerada uma disciplina específica, mas seja desenvolvida de maneira interdisciplinar em todas as áreas da educação básica. Assim, temas transversais devem fazer parte de todas as áreas do conhecimento escolar, envolvendo questões atuais e orientando a vida escolar. Embora os PCNs não sejam obrigatórios, eles ocupam um lugar de destaque na história da educação nacional e influenciam a organização do currículo, incluindo treinamento de professores e avaliações externas. Embora a educação ambiental seja diluída no currículo, ela é destacada no Caderno de Ciências, o que reforça a convicção de que ela tem uma maior responsabilidade por essa disciplina e fortalece a maneira como é conservada e a exploração "consciente" da natureza. Para que o desenvolvimento e a sustentabilidade, sob o lema "menor deterioração possível" do meio ambiente, das pessoas e da vida sejam justificados. Nesse contexto, ainda é questionado se os PCNs foram usados para alterar e implementar a educação ambiental em sua forma legalmente prescrita, ao mesmo tempo em que subsidia a educação básica dos professores para essa formação.

Palavras - chave: Meio ambiente; PCNs; Natureza

INTRODUÇÃO

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Básica foram elaboradas pouco tempo depois dos PCN. Estabelecem a base nacional comum responsável por orientar a organização, articulação, o

desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras, embora não apresentem caráter de obrigatoriedade.

Assim como nos PCN, as DCN consideram a transversalidade como uma maneira de trabalhar com componentes curriculares, áreas de conhecimento e tópicos atuais em uma perspectiva integrada. É responsabilidade dos órgãos executivos do sistema educacional criar e disseminar materiais subordinados ao ensino, contribuir para a eliminação da discriminação, racismo e preconceito e promover responsabilidade e solidariedade para com os outros e com o meio ambiente.

As DCN reafirmam que, em todo o país, a educação ambiental é apoiada pela Constituição Federal e pela Lei nº 9.795 / 99, que dispõe sobre educação ambiental e o desenvolvimento da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Explicam também que um dos objetivos básicos da educação ambiental é o desenvolvimento de uma compreensão abrangente do meio ambiente e de suas múltiplas e complexas relações, além de incentivar a participação individual e coletiva permanente e responsável na manutenção do equilíbrio ambiental. Defender a qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania.

De acordo com as DCNs, o Ministério da Educação encaminhou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) documento com proposta para o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA), essa proposta enfatiza que:

A Educação Ambiental envolve o entendimento de uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa, em que cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e com o reconhecimento dos saberes tradicionais, possibilitando a tomada de decisões transformadoras, a partir do meio ambiente natural ou construído no qual as pessoas se integram. A Educação Ambiental avança na construção de uma cidadania responsável voltada para culturas de sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2013, p. 535).

Dessa forma, destacamos a importância da Educação Ambiental na perspectiva de uma educação cidadã que corrobore para a integração entre as pessoas e o meio em que estão inseridas, fortalecendo a responsabilidade social. No que diz respeito ao projeto político pedagógico das escolas, as DCNs o definem como elemento constitutivo para a operacionalização da Educação Básica.

Segundo o art. 44 da Resolução CNE/CEB nº 4/2010, o projeto político pedagógico, instância de construção coletiva que respeita os sujeitos das aprendizagens, entendidos como cidadãos com direitos à proteção e à participação social, deve contemplar: estudo e desenvolvimento de atividades socioambientais, conduzindo a Educação Ambiental como uma prática educativa integrada, contínua e permanente (BRASIL, 2013).

Portanto, as DCNs, assim como os PCNs, também delineiam o trabalho da Educação Ambiental para a

Educação Básica por meio da transversalidade. Contudo, o caráter não obrigatório das DCNs como documento norteador da Educação possibilitou que diferentes arranjos das escolas em nível nacional fossem adotados, configurando, assim, uma grande pluralidade na organização curricular em todo país.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Ressaltamos que o documento do BNCC é resultado de debates e negociações com diferentes atores no campo da educação e da sociedade brasileira. A primeira edição foi aberta para comentários do público de outubro de 2015 a março de 2016. A segunda edição foi publicada em maio de 2016 e foi realizada no debate institucional da Secretaria Estadual de Educação em várias unidades federais. A terceira e última edição do documento Educação infantil e Educação básica, lançada em abril de 2017, complementou e revisou a segunda edição e cumpriu a submissão do Ministério da Educação (MEC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Responsabilidade). O estado, os distritos federais e os municípios concordam com a educação básica dos direitos e metas de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

É importante observar que, de acordo com a Lei nº 9.394 / 1996 (LDB), a Base Curricular Nacional Comum é um documento normativo cujo principal objetivo é criar um conjunto orgânico e avançado de aprendizado essencial que forneça conhecimentos e habilidades esperados de todos os alunos que eles desenvolvem durante o ensino básico.

Em termos de educação ambiental, o BNCC tem abordagens diferentes ao comparar as três versões. Em sua primeira versão, o documento de 302 páginas nem sequer contém o termo "educação ambiental", mas simplesmente enfatiza que questões relacionadas a discussões sobre meio ambiente, cidadania, direitos humanos e trabalho devem ser reconhecidas como formas de diálogo interdisciplinar, portanto, como questões transversais. Ao lidar com os componentes curriculares do campo do conhecimento de Ciências da Natureza, afirma que deveria:

[...] possibilitar a construção de uma base de conhecimentos contextualizada, envolvendo a discussão de temas como energia, saúde, ambiente, tecnologia, educação para o consumo, sustentabilidade, entre outros. Isso exige, no ensino, uma integração entre conhecimentos abordados nos vários componentes curriculares, superando o tratamento fragmentado, ao articular saberes dos componentes da área, bem como da área Ciências da Natureza com outras. (BRASIL, 2015, p. 150).

Dessa forma, embora não aborde diretamente sobre a Educação Ambiental, a primeira versão reforça a ideia de que conceitos como preservação do meio ambiente, consumismo e sustentabilidade sejam trabalhados

como temas transversais.

Comparada à primeira edição, a segunda edição do BNCC é muito mais longa, com um total de 652 páginas. Nesse tipo de educação ambiental, a educação ambiental é considerada parte integrante da educação escolar, sendo uma prática social que intencionalmente impressiona o desenvolvimento pessoal e é social em sua relação com a natureza e outros seres humanos. Como afirmado anteriormente, seu objetivo é construir conhecimento, desenvolver habilidades, atitudes e valores, cuidar da qualidade de vida, justiça, equidade social e ambiental e proteger o ambiente natural e construído.

A fim de aprimorar essa atividade e preenchê-la com a prática social e a ética ambiental, a educação é estabelecida na responsabilidade mútua dos cidadãos, entre as pessoas e entre a natureza. A prática de ensino da educação ambiental deve adotar uma abordagem crítica que deve considerar a conexão entre natureza, cultura social, produção, trabalho e consumo para superar a visão naturalista.

Nessa perspectiva, a Educação Ambiental deve contribuir para uma atitude de preservação, conscientização e sensibilização dos indivíduos. Esse processo precisa contemplar conteúdos, informações e promover processos de formação do sujeito humano, estabelecendo novos modos de pensar, de ser, de compreender, de posicionar-se e de agir ante os outros, a si mesmo e ao mundo em que vivemos.

A unidade “Ambiente, Recursos e Responsabilidades” presente na segunda versão da BNCC, apresenta recomendações de pesquisa sobre questões relacionadas ao meio ambiente, recursos naturais e suas responsabilidades, descrevendo fenômenos e a interação de sistemas e organismos com o meio ambiente. Apresenta um entendimento da relação entre diferentes populações em nosso planeta em diferentes épocas e locais, envolvendo o uso e o impacto dos recursos naturais e a adoção de escolhas sustentáveis, desde mudanças de atitudes individuais e coletivas até aplicações. Conhecimento científico para desenvolver tecnologias sociais sustentáveis. Portanto, busca mobilizar conhecimentos para promover a educação ambiental, promovendo a participação na construção de uma sociedade sustentável.

O documento aborda as especificidades do conhecimento na área, como “Qualidade de Vida e Sustentabilidade”, que se concentra na pesquisa e aprimoramento de tecnologias relacionadas à qualidade de vida, conservação e uso da natureza, desenvolvimento do ambiente natural e inovação. Equipamento técnico. Apoio e foco na saúde, bem como tecnologias relacionadas ao processamento e industrialização de alimentos e bebidas relacionadas à extração e produção de animais, plantas, minerais, agricultura e pesca. Além disso, propõe os “Temas especiais”, caracterizados pelos temas sociais contemporâneos e, além da cognição, considera os aspectos políticos, éticos e estéticos do tema na perspectiva da educação humana em geral.

Na segunda edição do BNCC, a educação ambiental foi usada como um tema especial, com o objetivo

de esclarecer direitos e objetivos de aprendizagem relacionados a questões sociais e ambientais e incorporá-los aos currículos escolares. Portanto, espera-se que o tema promova o debate e a reflexão sobre a distribuição desigual de produtos materiais e culturais, a exploração predatória da produção insustentável de recursos naturais e o consumo irrestrito. Portanto, na segunda edição, o BNCC tenta superar a separação de conteúdo, de modo que este é essencialmente um tema especial multidisciplinar que aborda os objetivos de aprendizagem de todas as disciplinas do Ensino Fundamental.

Na terceira edição do BNCC (disponível para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental), o termo “educação ambiental” não está incluído como na primeira edição. Se o número de páginas e o uso da educação ambiental aumentam bastante da primeira edição para a segunda edição do documento, pode-se constatar que, da segunda para a terceira edição, não apenas o número de páginas é significativamente reduzido, mas também a página (3ª versão, 392 páginas), mas também relacionado ao método do tópico. É importante notar que a terceira edição do ensino pré-escolar e básico é a versão final, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em dezembro de 2017. O BNCC apontou em sua terceira edição que na organização do currículo escolar:

[...] o incentivo à proposição e adoção de alternativas individuais e coletivas, ancoradas na aplicação do conhecimento científico, que concorram para a sustentabilidade socioambiental. Assim, busca-se promover e incentivar uma convivência em maior sintonia com o meio ambiente, por meio do uso inteligente e responsável dos recursos naturais para que estes se recomponham no presente e se mantenham no futuro. (BRASIL, 2017, p. 279, grifos nossos).

Dessa forma, em sua versão final, direciona o trabalho nas escolas com uma ênfase maior na sustentabilidade, relacionada como o meio ambiente e uso de seus recursos naturais.

Semelhante aos PCNs e DCNs, a BNCC não estabelece a educação ambiental como um componente curricular e sugere que a abordagem "questões contemporâneas" deva ser preferencialmente incluída de forma transversal e integrativa nos currículos e nas propostas pedagógicas. Nesse contexto, destacam-se: direitos das crianças e adolescentes, educação no trânsito, conservação do meio ambiente, educação sobre nutrição e nutrição, envelhecimento, respeito e valorização dos idosos, educação em direitos humanos, saúde, sexualidade, vida familiar e social, educação ao consumidor, finanças e saúde, educação tributária, trabalho, ciência e tecnologia, bem como diversidade cultural. Portanto, essas questões devem ser tratadas nas competências de todos os componentes curriculares, e cabe aos sistemas e escolas educacionais tratá-las de maneira contextualizada, de acordo com suas possibilidades e especificidades.

Enfatizamos que a BNCC reiterou as recomendações anteriores do documento, que fornecem diretrizes e parâmetros para o currículo da educação básica. Na Base, a educação ambiental é chamada de habilidades essenciais ou aprendizado, mas o termo educação ambiental em si não é introduzido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desafio é que a educação ambiental é uma opção educacional séria e possível. Ele deve vir da engenhosidade ou dogmatismo que geralmente é usado para lidar com isso. Isso requer uma reflexão profunda e contínua sobre as próprias ideias para apoiar a interpretação e o entendimento da educação ambiental expressa na prática atual de ensino.

Nesse sentido, é necessário fazer do holismo e da interdependência um elemento conceitual conceitualmente importante e essencial para a análise de certas questões relacionadas à educação ambiental.

No contexto da educação ambiental, há um grande interesse em recursos didáticos, atividades propostas, manuais e modelos de simulação e outras ferramentas de ensino. No entanto, a teoria da reflexão e a compreensão do significado da educação ambiental e seus pressupostos epistemológicos são pouco conhecidos. Até certo ponto, a prática de ensino ao longo da vida cotidiana da escola reflete os conceitos de natureza, meio ambiente, ecologia e educação nas sociedades industriais modernas.

Essas práticas foram mescladas de forma inocente e acrítica, sem perceber as conexões interdependentes necessárias que assumiam.

REFERÊNCIAS

- BARRETO. M. P. **Educação, desenvolvimento e meio ambiente**. In: *Caderno Cedes: educação ambiental*. Campinas: Papirus. v. 29. 1993.
- BERNA, V. **Como fazer educação ambiental**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2004.
- BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Política Nacional de Educação Ambiental. Histórico Brasileiro**. Disponível em <https://mma.gov.br/educacao-ambiental/pol%C3%ADtica-nacional-de-educ%C3%A7%C3%A3o-ambiental/historico-brasileiro.html> Acesso em 14 de novembro de 2019.
- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente, Saúde**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais**. Brasília: MEC/SEF, 1997a. 136 p.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente/saúde**. Brasília: MEC/SEF, 1997b. 128 p.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 436 p.

- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562 p.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular: 1ª versão**. Brasília: MEC, 2015. 302 p.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular: proposta preliminar. 2ª versão revista**. Brasília: MEC, 2016. 652 p.
- _____. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. 3ª versão revista**. Brasília: MEC, 2017. 396 p.
- BRESSAM, Suimar João. **Homem e natureza: elementos para uma abordagem dialética**. In: *Ciência e Ambiente*. Santa Mana. ano II. n. 2. jan./jun. 1991.
- BURNHAM, T. F. **Educação ambiental e reconstrução do currículo escolar**. In: *Cadernos Cedes: educação ambiental*. Campinas: Papirus. v. 29. p. 21-30, 1993.
- CARVALHO, I. C. de M. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004.
- CAVALCANTI, C. (Org.). **Desenvolvimento e natureza: estudos para uma sociedade sustentável**. São Paulo: Cortez, 1995.
- DIAS, G. F. **Educação ambiental, princípios e práticas**. 8.ed. Gaia, 2003.
- MARTINE, G. (Org.) **População, meio ambiente e desenvolvimento, verdades e contradições**. Campinas/SP: Unicamp, 1996.
- MEDINA, N. M.; SANTOS, E. C. **Educação ambiental: uma metodologia participativa de formação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- MINC. C. **A consciência ecológica no Brasil**. In: *Cadernos Cedes: - Educação ambiental*. Campinas: Papirus. v. 29. p. 7-10. 1993.
- PEDRINI, A. G. **Educação ambiental: reflexões e práticas contemporâneas**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- RUSHEINSKY, A. (org.). **Educação ambiental: abordagens múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SEGURA, D. de S. B. **Educação Ambiental na escola pública: da curiosidade ingênua à consciência crítica**. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2001. 214p