

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Inquietações e Proposituras na Formação Docente 2



Atena
Editora
Ano 2019

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Inquietações e Proposituras na Formação Docente 2



Atena
Editora
Ano 2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Lorena Prestes
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Faria – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
158	<p>Inquietações e proposituras na formação docente 2 [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Inquietações e Proposituras na Formação Docente; v. 2)</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-721-5 DOI 10.22533/at.ed.215191710</p> <p>1. Educação – Pesquisa – Brasil. 2. Professores – Formação. 3. Prática de ensino. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. CDD 370.71</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A observação inicial de Marx sobre a dificuldade especial e inerente à relação escola-sociedade [...] contém uma advertência para não se confiar demais nas possibilidades revolucionárias de um sistema escolar frente à sociedade, da qual é produto e parte, mas, ao mesmo tempo, também para se eliminar todo adiamento pessimista e omissivo de intervir neste setor somente após a revolução, isto é, quando as estruturas sociais já tenham sido modificadas (MANACORDA, 2007, p. 102)

A reconquista do lugar dos professores como intelectuais e como indispensáveis agentes sociais se, como diz Nóvoa (2009a), a formação de professores for devolvida a estes sujeitos.

As inquietações nos movem, e em relação a formação de professores, seja esta inicial ou continuada, nos mostra que ela surge como uma via privilegiada para se constituir uma compreensão que fundamente uma atividade educacional que possa agir pela emancipação, mesmo diante do atual cenário político-social. Defende-se que em meio a um atropelamento de direcionamentos e cerceamentos sobre sua atividade docente, os professores necessitam de uma compreensão consolidada sobre as possibilidades emancipadoras que permeiam sua prática.

Segundo NÓVOA (1992, p. 16), a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. A construção de identidades passa sempre por um processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. É um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças.

A problemática da formação docente é um fenômeno que, inegavelmente, converge para a necessidade de mudança nos programas formativos voltados para modelos meramente instrucionistas e burocratizados, uma vez que na atualidade a competência do profissional docente deve ir muito além das fronteiras disciplinares e dos procedimentos de transmissão do conhecimento. O formalismo que tem contornado a pedagogia de muitas de nossas universidades coloca o ensino em uma posição ambígua, pois, de um lado, ele é supervalorizado, muito embora de forma equivocada, já que a instrução tem sido o seu maior motivo de existência; de outro, ele é menosprezado, porquanto pesquisa, para muitos, é atividade inegavelmente mais nobre que ensino. Essa querela atravessa diariamente as portas da universidade e invade o cotidiano das escolas, tendo como porta-voz um professor programado para 'dar' aulas, aplicar provas, atribuir notas, aprovar ou reprovar os alunos. Estes vítimas de um sistema de ensino ultrapassado e reprodutor de ideologias dominantes, prosseguem toda a sua vida escolar na posição de receptáculos de conteúdo, ouvintes acomodados e repetidores de exercícios vazios de sentido e significado. Esse é um fato por nós conhecido, o qual requer ordenamentos políticos, econômicos e pedagógicos

para assegurar o desenvolvimento de uma nova cultura docente. Cultura esta que demanda a presença da pesquisa como princípio científico e educativo, tal como formulado por Demo (1996 1997, 2011).

É sabido que diversas entidades manifestam interesse em oferecer aos docentes programas de formação. Penso que tal interesse é legítimo e que certas instituições têm recursos suficientes para se empenharem em determinados tipos de ações de formação. Permito-me, no entanto, afirmar que serão as instituições de ensino superior as que estão mais bem apetrechadas para o fazerem. Sendo estas responsáveis pelos cursos de formação inicial, é no seu âmbito que a sensibilização para formação contínua poderá receber um forte impulso e, sendo encontrados os mecanismos de acompanhamento por parte das instituições formadoras, inegavelmente que os programas de formação por elas organizados poderão ser excelentes desenvolvimentos da formação previamente realizada. Acresce ainda o facto que, sendo a formação inicial de nível superior, parece fazer todo o sentido que a formação contínua tenha igual estatuto. Como terceiro fator adicional, saliento a circunstância de disporem estas instituições de recursos adequados, quer humanos quer físicos, para poderem responder à maior parte das solicitações e necessidades de formação; por outro lado, elas estão implantadas em diversas regiões do país, logo, próximas dos professores e das escolas (TRAVASSOS, 1991, p. 135). Estes argumentos revelam, claramente, que a escola passa a ser considerada também como um espaço formativo, visto que o professor, em situação de profissionalidade no seu próprio ambiente de trabalho, defronta-se com situações conflituosas, contraditórias e experiências diversas, pondo em xeque o saber socialmente construído, edificando novos saberes a partir de sua inserção na prática social escolar. Neste sentido, o professor, ao longo de seu percurso profissional, faz sua descoberta, testa sua hipótese, institui novas práticas, (re) constrói seu saber, propõe novos conceitos, revendo sua análise acerca do mundo (profissional e social) que o cerca, ou seja, constrói novas aprendizagens.

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
EDUCAÇÃO SEXUAL BRASIL E ALEMANHA: CONFLITOS, CONTRADIÇÕES, APROXIMAÇÕES, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DOCENTE	
Solange Aparecida de Souza Monteiro Paulo Rennes Marçal Ribeiro Fernando Sabchuk Moreira Isabel Cristina Correa Cruz Vanessa Cristina Scaringi Andreza De Souza Fernandes Carlos Simão Coury Corrêa Valquiria Nicola Bandeira	
DOI 10.22533/at.ed.2151917101	
CAPÍTULO 2	14
A TECNOLOGIA COMO ORGANIZADOR PRÉVIO NA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA	
Elines Saraiva da Silva Gomes Elisete Gomes Natário Thiago Simão Gomes	
DOI 10.22533/at.ed.2151917102	
CAPÍTULO 3	25
A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO DOCENTE	
Emerson Clayton da Silva Jatene da Costa Matos	
DOI 10.22533/at.ed.2151917103	
CAPÍTULO 4	37
CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Jeane Jhenifer Oliveira de Sousa Lorraine de Souza Ferreira Alzenira de Carvalho Miranda Sônia Bessa da Costa Nicacio Silva	
DOI 10.22533/at.ed.2151917104	
CAPÍTULO 5	46
CONHECIMENTO FÍSICO NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA GENÉTICA	
Rayssa Ornelas Soares Samyra de Souza Alves Alzenira de Carvalho Miranda Sônia Bessa da Costa Nicacio	
DOI 10.22533/at.ed.2151917105	
CAPÍTULO 6	58
POSSIBILIDADES (AUTO)FORMATIVAS COM O ENSINO DO FUTEBOL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL I	
Ewerton Leonardo da Silva Vieira Luiz Sanches Neto Luciana Venâncio	
DOI 10.22533/at.ed.2151917106	

CAPÍTULO 7	67
A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA	
Thays Antonia de Oliveira Lima	
Tífanie da Silva Vieira	
Alzenira de Carvalho Miranda	
DOI 10.22533/at.ed.2151917107	
CAPÍTULO 8	77
O ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO CONTEXTO ESCOLAR	
Lilian Rodrigues Martins Pereira	
Aline Cristina Pedrozo Pereira	
Antonio Francisco Marques	
DOI 10.22533/at.ed.2151917108	
CAPÍTULO 9	88
PROPOSTAS DE ATIVIDADES QUE CONTRIBUEM PARA A INTERAÇÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Ananda Inácia de Meneses Costa	
Kamila Oliveira de Assis	
Sônia Bessa da Costa Nicácio Silva	
DOI 10.22533/at.ed.2151917109	
CAPÍTULO 10	99
PERFORMANCES DANÇANTES : ESPETÁCULOS DOS SONHOS OU DOS PESADELOS REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	
Solange Aparecida De Souza Monteiro	
Vanessa Cristina Scaringi	
Paulo Rennes Marçal Ribeiro	
Andreza De Souza Fernandes	
Isabel Cristina Correa Cruz	
Fernando Sabchuk Moreira	
Carlos Simão Cury Corrêa	
Valquiria Nicola Bandeira	
DOI 10.22533/at.ed.21519171010	
CAPÍTULO 11	112
PESQUISA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: A EXPERIÊNCIA DO PIBID	
Maria Aparecida da Silva Cabral	
DOI 10.22533/at.ed.21519171011	
CAPÍTULO 12	123
A PRÁTICA PROFISSIONAL DOCENTE DISCUTIDA ATRAVÉS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA “LOJA DE BRINQUEDOS”	
Ana Maria Gimenes Correa Calil	
Márcia Maria de Castro Buzzato	
Letícia Maria Fagundes da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.21519171012	
SOBRE A ORGANIZADORA	134
ÍNDICE REMISSIVO	135

EDUCAÇÃO SEXUAL BRASIL E ALEMANHA: CONFLITOS, CONTRADIÇÕES, APROXIMAÇÕES, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO DOCENTE

Solange Aparecida de Souza Monteiro
Paulo Rennes Marçal Ribeiro
Fernando Sabchuk Moreira
Isabel Cristina Correa Cruz
Vanessa Cristina Scaringi
Andreza De Souza Fernandes
Carlos Simão Coury Corrêa
Valquiria Nicola Bandeira

Este estudo teve como objetivo investigar os documentos oficiais que regem a Educação Sexual no Brasil e na Alemanha. A importância dessa temática encontra-se na necessidade de aprofundar as discussões e estudos no âmbito da Educação Sexual, visto que há dificuldades, limitações e equívocos enfrentados e/ou cometidos pelos professores e profissionais da educação dentro dos espaços escolares, os quais apresentam pluralidade, diversidade e especificidades culturais e sociais. Para tal, foram investigadas leis, parâmetros e outros documentos pertinentes à temática. Para efetivação deste estudo, discutiu-se sobre educação, espaços escolares, sexualidade, Educação Sexual, planejamento familiar, política, Estado, governo, neoliberalismo e capitalismo. Esta é uma pesquisa de caráter dialético, mais especificamente uma pesquisa documental norteada por um levantamento bibliográfico e reflexões referentes ao nível em que se encontra a construção da Educação

Sexual no Brasil e na Alemanha. Teve como embasamento teóricos como: Foucault (1988, 2011), Nunes (1987, 2010), Arendt (2002, 2004, 2007), Campos (2005), Bobbio; Metteucci e Pasquino (1998), Louro (2000), Saviani (1991), Vaz (1996), Moizés (2010), César (2009) e Suplicy (1983). O levantamento documental foi realizado no ano de 2019. A análise direcionou-se para avanços e limitações acerca da realidade da atual Educação Sexual nos espaços escolares e para influências da constituição sexual do ser humano em sua globalidade. Sugere-se a necessidade de mais estudos, pesquisas e diálogos continuados e com sistematizações para que sejam estabelecidos padrões de pesquisas e possíveis apropriações do que foi positivo e benéfico em determinado país com vistas à implementação em outro.

PALAVRAS-CHAVE: Educação sexual. Brasil. Alemanha. Política Pública.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi construída a partir dos estudos e discussões referentes à Educação Sexual no Brasil e na Alemanha. Utilizamos a dialética como epistemologia orientadora. Nossa opção pela dialética se faz pertinente devido à complexidade dos referenciais teóricos no campo da Educação Sexual. Tanto o momento histórico quanto a cultura influenciaram a

abordagem e a escrita de nossos autores. Faz-se importante compreender que por meio do diálogo poderemos aprofundar os movimentos emancipatórios da sexualidade humana. Os espaços escolares possuem particularidades e demandas específicas. Nunes (1987), visualiza a sexualidade como dimensão e discute a diversidade dos comportamentos padronizados e a pluralidade nas relações. Ele apresenta o quanto a diversidade pode dificultar as ações no campo educacional. Sendo assim, aumenta-se a necessidade de potencializar e estimular crianças, adolescentes e até adultos quanto ao entendimento dos significados das expressões sexuais, tanto para o próprio sujeito como para a sociedade na qual está inserido. Utiliza-se a pesquisa documental para investigar em que nível se encontra a construção da Educação Sexual no Brasil e na Alemanha. Para isso analisamos leis, parâmetros e outros documentos pertinentes à temática em questão, nosso interesse em desbravar este caminho, isto é, analisar os documentos que se referem à sexualidade e à Educação Sexual no âmbito dos espaços escolares. Segundo Marconi e Lakatos (2010), a pesquisa documental se caracteriza pela: “[...] fonte de coleta de dados [...] restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 157).

A temática Educação Sexual foi delimitada no título Educação Sexual Brasil e Alemanha: conflitos, contradições e aproximações e as políticas educacionais e formação docente foram tomadas como objeto de pesquisa, na perspectiva de apresentar a Educação Sexual como possível política educacional. Como problema de pesquisa, propusemos a investigação das aproximações entre Brasil e Alemanha no campo da Educação Sexual, nos espaços escolares a partir dos documentos oficiais, uma vez que a lógica desta pesquisa encontra-se nessa fundamentação. Nosso olhar objetivou os documentos oficiais que de alguma forma direcionam e/ou deveriam direcionar a realidade educacional no âmbito da sexualidade humana. Utilizamos o processo de investigação documental para possibilitar a análise e a posterior reflexão. Tomamos como objetivo a compreensão, análise e interpretação dos documentos existentes tanto no Brasil quanto na Alemanha referentes à Educação Sexual, não num olhar comparativo, pois as construções culturais e históricas perpassam por uma vastidão de particularidades em cada um desses Estados nacionais, mas sim em um olhar reflexivo com o objetivo de identificar os avanços (ou sua inexistência) em cada um desses países. Assim, nosso objetivo visa contribuir para possíveis estudos, análises e reflexões acerca da Educação Sexual como política educacional, principalmente para o Brasil.

Com efeito, é importante entendermos que uma educação sexual esteve em curso desde os últimos dois séculos, e o próprio Foucault descreveu uma experiência na Alemanha em 1776. Nessa escola experimental, a educação sexual deveria ser tão precisa que “nela o pecado universal da juventude nunca deveria ser praticado” (FOUCAULT, 1984, p. 31). O autor narra uma festa escolar: Aí ocorreu a primeira

comunhão solene do sexo adolescente com o discurso racional, sob a forma mesclada de exame, de jogos florais, de distribuição de prêmios e de conselho disciplinar. [...] Diante do público reunido, um dos professores, Wolke, formulou aos alunos questões selecionadas sobre os mistérios do sexo, do nascimento, da procriação: levou-os a comentar gravuras que representavam uma mulher grávida, um casal, um berço. As respostas foram esclarecidas, sem embaraço nem vergonha. Nenhum riso indecoroso veio perturbá-las, salvo, justamente, da parte de um público adulto bem mais infantil do que as próprias crianças e ao qual Wolke repreendeu severamente. Finalmente, foram aplaudidos os meninos rechonchudos que, diante da gente grande, traçaram com destro saber as guirlandas do discurso e do sexo (FOUCAULT, 1984, p. 31).

Ao lidarmos com universos distintos, como os que abordamos, necessitamos de cuidado, pois devemos tecer uma construção fidedigna dos dados referentes aos contextos. Nesse olhar, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2007) apresentam que é primordial em todas as etapas de uma análise documental que se avalie o contexto histórico no qual foi produzido o documento, o universo sócio-político do autor e daqueles a quem foi destinado, seja qual tenha sido a época em que o texto foi escrito. É indispensável quando se trata de um passado recente. No último caso, no entanto, cabe admitir que a falta de distância tenha algumas implicações na tarefa de pesquisador, mas vale como desafio. O pesquisador não pode prescindir de conhecer satisfatoriamente a conjuntura socioeconômica-cultural e política que proporcionou a produção de um determinado documento. (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2007, p. 8-9). No âmbito da sexualidade e da Educação Sexual: Foucault (2011) - História da Sexualidade; Nunes (1958) - Desvendando a Sexualidade; Louro (2000) - O Corpo Educado. E para a conceituação de políticas, como base epistemológica e conceitual apresentamos Campos (2005) e Arendt (2002, 2004, 2007). Fica evidenciado que abordamos a leitura e o levante teórico em três eixos: Sexualidade, Educação Sexual e Políticas. Visto que necessitamos compreender a sociedade por meio de suas representações sociais e Educação Sexual de acordo com Bretas (2006, p.5), criticar as relações existentes entre a própria lógica da ciência e suas relações sóciopolíticas talvez venha do ser, do ponto de vista epistemológico e metodológico, o caminho mais consciente para uma concepção unitária e coerente entre o conhecimento e pensamento. Ao refletirmos sobre a exposição de Bretas (2006), elencamos a necessidade de estabelecer coerência textual por meio de conhecimento e pensamento. Contudo, nos defrontamos com inúmeros percalços na busca por documentos no campo da sexualidade. Buscamos por meio da análise documental por meio de duas modalidades de busca: a primeira foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a segunda consistiu na procura dos documentos oficiais nos sites dos ministérios da Educação em ambas as nações escolhidas e na internet por meio do google. Utilizamos os seguintes descritores: sexualidade; Educação Sexual; orientação sexual; sexualidade nos espaços escolares. A partir deles, levantamos os documentos oficiais que deliberam sobre sexualidade e Educação Sexual em

ambas as nações, pautando as escolhas na fidedignidade documental e em outras informações pertinentes, a depender da extração necessária. Posteriormente a essa ação investigativa inicial, utilizamos um filtro com termos: leis; ofícios; portarias; normativas; decretos; documentos oficiais; medidas provisórias; diretrizes. Realizado o filtro documental, passamos à catalogação da ocorrência e recorrência desses termos para posterior varredura. Passada a pesquisa nas ferramentas operacionais apresentadas, direcionamos a busca aos órgãos máximos de educação no Brasil e na Alemanha, foram investigados os documentos oficiais que contemplam a Educação Sexual, desde os específicos até os gerais que abordam a demanda de pesquisa Educação Sexual em ambas as nações.

MARCOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SEXUAL NO BRASIL E NA ALEMANHA

“Murat brinca de princesa. Alex tem duas mães e o Sophie agora se chama Ben.” Esse é o título de uma cartilha de 140 páginas que começou a ser distribuída em todas as pré-escolas de Berlim, a capital da Alemanha, desde fim de fevereiro. Sim, o título é esse mesmo e a brochura é dirigida a educadores de crianças entre 1 e 5 anos com o propósito de combater a homofobia desde cedo. A cartilha, feita em parceria com o grupo “Queer Format”, tem mil exemplares e foi financiada pelo governo. Berlim é uma das cidades mais “abertas” para questões de gênero do mundo. Drag Queens fazem propaganda de produtos em outdoors e uma campanha da companhia de transporte público da cidade, a BVG, exibiu ano passado posters de Drags e de um casal gay vestido com roupas de couro se beijando. A propaganda na TV da empresa mostrava cenas do metrô da cidade com uma música que dizia coisas como “homem beijando homem, para mim tudo bem”. Virou hit. Segundo os criadores da cartilha, não existe motivo para não levar a conversa sobre diversidade para dentro das escolas de crianças pequenas, uma vez que isso já está espalhado por toda a cidade. “Acho que criança tem que ser criança e para isso deve ser livre. Meu filho de 3 anos estuda em um jardim de infância onde todas as fantasias, por exemplo, são escolhidas pelas crianças independentemente do gênero. É normal chegar lá e ver um menino vestido de Branca de Neve. Se querem incentivar mais professores a darem essa liberdade para as crianças, acho ótimo”, diz a cineasta Tuca Paoli, brasileira que mora em Berlim e é mãe de Nina, 6, e Tom, 3. Nem todos encaram o assunto com tanta tranquilidade. A questão é polêmica, claro. Partidos como o CDU (União Democrática Cristã) e AFD (Alternativa para a Alemanha) foram completamente contra a distribuição por achar que ela introduzia o assunto cedo demais e podia “incentivar a pedofilia.” Não adiantou a pressão. Nenhum exemplar será, como eles pediram, recolhido. Falar sobre questões de gênero e diversidade em escolas não é privilégio da Países como Austrália, Canadá e Suécia ensinam questões LGBTs nas escolas.

Enquanto isso, no Brasil o assunto ainda encontra muita resistência. “As

peças não entendem que sexualidade infantil não é sexo infantil”, diz a psicanalista Maura Carvalho, mãe de uma menina de 9 anos. Ela acredita que o assunto deve, sim, ser debatido em escolas. “Não acho cedo demais debater isso em pré-escolas. As crianças começam formular teorias sexuais (de onde nasceram, de onde vieram etc.) tão logo começam a desenvolver o pensamento.” Ela lembra que já existiram tentativas de desenvolver cartilhas “menos avançadas” no país, mas que, mesmo assim, as pessoas que as pensavam foram “profundamente atacadas.” “Esse é um assunto muito polêmico. Desde quando Freud publicou ensaios sobre a sexualidade infantil”, lembra. A jornalista Carol Patrocínio, mãe de Lucca, 14, e de Chico, 7, sabe disso por experiência própria. Chico gosta de usar saias e vestidos. A mãe abraça a luta para que o filho não sofra discriminação. “Acho que uma educação anti-homofobia iria transformar a relação entre as crianças. Todas as escolas precisam lidar com a questão da violência, da agressividade. Ao mostrar que todas as pessoas são diferentes, esses problemas poderiam ser diminuídos de verdade”, acredita. “Muitos conflitos acontecem por essa dificuldade de respeitar o outro, o diferente. Uma educação anti-LGBTfobia seria uma educação inclusiva de verdade acredita. “Muitos conflitos acontecem por essa dificuldade de respeitar o outro, o diferente. Uma educação anti-LGBTfobia seria uma educação inclusiva de verdade”, acredita. Mesmo sem a inclusão “formal” da pauta nas escolas, Carol conta ter tido experiências ricas de debate nas escolas dos seus filhos. “Algumas escolas já estão trabalhando para mudar uma cultura que é tão forte no Brasil. Professores estão mostrando como certos xingamentos não fazem sentido e formas de incluir todas as crianças. No relato de uma mãe “Nas escolas em que passei com os meus filhos sempre existiu espaço para o debate, para apontar possibilidades de caminhos e encontrar formas de que o ambiente da escolar fosse seguro para todas as crianças” (Alemanha). Mesmo assim, ela diz que ainda existe muito o que caminhar quando o assunto é “inclusão”. A palavra também é usada por Tuca, a mãe de dois alemães em idade escolar. “Fico feliz por meus filhos estarem em escolas inclusivas, em todos os sentidos.” Vale lembrar que os filhos dela estudam na Alemanha.

Segundo Coelho (1998), inúmeros professores não conseguem entender a sexualidade como um fenômeno multideterminado, que, como tal, exige conhecimento de diferentes disciplinas. Esse desconhecimento geralmente leva a que tenham a percepção de que a sua disciplina é a mais importante, desconhecendo ou não buscando em outras áreas do conhecimento respostas para perguntas, que sua base teórica oferece. Assim, há desenvolvimento de trabalhos em equipe, permanecendo cada disciplina em seus próprios limites pedagógicos, e as interações entre as disciplinas, frequentemente, passam a ser responsabilidade única do aluno, que geralmente acaba por não desenvolvê-la. No Brasil, início da ditadura militar, em 1965, uma portaria do secretário de Estado dos Negócios da Educação do Estado de São Paulo proibiu professores do ensino secundário, em especial os de Biologia e de Sociologia, de exporem nas escolas sobre a sexualidade e sobre a contracepção

(WEREBE, 1998, p. 174). Entretanto, naquele período, o interesse crescente pela educação sexual entre as/ os educadoras/es brasileiras/os levou a deputada federal Júlia Steimbruck, em 1968, a apresentar um projeto de lei propondo a introdução da educação sexual obrigatória nas escolas primárias e secundárias do país (WEREBE, 1998, p. 173). Como a ditadura impôs um regime de controle e moralização dos costumes, especialmente decorrente da aliança entre os militares e o majoritário grupo conservador da igreja católica, a educação sexual foi definitivamente banida de qualquer discussão pedagógica por parte do Estado e toda e qualquer iniciativa escolar foi suprimida com rigor. As iniciativas que conseguiam resistir e burlar o controle se tornaram experiências de resistência e, nas décadas seguintes, a educação sexual foi tomada como um dos marcos educacionais das lutas pela democratização do país. No período ditatorial, portanto, a educação sexual e os debates sobre gênero ou feminismo apareceram como parte de um projeto de escola e educação que se instaurou nas bases das lutas pela redemocratização do país, e nesse momento a educação sexual apareceu como uma reivindicação importante do movimento feminista brasileiro. Naquele momento, a escola foi tomada como o lugar privilegiado dos processos de redemocratização e a educação sexual como uma proposta libertadora dos corpos, das mulheres e sujeitos. Entretanto, a ligação entre a educação sexual e o movimento feminista produziu apenas marcas leves nas práticas pedagógicas de educação sexual no Brasil, as quais logo desapareceram. Essa vinculação da educação sexual com as questões que cercavam a luta contra o patriarcado e a hierarquia de gênero foi abandonada e o feminismo como campo de indagação das práticas pedagógicas desapareceu sem deixar rastros. Com efeito, na mesma medida em que o feminismo desapareceu como “epistemologia” das práticas pedagógicas sobre a sexualidade, a educação sexual começou a se fortalecer como campo específico da saúde. Assim, no início dos anos 80, o discurso da saúde e da biologia ocupara por completo esse espaço “epistemológico”. Em uma pesquisa realizada em fontes documentais da secretaria municipal de educação do município de Curitiba-PR, a educação sexual já é pensada nos anos de 1970 tendo em vista a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e curiosidades sobre a reprodução e fisiologia humana, incluída nos procedimentos pedagógicos sobre o planejamento familiar.

Botomé indica que uma das variáveis que interferem no que é feito na escola são as possibilidades dos professores, conhecidas como “capacidades de agir”. Essas capacidades, frequentemente, são postas em dúvida, e o declínio da qualidade de ensino dos últimos anos tem sido convenientemente atribuído a causas como baixos salários, falta de apoio à pesquisa, repressão político-ideológico sobre as instituições etc. Para o autor, “cada vez cresce mais a convicção de que o que o professor faz se distancia do que deveria fazer e a queda da qualidade do ensino tem sido um rótulo que designa os efeitos dessas deficiências sobre a interação educativa e seu produto” Duas décadas mais tarde, a epidemia de HIV/AIDS terá um grande impacto na educação, na medida em que crescia o paradigma da informação como “arma” contra a epidemia.

Assim, a escola no início dos anos 90 foi tomada como um lugar fundamental para a propagação de informações sobre o “sexo seguro”, as quais incluíam, além do contágio do HIV/AIDS e outras DSTs, a “gravidez na adolescência”, que para os especialistas começou a ser tomada como um “problema pedagógico” importante. A partir desse momento, o discurso da sexualidade nas escolas brasileiras foi definitivamente colonizado pela ideia de saúde e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e da gravidez na adolescência, tomadas como sinônimo de problema de saúde física e social. O tema da prevenção foi assumido de maneira tão definitiva que os programas estabeleceram uma conexão direta com outro problema que deveria ser debelado no interior da instituição escolar, isto é, o uso de drogas. Assim, projetos como prevenção de DST/AIDS, gravidez e uso de drogas foram desenvolvidos com base na ideia de prevenção como paradigma do discurso sobre a educação sexual. Na segunda metade dos anos de 1990, no âmbito de um conjunto de reformas educacionais, o governo brasileiro produziu um importante documento – os Parâmetros Curriculares Nacionais. Os PCNs foram concebidos como resposta e solução para grande parte dos problemas educacionais no Brasil, bem como resposta à inserção na Constituição de 1988 de temas oriundos dos movimentos sociais, tais como as questões étnico-raciais, o meio-ambiente, a educação sexual e as questões de gênero, esquecidas desde os projetos dos anos 70 (CÉSAR, 2004). Inspirada pela reforma educacional espanhola organizada pelo partido popular, ultraconservador, no início dos anos 90, a educação brasileira tomou para si a concepção dos temas transversais e instituiu a educação sexual como um dos temas a serem trabalhados nos PCNs. O fascículo sobre o Tema Transversal Orientação Sexual, publicado em 1997, consolidou definitivamente a escolarização de uma educação do sexo.

É decisivo o reencontro da sexualidade com as novas perspectivas dos estudos de gênero, recordando que os projetos de educação sexual dos anos 70 partiram de uma perspectiva libertária representada pelas abordagens feministas. Ao abordar o gênero como categoria de investigação, podemos recusar os lugares definidos para as dicotomias entre masculino e feminino, além de reconstruir os significados dos corpos, dos desejos e dos prazeres (SCOTT, 1995). Em outros termos, se assumirmos o gênero como categoria de análise das ciências humanas será possível formular novas epistemologias da sexualidade na escola. No mesmo sentido, mas radicalizando os questionamentos, isto é, problematizando a hegemonia linguística e cultural organizada a partir da heterossexualidade compulsória, a perspectiva dos estudos de gênero pode trazer à luz a heteronormatividade predominante nas práticas e discursos escolares. Sob tal perspectiva teórica, revela-se que o currículo possui uma matriz que, além de masculina, é heterossexual. Essa nova perspectiva “epistemológica” se encontra com as teorizações queer, produzindo questionamentos sobre os limites do discurso do sexo e da sexualidade marcados por uma concepção naturalizada, a-histórica e monolítica. Nesta ótica, o sexo está confinado à sua percepção biológica, responsável por delimitar a fronteira entre os sujeitos: masculino/feminino, heterossexual/ homossexual.

Para Morin (1990a) a questão da educação, como a maior parte das que nos envolvem e nos desafiam, exige o desenvolvimento de um pensamento complexo. Para que o novo modelo mental se torne possível, será preciso que a nova educação permita a construção de um pensar que se funde numa concepção transdisciplinar do conhecimento, a qual contenha o diálogo, a aceitação de que noções eventualmente antagônicas não são, necessariamente, excludentes entre si, podendo coexistir no plano espaciotemporal. Na visão do pensamento complexo, o professor teria de perceber a pedagogia de outra maneira, redefinindo-a como um conjunto de atividades propiciadoras e ativadoras de processos vitais, não simplesmente como transmissora de conteúdos. Para Perrenoud (2001), o professor, além de desenvolver capacidades como transmitir e produzir conhecimento, deveria criticar as relações sociais, investigar e fazer pesquisa, entre outras, as quais deveria ser exercidas com flexibilidade, identificar e avaliar a implicação de determinadas ações em determinados conceitos, já que lidam com diferentes tipos de saberes.

DO BLOG DA BAIANA DA BAVIERA: O FUNDAMENTAL PARA CRIANÇAS E JOVENS : RELATOS DA MÃES ALEMÃS E BRASILEIRAS

A educação sexual nada mais é que conscientizar crianças e jovens para o seu próprio corpo, educar com relação ao sexo seguro, como prevenir doenças e a gravidez precoce. É aprender sobre as diversas orientações sexuais e o que constitui abuso. E é, também, abordar a importância do respeito e da tolerância. Enfim, aula sobre sexualidade não é suruba, nem convite ao homossexualismo, muito menos um antro de perdição.

Muitos pais preocupados com esse tema polêmico acreditam que educação sexual é sobre “sexualizar”, “erotizar” e “tirar a inocência”. Entretanto, pensemos primeiramente se é a educação sexual que erotiza a criança, ou se são músicas e comportamentos que transmitem essa erotização precoce, como alguns funks da vida. Por exemplo, me lembro de ouvir “É o Tchan”, vi muitas moças rebolando e casais se esfregando em shows (ou em qualquer cantinho escuro) sem pudor algum. Me pegava cantando músicas obscenas, achando que eram o máximo. Achando normal. Sexo estava em todo lugar, literalmente.

Grandes paradoxos: erotismo na rua, conservadorismo em casa. Ao mesmo tempo, cresci numa família que tinha horror a conversar sobre sexo. Não houve orientação quando fiquei menstruada, quando tive meu primeiro namorado e portanto a chance de transar pela primeira vez. Meus pais nunca conversaram sobre sexo comigo ou me orientaram de qualquer forma, assim como evitavam conversar sobre “aquele primo diferente” (ou seja, homossexual). Não tive nenhuma educação sexual na escola. As informações que eu conseguia encontrar estavam nas páginas da revista Capricho ou nas conversas com as amigas mais experientes.

Eu imagino que, mesmo após vinte anos da minha adolescência, o quadro seja

muito parecido para muitas crianças e jovens no Brasil. Fora de casa, absorvemos uma cultura hiper-sexualizada que banaliza o sexo no funk, arrocha e outros estilos musicais, nos programas de televisão e na mídia em geral. Ao entrarmos em casa, nos confrontamos com o conservadorismo da nossa sociedade, com os tabus arraigados e noções intolerantes, como o homossexualismo.

Ou seja, um(a) jovem é bombardeado(a) de erotismo na nossa cultura e em meios de comunicação, mas lhe é negado informação e educação a respeito do sexo. Essa combinação não pode dar certo.

Enquanto isso, na Alemanha...

Uma mãe relata que “Aqui na Alemanha a educação sexual é levada muito à sério” a partir do ensino primário, os alunos começam a ter aulas sobre educação sexual, obrigatórias no país. Já no jardim de infância de meu filho, os educadores comunicaram a decisão de discutir certos aspectos da educação sexual: informações sobre o corpo, diferenças biológicas entre meninos e meninas, o que é permitido e o que não é. Ou seja, desmistificar sexualidade, porque sejamos sinceros: não adianta tapar o sol com a peneira. Crianças e jovens precisam se informar para que o começo da vida sexual seja feita de forma saudável e respeitosa.

Muitos que criticam o sistema se apegam à obrigação que as crianças têm de comparecer às aulas (não só de educação sexual; toda criança tem obrigação de frequentar a escola na Alemanha) e, é claro, com preocupações parecidas com os brasileiros mais conservadores. Mas o fato é: o sistema alemão, apesar de não ser perfeito e um tanto controlador, tem suas qualidades e parece surtir efeitos.

No estudo sobre gravidez entre adolescentes na Alemanha em 2016 pela agência de estatísticas da União Europeia, a Eurostat, apenas 2,3% de todas as crianças nascidas na Alemanha em 2014 tinham uma mãe com menos de 20 anos, em comparação com 3,3% em 2004. Estatísticas mais recentes corroboram que a taxa de gravidez entre adolescentes na Alemanha permanece baixo, que apresenta a taxa de 0,035% de gravidez de jovens até dezoito anos em comparação com o total de gestações.

Pode-se até argumentar que a taxa de natalidade da Alemanha é em geral baixa (1,57 crianças/mulher em 2017) e que os dados não seriam comparáveis com o Brasil. Entretanto, gestações na adolescência são raramente (para não dizer nunca) planejadas, sendo geralmente a consequência de quem teve sexo desprotegido ou de abuso sexual.

É claro, os louros das baixas estatísticas não podem ser dadas somente à educação sexual. A forma menos sexualizada e, pode-se dizer, obscena que os jovens vivem na Alemanha tem lá a sua contribuição. As manifestações culturais na música, arte e literatura têm um conteúdo de menos intensidade sexual, diferentemente do Brasil. A cultura com relação às mulheres é menos agressiva/machista que no Brasil, assim como a variedade de orientações sexuais não causa mais escândalo. Ser gay é normal, mulher usando saia curtinha é normal, nudez é normal. Quando há educação

e políticas de tolerância em vigor, o respeito passa a ser natural e cotidiano. E nem tudo são flores: apesar dos pesares, a tendência de contágio de doenças sexualmente transmissíveis aumentou nos últimos anos, principalmente porque em muitas partes da população não há conhecimento suficiente sobre as doenças sexualmente transmissíveis existentes. Nada é perfeito.

No Brasil: campeão em gravidez precoce, DST e abuso sexual. É verdade, o Brasil é muito diferente da Alemanha e nem todos os dados e tendências serão comparáveis. Mas não precisamos cruzar o Atlântico para fazer comparações: infelizmente, o Brasil amarga o primeiro lugar no número de gestações na adolescência na América Latina, de acordo com a Organização Mundial da Saúde. São 68,4 bebês nascidos de mães adolescentes a cada mil meninas entre 15 e 19 anos – o triplo da taxa de natalidade na adolescência na Alemanha. E isso sem considerar as garotas grávidas antes dos quinze anos.

O número de transmissões de doenças sexualmente transmissíveis – as DSTs – está subindo. Apesar da falta de estatísticas a nível nacional, dados da Secretaria Estadual de Saúde de São Paulo acusam que as ocorrências de sífilis por transmissão sexual cresceram 603% em seis anos (entre 2007 e 2013). Estatísticas mais recentes revelam que algumas DSTs estão em alta entre jovens brasileiros, pois muitos têm relações de forma desprotegida. No caso do HIV, o número de novos casos anuais subiu quase 140% entre 2007 e 2017 na população em geral. Entre jovens de 15 a 19 anos do sexo masculino, o aumento chegou a 590%. No mesmo período, o número de novos casos de sífilis aumentou em 133% entre mulheres grávidas, segundo dados do Ministério da Saúde.

Além disso, abuso sexual de crianças continua sendo um problema para o Brasil e para o mundo, apesar das proteções legais que temos na lei, o que garantiu ao Brasil a 11ª posição no relatório Out of the Shadows Index 2019 (Índice Fora das Sombras). Apoiado pelas fundações World Childhood Foundation e Oak Foundation, esse relatório mostra o ranking de países no combate a abuso sexual infantil e exploração. As leis brasileiras, em teoria, não fazem feio.

Apesar da boa posição do Brasil, nós vemos as notícias que correm a mídia sobre crianças abusadas e da ignorância de muita gente do que constitui abuso, desde o esfrega-esfrega no metrô, obscenidades gritadas na rua, flagrantes de genitais em plena luz do dia, violência doméstica até estupro e feminicídio. Nós mulheres sabemos que, além das estatísticas e das leis no papel, o quadro é negro quando o assunto é abuso sexual.

No relato de uma mãe: Nesse contexto, prontamente deixamos que crianças naveguem essa jornada de descoberta no escuro, com medo de responder suas perguntas sobre o seu próprio corpo e a importância de respeitar o corpo do coleguinha. Dou sempre o exemplo de que meu filho, de apenas cinco anos, pergunta de onde vêm os bebês, por que o pênis às vezes fica duro, se ele pode mostrar seus genitais para os amigos. Aliás, ele mesmo diz que fulano do jardim de infância estava mostrando o pênis

para todo mundo. As crianças são naturalmente curiosas e tendem a simplesmente fazerem o que dá na telha; é importante educar, orientar sobre o que é certo e o que é errado, ao invés de fazer desse tema um monstro de sete cabeças. Não existem razões para que crianças deixem de ter educação sexual; até o [Papa Francisco já se posicionou a favor](#). Então, por que tanta resistência? Independentemente da escolha religiosa, de estilo de vida ou orientação sexual, é a saúde e segurança dos nossos filhos que está em jogo. Vale a pena colocar isso em risco em função de política, de candidato A ou B? O ideal seria despolitizar o tema, sem colocá-lo em amarras rosas ou azuis. Sem política, talvez a discussão torne-se mais racional e menos ideológica.

Para concluir, assim como muitos eu acredito que o papel na educação sexual deve ser em grande parte feito pelos pais; porém, acredito que o papel da escola em orientar a criança é fundamental. São os professores, afinal, que estão em contato com as crianças durante grande parte do dia, que veem como as crianças se comportam e se há alguma situação constrangedora que precisa ser esclarecida. Imagine que algo aconteça na escola, mas que o professor não tenha o poder de interceder ou educar a criança sobre o assunto em questão. Os pais e a escola podem trabalhar juntos; são forças complementares. Aulas de educação sexual não exorem os pais de cumprir o seu papel. Quanto mais educação e orientação a respeito, melhor. O futuro dos nossos filhos agradece.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar. Primeiro, o trabalho com a diversidade sexual nas escolas pressupõe um conhecimento das disposições de professoras e professores que, por sua vez, deverão adentrar uma nova lógica do (des)conhecer, de sorte que tal trabalho não poderá jamais ser pautado pela pergunta formulada ao especialista sobre a normalidade das práticas e discursos sexuais. Perguntar pela normalidade é pertencer ao mundo definido e mapeado pelos processos disciplinadores e normalizadores. Segundo, para adentrar outra lógica, professores e professoras, segundo Deborah Britzman (1999), necessitam produzir a capacidade de desestabilizar o conhecimento em nome da liberdade. Nesta perspectiva, sexualidade, educação sexual e diversidade sexual se referem a práticas de liberdade, na medida em que os limites de nosso pensamento deverão ser transcendidos em nome de outras possibilidades tanto de conhecer como de amar.

No Brasil, a escola, como instituição, fica entre o que pode ser feito e o que gostaria de fazer para o desenvolvimento do ensino da educação sexual. Muitas não possuem recursos ou possuem recursos escassos para a implantação de um ensino com didática e metodologia bem estruturadas e desenvolvidas, condizentes e adaptadas às suas realidades e às necessidades dos alunos. O ensino de educação sexual fica, desse modo, dependente da boa vontade e do interesse da escola e professores, que particularmente e altruistamente exercem o ensino da sexualidade,

ficando muitas vezes ansiosos, inseguros e confusos quanto ao ensinar e como o fazer. Nosso estudo mostrou que os adolescentes e os professores, igualmente, estão confusos e inseguros sobre o que é e o que esperar do ensino da educação sexual. Fica o registro para que a temática – fundamental para o desenvolvimento da corporeidade, seja mais considerada e discutida pelos educadores, pais e professores, para que haja um melhor entendimento e desenvolvimento da temática da sexualidade nas escolas.

REFERÊNCIAS

ALTMAN, Helena. “Orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais”. Revista de Estudos Feministas, a. 9, 2. Semestre 2001.

BARROSO, Carmem. “Pesquisa sobre educação sexual e democracia”, Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.15, 1980.

_____. Educação Sexual. Debate Aberto. Petrópolis: Vozes, 1982. BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual / Secretaria de Educação Fundamental. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. L. (Org.). O corpo educado. Pedagogias da Sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. BRUSQUINI, Carmem;

BARROSO, Cristina. Caminhando juntas: uma experiência em educação sexual na periferia de São Paulo. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 45, 1983.

BOTOMÉ, S.P. Contemporaneidade, ciência, educação e verbalismo. Erechim: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, 1994.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). O corpo educado. Pedagogias da Sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. CÉSAR, Maria Rita de Assis. Da escola disciplinar à pedagogia do controle. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Unicamp, 2004.

_____. A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

COELHO, Nelly Novaes. Literatura Infantil: teoria, análise, didática. São Paulo: ed. Moderna, 2000.

COSTA, Jurandir Freire. Ordem Médica e Norma Familiar. Rio de Janeiro: Graal, 1983. FOUCAULT, Michel. História da Sexualidade I: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

https://www.baianadabaviera.com.br/2019/04/16/n%C3%A3o-%C3%A9-fake-news-educa%C3%A7%C3%A3o-sexual-%C3%A9-fundamental-para-crian%C3%A7as-e-jovens/?fbclid=IwAR0xyiDcxwWjW7sF-AvzMFdnGT9z_c-ljxKP4_WVtpkOx8PEOH4Zo9db9E

LOURO, Guacira Lopes. Um corpo estranho. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MARQUES, Vera Beltrão. A Medicalização da Raça. Médicos, educadores e discurso eugênico. Campinas: Ed. Unicamp, 1994. SCOTT, Joan Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995..

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.

_____. A Inteligência da complexidade. São Paulo: Petrópolis, 2000.

<https://ninalemos.blogosfera.uol.com.br/2018/03/16/governo-da-alemanha-lanca-cartilha-sobre-diversidade-para-pre-escola/>

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas de Governo. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luis B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo. *Imagens de Foucault e Deleuze. Ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. VIDAL, Diana Gonçalves. “Educação sexual: produção de identidades de gênero na década de 1930”. In: SOUZA, Cinthia Pereira (Org.). *História da Educação. Processos, práticas e saberes*. São Paulo: Escrituras, 2002.

WEREBE, Maria José Garcia. *Sexualidade, Política e Educação*. Campinas: Editora Autores Associados, 1998.

A TECNOLOGIA COMO ORGANIZADOR PRÉVIO NA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Elines Saraiva da Silva Gomes

Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental, Universidade Metropolitana de Santos. Santos – São Paulo

Elisete Gomes Natário

Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental, Universidade Metropolitana de Santos. Santos - São Paulo

Thiago Simão Gomes

Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental, Universidade Metropolitana de Santos. Santos - São Paulo

RESUMO: Este estudo bibliográfico tem como intencionalidade compreender o contexto das tecnologias e suas ferramentas dentro da sala de aula no que possa contribuir com a aprendizagem significativa. O estudante nesse contexto produz sentido e significado ao utilizar as tecnologias potencializando suas próprias autorias, favorece a diversidade de acesso para a construção do conhecimento, reconhece o sistema de ensino e aprendizagem mais dinâmico em estudar um conteúdo e/ou estudo em geral. A tecnologia na sala de aula é dinâmica, inovadora e facilitadora quando usada com um propósito e intencionalidade, tais como; um organizador do conteúdo, um conteúdo introdutório e, pode ser vista como uma metodologia de ensino possibilitando maior

interação do conteúdo com o protagonista da aprendizagem, fazendo-o usar seu esquema mental e racional para deduzir, construir hipóteses, mapear ideias ampliando seu repertório argumentativo sobre determinado fato. A tecnologia como um organizador prévio possibilita ao professor ampliar seus meios e formas de ensinar o conteúdo, assim como evidencia uma estratégia de ensino engajado com a realidade do estudante. Para a aprendizagem significativa, a tecnologia pode ser, também, vista como um organizador prévio - como uma ferramenta para introduzir o material a ser ensinado, ou seja, utilizar, por exemplo, um filme, ou uma música, ou um texto interativo, um jogo, etc., que possibilite uma discussão para se chegar ao novo conteúdo.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia; Aprendizagem significativa; Organizadores prévios.

LA TECNOLOGÍA COMO ORGANIZADOR PREVIO EN EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

RESUMEN: Este estudio bibliográfico pretende comprender el contexto de las tecnologías y sus herramientas dentro del aula que pueden contribuir a un aprendizaje significativo. El estudiante en este contexto produce significado y significado al usar tecnologías que mejoran su propia autoría, favorece la diversidad de acceso

a la construcción del conocimiento, reconoce el sistema de enseñanza y aprendizaje más dinámico en el estudio de contenido y / o estudio en general. La tecnología en el aula es dinámica, innovadora y facilitadora cuando se usa con un propósito e intencionalidad como; un organizador de contenido, un contenido introductorio y puede verse como una metodología de enseñanza que permite una mayor interacción del contenido con el protagonista del aprendizaje, haciéndole usar su esquema mental y racional para deducir, construir hipótesis, mapear ideas ampliando su repertorio argumentativo sobre cierto hecho. La tecnología como organizador anterior permite a los maestros ampliar sus medios y formas de enseñar contenido, así como destacar una estrategia de enseñanza comprometida con la realidad del estudiante. Para un aprendizaje significativo, la tecnología también puede verse como un organizador previo, como una herramienta para presentar el material que se va a enseñar, es decir, usar, por ejemplo, una película o una canción, o un texto interactivo, un juego, etc., que permite que una discusión llegue a nuevo contenido.

PALABRAS CLAVE: tecnología; Aprendizaje significativo; Organizadores anteriores.

1 | INTRODUÇÃO

O uso da tecnologia na educação é hoje uma necessidade inadiável, reconhecida por todo profissional do ensino que busca estar engajado e conectado com as atualidades e com as tendências atuais da área, pois é a forma de comunicação e propagação do conhecimento, tornando-se um fazer cultural do homem.

A escola não é uma ilha isolada da sociedade, ela é uma instituição que acolhe essa sociedade, assim sendo a escola ao receber seus protagonistas recebe também seu fazer cultural e para acolher esse fazer cultural, ela passa por algumas modificações e mudanças para trazer no seu currículo, essa cultura e assegurar um ensino e aprendizagem interativa com a realidade da vivência do aluno. “A grande dificuldade é selecionar, em meio a tantas informações, quais são realmente significativas e, a partir daí, conseguir integrá-las dentro da mente e da vida das pessoas, isto é, fazer parte de sua cultura.” (GEBRAN, 2009, p.17).

A tecnologia na escola tem um papel fundamental, o de melhorar o fazer pedagógico e facilitar a interação entre o alunado e o corpo docente.

De acordo com Wunsch; Fernandes Junior (2018) foi no período pós-Revolução Industrial que muitas ideias se concretizaram, surgiram tecnologias que possibilitaram o desenvolvimento de novos meios de comunicação. Começamos abordando a fotografia, o telégrafo - que permitia acelerar o ritmo dos negócios - que acarretou o desenvolvimento da imprensa escrita. Em 1875 o grande sonho da ficção científica se realizou o telefone, mas só em 1877 criou-se a primeira linha telefônica, surgiu mais adiante o microfone e neste mesmo ano inventou-se a gravação de som, mas só em 1898 ocorreu à primeira gravação. O rádio em 1895 teve grande aceitação nas famílias brasileiras, sua primeira notícia foi o desastre com o Titanic e a televisão que já passa

por período de decadência ao surgir à internet e os demais meios de comunicação.

Hoje em dia, com o aumento exponencial da informação, leva-se a uma nova organização do trabalho pedagógico, um ensino focado no protagonista da aprendizagem considerando para uma aprendizagem significativa uma relação entre ensino e dinamismo. A utilização de equipamentos como tablet, celular, computador conectados à internet e suas diversas ferramentas disponíveis como músicas interagindo com imagens, vídeos, é uma possibilidade para alcançar o aprendiz diminuindo a lacuna entre sala de aula e a vivência peculiar de cada estudante.

Essa pesquisa visa proporcionar uma reflexão sobre a integração da tecnologia como instrumento facilitador para o ensino e a aprendizagem. Esse instrumento na educação tem sido muito cobrado na prática dos professores, pois é considerada “instrumentos culturais de aprendizagem no contexto intencional das práticas pedagógicas.” (SANTOS; ALVES, 2006, p. 7).

Podemos abordar as tecnologias como sendo “[...] elementos estruturantes de novas formas de pensar e atuar em situação de aprendizagem na cibercultura, na sociedade do conhecimento.” (SANTOS; ALVES, 2006, p.7-8).

O aprendiz nesse contexto produz sentido e significado ao utilizar as novas tecnologias potencializando suas próprias autorias, favorece a diversidade das opções para a construção do conhecimento, oferece um sistema de ensino e aprendizagem mais dinâmico em estudar um conteúdo e/ou estudo em geral.

A tecnologia na sala de aula é dinâmica, inovadora e eficiente quando usada com um propósito e intencionalidade tais como; um organizador do conteúdo e/ou usada como ferramenta para transmitir um conteúdo introdutório tem seu caráter eficiente e, pode ser vista como uma metodologia de ensino possibilitando maior interação do conteúdo com o protagonista da aprendizagem, fazendo-o usar seu esquema mental e racional para deduzir, construir hipóteses, mapear ideias ampliando seu repertório argumentativo sobre determinado fato.

A Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) precisa “[...] de uma grande mudança de cultura, depende da interação e colaboração das pessoas, porque o conhecimento, nada mais é do que a manipulação, a troca de informação e, por fim, a construção do conhecimento.” (GEBRAN, 2009, p.15).

A escola é lócus para “[...] instrumentalizar os alunos e os professores para serem criativos e pensarem nas soluções de problemas antigos e novos da sociedade que vive em constante transformação.” (GEBRAN, 2009, p.23-24).

Gebran (2009) argumenta que o principal objetivo das tecnologias no ensino é criar e desenvolver o espírito crítico e, formar uma nova postura de comportamento o de participação e interação, e permitir que a escola acompanhe a sociedade da qual ela faz parte.

2 I TECNOLOGIA COMO NOVO PARADIGMA PARA SALA DE AULA

As tecnologias digitais introduzem uma nova dinâmica na compreensão das relações com o tempo e o espaço. A velocidade das alterações, que ocorre em todas as instâncias do conhecimento e que se apresentam com o permanente oferecimento de inovação, desequilibra a previsibilidade do tempo do relógio e da produção em série. (KENSKI, 2013, p.27).

Quando pensamos em tecnologia logo vem à mente o computador, porém esse espaço coletivo de propagar o conhecimento, interação e troca de informações, vive hoje uma fase que faz parte da vida de todos, com a chegada de recursos tecnológicos que vão muito além do laboratório de informática ou mesmo da sala de vídeo.

Tecnologia é um “[...] produto da ciência que envolva um conjunto de instrumentos, métodos e técnicas cujo objetivo é a resolução de problemas.” (WUNSCH; FERNANDES JUNIOR, 2018, p.18).

Segundo Wunsch, Fernandes Junior (2018), tecnologia é definida como sendo “[...] um produto da ciência que envolva um conjunto de instrumentos, métodos e técnicas cujo objetivo é a resolução de problemas.” (p.19).

“Ela é a ciência da técnica que estuda a materialização da realidade objetiva do ser humano em instrumentos e máquinas.” (PINTO, 2005 apud WUNSCH; FERNANDES JUNIOR, 2018, p. 20).

A sociedade neste contexto tecnológico ao utilizar os recursos disponíveis, molda a tecnologia conforme seus interesses, valores e necessidades e sendo bem utilizada pode viabilizar resolução de problemas do cotidiano, dispondo de comodidade.

A característica principal da era tecnológica e o poder da comunicação que é “[...] sair de si mesmo para ir ao encontro do outro, [...] fundamenta-se na capacidade dualística de doação e recepção.” (SÁ, 1973, p.19 apud WUNSCH; FERNANDES JUNIOR, 2018, p.30).

Moran (2015) argumenta que a tecnologia dentro da escola passa por três etapas, assim sendo a primeira seria melhorar o desempenho do ensino, na segunda etapa inserir a tecnologia no projeto educacional e a terceira etapa é introduzir mudanças metodológicas.

Assim parte do conhecimento escolar se dá pela interatividade comunicacional centrada na cibercultura e nas diversas ferramentas tecnológicas.

A tecnologia hoje sem dúvidas faz parte da vida da criança, do adolescente, do adulto, da sociedade em geral e a escola tem-se a necessidade de interagir com esse novo meio de informação e construção de conhecimento, hoje é necessário o professor desenvolver seu planejamento utilizando as ferramentas tecnológicas, tendo em vista que um dos ofícios é ser facilitador de construção de conhecimento e tornar a aprendizagem significativa.

A prática docente se faz entre professor e aluno, “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, [...]. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende

ensina ao aprender.” (FREIRE, 1996, p. 23), sendo assim a tecnologia não transforma a prática do professor; ela é usada para contextualizar e aproximar a sala de aula da vida cotidiana do aluno, estreitando ainda mais a relação entre professor/aluno. “De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças.” (FREIRE, 1996, p. 10).

“Na sociedade da informação, ensinar e aprender exige hoje muito mais flexibilidade espaço-temporal, pessoal e comunicacional.” (GEBRAN, 2009, p.17).

Os recursos didáticos podem contribuir com a prática docente, pois ajuda o professor a conhecer a turma e a perceber mais facilmente suas dificuldades, por exemplo, na utilização de tablets, cada dispositivo tem programas diferentes, lousa digital que além de interagir com o aluno ela, também, pode passar vídeo, música, atividades personalizadas, fotos e imagens, o computador é um recurso pedagógico na sala de aula que pode melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Assim como utilizar aplicativos interativos como jogos diversos de acordo com o objetivo das aulas, o celular pode contribuir muito com a dinâmica da aula e torná-la inovadora e atrativa para os estudantes.

O uso de tecnologia na educação pelo professor implica conhecer as potencialidades desses recursos em relação ao ensino das diferentes disciplinas do currículo, bem como promover a aprendizagem de competências, procedimentos e atitudes por parte dos alunos para utilizarem as máquinas e o que elas têm a oferecer de recursos. (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2008, p.55).

Investir no uso de métodos que trazem a tecnologia como facilitadora de interação é uma tendência cada dia mais exigida para a sala de aula, e uma competência que o docente hoje tem que desenvolver. O desenvolvimento dessas competências se dá de forma gradativa, ou seja, quanto mais utilizamos das tecnologias mais se adquirir habilidades, por exemplo, quando utilizamos um livro digital para ler, pesquisar, buscar alguma fonte entre outros, curso *online* para formação continuada, ao utilizar a gamificação na sala de aula com o objetivo de dinamizar as aulas com os jogos, utilizar as redes sociais para pesquisa, utilizar avaliação *online* sem papel impresso, possibilita inovar as aulas e a construir possibilidades de aprendizagem diversificadas e interativas.

O tempo do aluno nesse contexto deve ser respeitado para que ele assuma,

[...] em contrapartida, sua obrigação não apenas para a aquisição de conhecimentos, mas também para a formação de hábitos e atitudes de autonomia, para o gerenciamento de seus tempos, para organização e para a disciplina pessoal. O aluno precisa saber organizar seu dia, dependendo do tempo que ele pensa dedicar a cada atividade. (KENSKI, 2013, p. 54).

A autora Kenski (2013) afirma que o aluno na era da tecnologia desenvolve competências para utilizar da flexibilidade do tempo para identificar as dificuldades das tarefas desempenhadas de acordo com seu desempenho pessoal.

Antunes (2001) argumenta que esse desafio impõe ao educador uma postura de organiza-se para buscar quatro aprendizagens essenciais, tais como; aprender a

conhecer para o “[...] domínio dos próprios instrumentos de conhecimento”, vai além da sala de aula (p.13), aprender a fazer para “[...] enfatiza a questão da formação profissional e o preparo para o mundo do trabalho”, ter as competências para praticar as habilidades com autonomia e estímulo à criatividade, formar um sujeito ativo, aprender a conviver juntos proporcionando “[...] espaço estimulador identificado pela busca do objeto comum” (p.14) e a última aprendizagem essencial é o aprender a ser, pois, “[...] todo ser humano deve ser preparado inteiramente, [...] para elaborar pensamentos autônomos e críticos e também para formular os próprios juízos de valores, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir em diferentes circunstâncias da vida.” (ANTUNES, 2001, p.15).

3 | TECNOLOGIA E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Segundo Moreira (1982, p. 6), aprendizagem significativa “é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo.”

Se pensarmos a escola como um lugar e/ou instituição para construção de uma vida em aprendizagem, onde se procura aprender e a conhecer para intervir de forma consciente e crítica, se então pensarmos neste lugar como um projeto de vida e, um bem construído gradativamente em harmonia com a sociedade e suas transformações, tenha então, um *locus* dinâmico, que se muda e se constrói o tempo todo, ambiente de práticas incentivadora e transformadora que constitui uma interação entre o objeto de estudo e os conhecimentos que o estudante possui em sua estrutura cognitiva.

Assim quando o professor desenvolve suas atividades de forma não arbitrária e não literal, proporciona ao aluno movimentar sua estrutura cognitiva. Nessa forma de ensino os meios utilizados, a didática e a metodologia pode influenciar na maneira como o aluno aprende. A tecnologia agiria como facilitador durante o processo de aquisição de conhecimento.

Moreira (2012) considera os organizadores prévios sejam “propostos como um recurso instrucional potencialmente facilitador da aprendizagem significativa, no sentido de servirem de pontes cognitivas entre novos conhecimentos e aqueles já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz.” (p.1). Esses organizadores são materiais, atividades introdutórias do novo material a ser ensinado, tais como: filmes, texto interativo, vídeo, música, entre outros que usando a tecnologia torna o ensino mais acessível ao estudante e próximo ao seu dia a dia, podendo dizer até mesmo com significatividade lógica ao que os jovens vivem, hoje.

A tecnologia tem influenciado a educação gerada pela comunicação instantânea *online* e pelas “[...] modificações provocadas pela inclusão intensa dos meios de comunicação digital [...], sob uma mudança de perspectiva laboral estruturada em um modelo que envolva a aprendizagem para a criatividade, alicerces da inovação.” (WUNSCH; FERNANDES JUNIOR, 2018, p. 65).

Na prática é possível desenvolver uma didática facilitadora ao utilizar os meios tecnológicos para ensinar, por exemplo, para ensinar um conteúdo de história podem-se usar os games e os simuladores de contexto histórico podendo tornar o ensino até mesmo mais lúdico e próximo da realidade do aluno, na matemática pode-se usar os *softwares* disponíveis, tais como modeladores de álgebra, geometria, tabela de gráfico, entre outros e na geografia as imagens capturadas por satélites possibilita um ensino mais dinâmico e interativo.

Moran (2015) destaca o que define a aprendizagem não são os recursos, mas, as pessoas, “o projeto pedagógico, as interações, a gestão” (p.12). Para o autor o papel do professor é mediar e tornar o ambiente estimulador, interessante e competente.

O *podcast* (programa de áudio ou vídeo) “envolve produção, transmissão e distribuição na internet [...] podem ser ouvidos ou vistos em aparelhos móveis, como MP3, telefones celulares (*iPhone, iPod*), computadores pessoais e tablets, [...].(MORAN, 2015, p. 45). Esses são algumas formas de uso da tecnologia como facilitadora da aprendizagem significativa.

4 | O USO DA TECNOLOGIA COMO ORGANIZADOR PRÉVIO NA APRENDIZAGEM

O uso de organizadores prévios é uma estratégia desenvolvida por Ausubel com a intenção de preparar a estrutura cognitiva, promovendo assim uma aprendizagem significativa. Para Ausubel (2000), a principal função do organizador prévio é servir de ponte entre o que o aprendiz sabe e o que ele ainda vai conhecer, “Ou seja, organizadores prévios são úteis para facilitar a aprendizagem na medida em que funcionam como “pontes cognitivas”“. (MOREIRA, 2012, p. 2).

A tecnologia usada como recurso para introduzir um tema nas aulas torna as aulas atrativas e, cativa o aluno, pois possibilita a interação do contexto dele com a cultura escolar, por exemplo, utilizar celular ou programas (*Mindmanager*) para construir um mapa conceitual e junto com o aluno desenvolver os conceitos de um tema foco, tais como; Pré-história, em seguida as divisões Paleolítico, Neolítico, Conceitos e Evolução e em seguida os conceitos de cada divisão.

A lousa digital pode ser utilizada para pesquisa e até mesmo para passar um filme como conteúdo introdutório, antes de abordar o conteúdo. Por exemplo, passar um vídeo da importância da água entre outros para depois abordar o tema sustentabilidade.

5 | TECNOLOGIA E A BNCC

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) prevê o uso de tecnologias com o objetivo de que os estudantes a utilizem de maneira crítica e responsável ao longo da Educação Básica.

A BNCC (2017) descreve em suas competências gerais, a tecnologia como

inovação na vida das pessoas e na sociedade. Assim o pensamento computacional aparece em duas das dez competências gerais, tais como é exposta na competência quatro que é a comunicação,

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), corporal visual, sonoro e digital -, bem como conhecimentos das linguagens artísticas, matemática e científica para se expressar e compartilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BRASIL, 2017, p.9).

A competência quatro aborda o uso das linguagens tecnológicas e digitais, os estudantes ao utilizarem as ferramentas digitais aprendem e se comunicam com facilidade produzindo sentido entre a vida cotidiana e os afazeres escolares. Uma forma produtiva de usar essa competência são as metodologias ativas, uma das possibilidades é a sala de aula invertida na qual o professor não é mais o único responsável por produzir e trazer o conhecimento, o aluno nessa metodologia assume seu papel de protagonista de seu fazer cultural.

A outra é a quinta competência que aborda a cultura digital,

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p.9).

Os discentes têm a autonomia para produzir de forma autônoma e criativa o seu fazer tecnológico, ao produzir, desenhar, publicar, para resolver problemas, para jogar um jogo por meio da gamificação, assim a cultura digital se insere no processo ensino aprendizagem e os alunos vivem novas experiências e aprende compartilhando informações. Um exemplo é o método de ensino híbrido que além de facilitar a inserção da BNCC (2017) complementa a prática docente.

Antunes (2001) propõe que dominar e fazer uso da tecnologia é tão importante quanto saber “ [...] se virar” na cozinha ou saber se conduzir no trânsito.” (p.65).

Para o autor Perrenoud (2000) “a escola não pode ignorar o que se passa no mundo.” (p.125). As tecnologias transformou nossa maneira de comunicação, de trabalho, de decisão e de pensamento.

Ainda segundo Perrenoud (2000) o professor tem que se inserir na cultura digital e, propor reflexão crítica sobre as novas tecnologias e propor isto na prática, tais como; “utilizar editores de texto, explorar as potencialidades didáticas dos programas em relação aos objetivos do ensino, comunicar-se à distância por meio da telemática e utilizar as ferramentas multimídia no ensino.” (PERRENOUD, 2000, p.126).

A BNCC (2017) adota um enfoque de orientação nas decisões e fazeres pedagógicas centradas nas competências como norteadoras do processo de ensino, indica com clareza que o aluno tem que conhecer interpretar, porém, contudo “[...] saber ([...] a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, “saber fazer” ([...] a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para

resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho) [...]” (BRASIL, 2017, p.13).

Fomenta ainda que os conteúdos em sala de aula devem ser contextualizados e cabe ao professor o ofício de “[...] identificar estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, [...]” (BRASIL, 2017, p.16).

Mudar o contexto da sala de aula é propor inovação é desenvolver a criatividade usando o mundo digital como ferramenta facilitadora e prática na construção do conhecimento, é possibilitar ao discente a oportunidade de saber fazer, de se conectar nas várias ferramentas disponíveis e, nesse contexto cabe ao professor direcionar e discriminar o uso dessas ferramentas.

6 | COMO TRABALHAR OS RECURSOS TECNOLÓGICOS PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Se pensarmos à sala de aula com lousa tradicional, carteiras enfileiradas, livros e o professor como detentor do conhecimento e mestre que possui as técnicas para ensinar e construir o conhecimento, por outro lado os alunos como “vasilhas a serem enchidas” ouvindo atento a tudo que o mestre está propondo para a turma. Nesse cenário não há espaço para inovação e os recursos tecnológicos não se constitui uma ferramenta do fazer pedagógico, porém, contudo a sociedade muda, esse transforma, a todo tempo e a escola necessariamente tem um dever social e ético tornar flexível e acessível o seu currículo, possibilitando ao aluno e aprendiz seu fazer cultural digital, ou seja, posicionar o aluno como o protagonista da aprendizagem.

Desta forma e pensando na prática em sala de aula um dos recursos que é bem acessível ao aluno é o celular que pode ser usado os aplicativos tais como; “[...] calculadora, músicas para ouvir relacionadas ao tema estudado, imagens, notícias atuais, lembretes de provas e trabalhos, fotografar eventos, pesquisas de vídeos na internet e filmar aulas”. (RAMOS, 2012, p.10).

Os aparelhos eletrônicos como televisão- pendrive, som, data-show, aparelho DVD, pode-se propor filmes, músicas, vídeos, uma entrevista como introdução ou preparação para o conteúdo que virá em seguida, sendo que desta forma e segundo Moreira (2012) os organizadores prévios que são materiais introdutórios é o caminho para a compreensão de um novo conteúdo.

Os professores têm a necessidade de conhecer os aplicativos e ferramentas de uso pedagógico para proporcionar e oferecer com inovação em aulas cujo conhecimento tenha significado aos alunos, por exemplo, ao ensinar um conteúdo pode se usar aplicativos que disponibilizam mapas conceituais ou mentais com o objetivo de melhor fixa os conceitos relacionados ao conteúdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há dúvida como o mundo digital tecnológico, afeta todos os setores, todas as formas de produzir, de propagar as várias formas de comunicação assim como de aprender. Há muitas formas de compreender a tecnologia.

A tecnologia inventada pelo homem como técnicas, métodos, artefatos tornando o trabalho e os afazeres mais práticos, a comunicação mais rápida e acessível, assim a tecnologia aumenta a capacidade do aprendiz de organizar, relacionar, analisar, armazenar, integrar, transmitir e compartilhar ideias.

Tendo em vista o papel da educação que é endossa e refinar a curiosidade do discente, assim como agir com compreensão apropriando-se do papel em sociedade que é refletir e agir produzindo a compreensão do objeto, ou seja, conduzir o educando a se apropriar “da indagação, da comparação, de duvidar, de aferir, tanto mais eficazmente curiosos nós podemos tornar e mais críticos se pode fazer [...]” (FREIRE, 2009, p.62).

A tecnologia como um organizador prévio possibilita ao professor ampliar seus meios e formas de ensinar o conteúdo, assim como evidencia uma estratégia de ensino engajado com a realidade do estudante. Para a aprendizagem significativa, a tecnologia pode ser também, usada como um organizador prévio - como uma ferramenta para introduzir o material a ser ensinado, ou seja, utilizar, por exemplo, um filme, ou uma música, ou um texto interativo, um jogo, etc., que possibilite uma discussão para se chegar ao novo conteúdo.

Esse processo refere-se à supremacia do indivíduo em seu sentido global e não fragmentado. A tecnologia faz parte do desenvolvimento do indivíduo em todas as dimensões da vida, a escola pode inserir o indivíduo na cultura digital, direcionando-o a informações significativas assim como escolher as informações importantes e verdadeiras entre tantas viabilidades pela internet e seus dispositivos, utilizar seus diversos recursos como formas diferenciadas de construção do conhecimento e de facilidade no ensino e aprendizagem. A escola não é uma ilha isolada e precisa acompanhar as mudanças sociais e tecnológicas para propor ao aprendiz um desenvolvimento integral, construir pontes entre os conhecimentos educacionais e os conhecimentos do currículo oculto da escola.

O caminho mais interessante para inserir as TICs são nas diversas atividades de domínio intelectual onde eles possam interagir cooperar e compartilhar os recursos e assim libera os discentes de tarefas fastidiosas e muitas vezes descontextualizadas. Esse caminho, também, possibilita mais uma alternativa ao professor para mediar e orientar discussão e direcioná-los em como aplicar e construir novos conhecimentos.

Uma possibilidade de diminuir a dicotomia entre uma sociedade totalmente conectada com a realidade digital e a escola, tornar possível às possibilidades que a cultura digital nos oferece.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, CELSO. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. 3. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- AUSUBEL, David. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas. 1ª ed. 2000. Disponível em: http://www.uel.br/pos/ecb/pages/arquivos/Ausubel_2000_Aquisicao%20e%20retencao%20de%20conhecimentos.pdf Acesso em: 25 de ago. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacional.comum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf Acesso em: 18 ago. 2019.
- BRITO, Glaucia. PURIFICAÇÃO, Ivonélia. **Educação e novas tecnologias: um re-pensar**. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GEBRAN, Mauricio. **Tecnologias educacionais**. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MOREIRA, Marcos. MASINI, Elcie. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. – São Paulo: Moraes, 1982.
- MOREIRA, Marcos. Organizadores prévios e aprendizagem significativa. **Revista Chilena de Educación Científica**, Vol. 7, n. 2, 2008, pp. 23-30. Revisado em 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/ORGANIZADORESport.pdf>. Acesso em: 15 de mar. 2019.
- _____. Mapas conceituais e aprendizagem significativa. **Revista Galáico Portuguesa de Sócio-Pedagogia e Sócio-Linguística**, Pontevedra/Galícia/Espanha e Braga/Portugal, N° 23 a 28: 87-95, 1988. Publicado também em **Cadernos do Aplicação**, 11(2): 143-156, 1998. Revisado e publicado em espanhol, em 2005, na **Revista Chilena de Educação Científica**, 4(2): 38-44. Revisado novamente em 2012. Disponível em: <http://moreira.if.ufrgs.br/mapasport.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2019.
- MORAN, José. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: ____ MORAN, José. MASETTO, Marcos. BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2015.
- PERRENOUD, Philippe. **10 Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- RAMOS, Márcio. **O uso da tecnologia em sala de aula**. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/arquivos/2%20Edicao/MARCIO%20RAMOS%20-%20ORIENT%20PROF%20ANGELA.pdf> Acesso em: 18 ago. 2019.
- SANTOS, Edméa. ALVES, Lynn. **Práticas pedagógicas e tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: E-papers, 2006.
- KENSKI, Vania. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas, SP: Papirus, 2013.
- WUNSCH, Luana, FERNANDES JUNIOR, Álvaro M. **Tecnologias na educação: conceitos e práticas**. Curitiba: Intersaberes, 2018.

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Emerson Clayton da Silva

Instituto Internacional de Cooperação para a Cidadania (IIDAC), Anápolis - GO

Jatene da Costa Matos

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados - MS

RESUMO: O propósito deste artigo é identificar e refletir sobre a formação de professores de educação física para o desenvolvimento de aulas que possam contemplar a educação em direitos humanos, analisando o que esses profissionais já conhecem sobre o tema direitos humanos, e quais estratégias buscam para desenvolver o tema nas suas aulas. A pesquisa foi realizada com professores de sete municípios, a partir do que determina o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e os Programas Nacionais de Direitos Humanos (PNDH). Metodologicamente, a proposta foi realizar um estudo de caso quantitativo, com pesquisa de campo, que consistiu no levantamento de informações e estudo a respeito da compreensão acerca da educação em direitos humanos. O estudo analisou como os professores compreendem as questões voltadas a função de educar, e como se qualificam para atender aos desafios inerentes a função. Espera-se que a pesquisa contribua para o avanço da discussão entre

os professores e gestores nos municípios pesquisados com o intuito de criar alternativas que possam contemplar a educação em direitos humanos nas aulas de educação física.

PALAVRAS-CHAVE: Direitos Humanos; Educação Física; Qualificação Docente;

EDUCATION IN HUMAN RIGHTS IN TEACHING TRAINING

ABSTRACT: The purpose of this article is to identify and reflect on the training of physical education teachers in the development of classes that can contemplate human rights education, analyzing what these professionals already know about human rights, and what strategies they seek to develop topic in your classes. The research was carried out with teachers from seven municipalities, based on what determines the National Human Rights Education Plan (PNEDH) and the National Human Rights Programs (PNDH). Methodologically, the proposal was to carry out a quantitative case study, with field research, which consisted of the collection of information and study about the understanding about human rights education. The study looked at how teachers understand the issues of the role of educating, and how they qualify to meet the challenges inherent in the role. It is hoped that the research will contribute to the advancement of the discussion among

teachers and managers in the researched municipalities in order to create alternatives that can contemplate human rights education in physical education classes.

KEYWORDS: Human Rights; Physical Education; Teacher Qualification;

1 | INTRODUÇÃO

Ao estudarmos os conceitos e a história dos direitos humanos, começamos a entender porque é importante desenvolver uma educação em direitos humanos dentro da escola, e a grande relevância da criação do PNEDH em 2007. Esta discussão nos remete a formação de cidadãos que possam viver com dignidade, de forma reconhecidamente livre. Para esta formação é preciso uma educação que contemple integralmente o desenvolvimento cognitivo e sócio afetivo do indivíduo tornando-o cidadão que possa formar suas próprias opiniões em relação aos direitos humanos.

Ao estabelecer os princípios gerais da educação, a LDB em seu art. 1º prevê que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Entendemos que para a formação de cidadãos com capacidade de pensar criticamente, é preciso se reconstruir o desenvolvimento dos saberes, do pensar, é preciso provocar a curiosidade nas crianças para que estas busquem novos significados em seu aprendizado.

Segundo Silveira (2007 p.108):

Estamos diante da necessidade de ampliar os processos compreensivos acerca do humano, de sua natureza, da sua cultura como uma dimensão de sua natureza, de suas normas como uma das dimensões de sua forma, de seu viver. Em um sentido, a pedagogia dos direitos humanos se confunde com o retorno ao pensamento filosófico, com a necessidade de pensar o pensamento.

De acordo com o autor precisamos deixar de lado aquela educação propedêutica, que tem o objetivo de selecionar os melhores, para poder buscar um processo de formação de valores que também são vivenciados na sala de aula.

Para Zabala (1998 p.28), “educar quer dizer formar cidadãos e cidadãs, que não estão parcelados em compartimentos estanques, em capacidades isoladas”. Para o autor, a capacidade de uma pessoa para se relacionar depende das experiências vividas, e as instituições educacionais são os lugares preferenciais para se estabelecer vínculos e relações que condicionam e definem as concepções pessoais sobre o “eu mesmo” e sobre os outros. De acordo com o que reflete Aguilera Urquiza (2014), só se chega ao ideal de uma “cultura dos direitos humanos” passando pela educação, pois é através dela que se reforçam os valores e os elementos constitutivos da dignidade do ser humano. Sua ideia é poder apresentar algumas reflexões sobre o tema dos direitos humanos e fazer uma relação com a educação, contextualizando a formação de professores como multiplicadores desta cultura.

Trabalhar a educação em direitos humanos nas aulas de educação física também implica pensar na construção de estratégias que favoreçam não somente os aspectos motores das crianças, mas também as relações interpessoais e afetivas e os aspectos cognitivos das crianças. Para os professores de educação física apresenta-se o desafio de preparar aulas que possam se transformar em espaços privilegiados para a construção de práticas propícias para o desenvolvimento de uma cultura cidadã.

Dessa forma, este artigo pretende verificar se os professores de educação física estão preparados para construir estratégias e atividades que trabalhem temas transversais como a cidadania, o respeito e a dignidade humana nas aulas de educação física, aliadas ao desenvolvimento da educação em direitos humanos na educação formal (escolas) e não-formal (projetos sociais), de acordo com a compreensão e o conhecimento dos professores que atuam nestes espaços no ano de 2016, nos Municípios de Água Clara, Aparecida do Taboado, Brasilândia, Inocência, Santa Rita do Pardo, Selvíria e Três Lagoas, a partir do que determina o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH, 2007), e os Programas Nacionais de Direitos Humanos (PNDH).

Para pensarmos em espaços educacionais que possam desenvolver práticas pedagógicas voltadas para a educação em direitos humanos, surgem questionamentos que precisam ser esclarecidos: será possível aplicar estratégias que possam desenvolver a educação em direitos humanos formando cidadãos críticos através das aulas de educação física? Existem hoje propostas de ensino do esporte na escola que privilegiem a formação para a cidadania, respeito e dignidade humana? O que os professores de educação física conhecem sobre o PNEDH? E qual sua viabilidade de aplicação em aulas que privilegiem o desenvolvimento de uma cultura de cidadania a partir da educação em direitos humanos nas escolas?

Devemos entender que a educação em direitos humanos tem um olhar muito mais amplo no sentido de promover os direitos do cidadão e as liberdades fundamentais, e para isso a escola deve assumir um papel fundamental na criação de espaços e possibilidades de se educar para os direitos humanos. Para isso, é preciso que a escola possa rever seus métodos de ensino, que devem ir além do desenvolvimento dos conhecimentos básicos curriculares, e avaliar o que é preciso reconstruir para uma metodologia que seja parte da realidade dos participantes, que possa ensinar a aprender, que promova a participação e integridade.

Para Magendzo e Pavéz (2015 p. 73):

Por lo general, aunque no siempre, la EDH confronta una realidad educacional autoritaria, jerárquica, de sometimiento y de resignación donde impera un sistema discriminatorio e intolerante y no participativo. Éste se expresa no sólo en el trabajo de aula sino también en la cultura escolar, en el clima organizacional, en el sistema de relaciones interpersonales y en los reglamentos disciplinarios.

Observando a afirmação dos autores acima, podemos avaliar que educar em direitos humanos ainda encontra algumas resistências no âmbito escolar. No Brasil

ainda temos um sistema educacional bastante retrógrado, ainda que com algumas exceções que partem de professores ou gestores com uma visão mais ampliada de mundo. Neste sentido o PNDH-3, em seu eixo orientador V discorre sobre a educação e cultura de direitos humanos visando à formação de uma nova mentalidade coletiva para o exercício da solidariedade, do respeito à diversidade e tolerância, já que o objetivo do documento é desenvolver a educação em direitos humanos como um canal estratégico no desenvolvimento de uma sociedade igualitária.

A formação continuada é um processo fundamental na qualificação profissional, onde podem ser desencadeadas mudanças significativas na prática educativa. Através dela, os professores podem discutir temas e identificar problemáticas que implicam diretamente em sua atuação/formação, mas também é possível refletir acerca das suas concepções sobre a educação como um todo. O PNDH-3 prevê a realização de ações programáticas que possam atender aos seus objetivos estratégicos como a ampliação de mecanismos e produção de materiais pedagógicos e didáticos para educação em direitos humanos, a inclusão da temática de educação em direitos humanos nas escolas de educação básica e em instituições formadoras. Então, a contribuição da formação continuada depende do interesse do profissional, pois cada educador deve ser responsável por sua ação educativa. Portanto, é interessante realizar uma pesquisa que possa identificar se professores de educação física que atuam em escolas e projetos sociais estão preparados para desenvolver aulas que possam contemplar a educação em direitos humanos, o que conhecem sobre este tema, e ainda, se estes professores buscam alternativas em cursos de formação continuada que possam auxiliar na busca destes conhecimentos.

A escolha de Municípios da região da costa leste do estado do Mato Grosso do Sul, foi definida pela recente transformação da região com a chegada de grandes indústrias, principalmente na área de celulose, o que trouxe um crescimento um pouco desordenado, que certamente gera um impacto social para a população, e muitas vezes interferem na questão da garantia de direitos fundamentais voltados as crianças e adolescentes, entre eles a educação e o esporte. Então, é importante analisar como os professores buscam estratégias e se preparam para contribuir no desenvolvimento educacional das crianças nessa região.

É relevante analisar que, diante da discussão sobre a importância do PNEBH (2007) e o seu desenvolvimento no âmbito escolar, e a complementação deste diálogo apresentada pelo PNDH-3, trazendo questões sobre como deve ser a inserção da temática dos direitos humanos no sistema educacional, e no dia a dia dos estudantes. Ao olhar para as aulas de educação física, que são sempre vistas como um elemento transformador para as crianças torna-se necessário entender como o professor de educação física se encontra neste espaço, pois ele pode ser o mediador de momentos que contribuem significativamente para a formação de cidadãos, que sejam críticos e participativos na sociedade, que possam fazer escolhas de forma justa a todos, e principalmente construir uma cultura de direitos humanos.

O propósito deste estudo é identificar e refletir sobre a formação de professores de educação física para o desenvolvimento de aulas que possam contemplar a educação em direitos humanos, analisando o que esses profissionais já conhecem sobre direitos humanos e quais estratégias eles buscam para desenvolver o tema nas suas aulas.

2 | A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Sabemos que a educação é um direito garantido do indivíduo através de diversos documentos de âmbito nacional e internacional entre eles a Declaração dos Direitos Humanos de 1948 em seu art. 26, e também na Constituição Brasileira de 1988, que se regula entre os artigos 205 a 211. Ainda, o Estatuto da Criança e do Adolescente, nos seus artigos 53 a 59, também dispõe sobre a garantia do direito à educação a crianças e adolescentes, com o propósito de prepará-las para o exercício da cidadania e para o mercado de trabalho, assegurando-lhes uma educação de qualidade.

Esses documentos são parte de um histórico de discussões e construção de documentos que buscam garantir direitos fundamentais na sociedade. Por isso educar em direitos humanos é importante e, a partir da discussão destes documentos citados, com a Conferência de Viena em 1993, iniciou-se no Brasil a formulação e implantação dos Planos Nacionais de Direitos Humanos (PNDH) e também o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), em 2007. Este tem um papel fundamental, e em suas linhas gerais, cita a importância da educação na difusão de uma cultura de direitos humanos no país.

Segundo a reflexão feita por Mujica (2002), “já avançamos muito, e com muitas propostas educacionais sólidas e inovadoras na maioria dos nossos países, resultando na construção de uma teoria, e centenas de materiais educativos produzidos por nossos educadores em direitos humanos”. A autora também ressalta que a observância dos direitos humanos é uma tarefa inacabada, e que ainda há muito a ser feito. No contraponto da citação acima, segundo dados do censo escolar de 2015, na questão de formação de professores cerca de 52% dos professores da rede pública do país sequer completou o ensino superior, e cerca de 200 mil professores ministram aulas em disciplinas diferentes daquela de sua formação.

Esta visão de uma tarefa inacabada acerca da educação escolar nos sugere que é preciso reavaliar como é possível se desenvolver estratégias que possam dar sentido a escola, e ainda reformular o papel de professor e aluno dentro do ambiente escolar. Assim, precisamos refletir sobre como era o funcionamento da antiga pedagogia na escola. Para Martins e Duarte (2010, p. 64), “a antiga pedagogia era vista como ineficiente, e ainda perniciosa ao desenvolvimento de seus alunos” e, “a Escola Nova passa a ser vista como necessária reviravolta em que os princípios da educação eram finalmente invertidos”, marcada pela importância dada à atividade dos alunos.

Se antes, para a pedagogia tradicional, o processo pedagógico era centrado no

professor, na transmissão de certos conteúdos definidos em currículo, para a nova tendência, a atividade dos alunos assumia protagonismo incontestado. Na revisão e crítica da pedagogia tradicional, ela percebeu que a instrução catedrática que caracterizava sua antecessora não passava de uma forma perigosa de educação. Além de não favorecer o desenvolvimento, pois não se relacionava a nenhuma necessidade dos aprendizes, era ainda pernicioso a ele. (MARTINS; DUARTE, 2010 p. 64-65)

Educar para os direitos humanos pode ajudar na formação para autonomia, e de acordo com o pensamento de Nóvoa, (1995, p. 27) “valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implantação das políticas educativas”.

Neste sentido, o PNEDH contribuiu essencialmente na identificação de espaços prioritários de atuação, nos quais se constitui recortes nas seguintes áreas: educação formal (básica e superior), educação não-formal, educação dos profissionais do sistema de justiça e segurança, educação e mídia. Dentro destas áreas o plano estabelece princípios e ações programáticas a serem seguidas para que seja possível desenvolver uma cultura de direitos humanos na sociedade, e refletir como escola e currículo podem convergir para o desenvolvimento de ações pedagógicas que envolvam o conhecimento aliado a uma cultura de direitos humanos. Essas áreas de atuação ganham um reforço importante com a implantação da terceira versão do Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3, que traz entre seus avanços mais robustos, o destaque para transversalidade de suas diretrizes, de seus objetivos estratégicos e de suas ações programáticas, na perspectiva da universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos.

O professor, por sua vez, precisa refletir sobre sua prática pedagógica, e repensar seu planejamento, seus objetivos de ensino e suas estratégias utilizadas. Se pensarmos que hoje o acesso à tecnologia é muito maior e, que as crianças também maior acesso a informação, então o como fazer para ensinar na escola também precisa ser diferente. É neste sentido que as estratégias de ensino para a educação em direitos humanos devem se apresentar na escola. Outro aspecto a ser discutido no desenvolvimento de uma educação em direitos humanos na escola é a gestão escolar. Para Gutierrez e Urquiza (2013, p.193), “a escola é ainda uma instituição do estado educador, e não uma instituição do povo sobre bases democráticas”. Os autores afirmam que a escola precisa desenvolver uma gestão democrática como diretriz de políticas públicas, e assim romper com as estruturas hierárquicas e burocráticas, para que possa firmar parcerias entre escola e comunidade em busca de um processo de absorção de valores e comportamentos que proporcionem às crianças a capacidade de pensamento crítico e reflexiva para a convivência em sociedade.

3 | EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NO ESTADO DE MATO GROSSO DO

SUL

Esta pesquisa foi desenvolvida na região da Costa Leste no estado de Mato Grosso do Sul, mais precisamente com 39 (trinta e nove) professores que atuam com educação física na rede pública municipal de educação das cidades de Três Lagoas, Aparecida do Taboado, Selvíria, Inocência, Brasilândia, Santa Rita do Pardo e Água Clara. Optou-se por desenvolver um estudo de caso quantitativo, com pesquisa de campo, do tipo exploratória que consistiu no levantamento de informações e estudos a respeito da compreensão acerca da educação em direitos humanos nas aulas de esporte, de acordo com a proposta do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos - PNEDH e as determinações dos Programas Nacionais de Direitos Humanos - PNDH, a partir do que os profissionais de educação física já conhecem sobre estes documentos.

Foram analisados aspectos referentes à compreensão dos professores sobre as práticas pedagógicas, bem como a relação entre os discursos e os saberes contextualizados sobre o tema direitos humanos, e se existe algum impacto no desenvolvimento das aulas, tomando como base a importância de cursos de formação continuada para o desenvolvimento destas práticas. As fontes de coletas de dados utilizadas foram: entrevista, questionários fechados e pesquisa bibliográfica. Por pesquisa bibliográfica entende-se um apanhado geral sobre os principais trabalhos realizados, capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados ao tema.

Para a coleta de dados utilizou-se a técnica de questionário fechado com a presença do pesquisador, e foi composto por 11 questões objetivas e uma questão aberta, para que os entrevistados pudessem também emitir a sua opinião sobre o tema. O questionário, utilizado como técnica para coleta de dados, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, também pode dar espaço para que o sujeito investigado tenha liberdade de participar e enriquecer a investigação. Após o processo de coleta, os dados foram classificados de forma sistemática através de seleção (exame minucioso dos dados), tabulação (disposição dos dados de forma a verificar as inter-relações), sistematização e análise estatística destes dados coletados, para aplicação dos resultados obtidos, que apresentaram os resultados discutidos abaixo:

A primeira questão teve por objetivo conhecer o perfil dos professores, em relação ao tempo entre o término da graduação e o ano de realização da pesquisa. Ao observarmos as respostas coletadas durante a pesquisa, que serão apresentadas através dos gráficos a seguir, que apresentarão os percentuais das respostas, verificamos entre os professores entrevistados, o tempo de formação inicial se apresentou nos seguintes percentuais: 8% possui entre 00 e 02 anos, 18% possui entre 03 e 05 anos, 36% possui entre 06 e 09 anos, 23% possui entre 10 e 15 anos e 15% possui mais de 16 anos da formação inicial.

Se avaliarmos as somas do tempo de formação entre 00 e 09 anos, que é aproximadamente o tempo de referência do período de discussão acerca da educação

em direitos humanos e o período do lançamento do PNEDH em 2007, chegamos a 62% do total de professores que participaram da pesquisa concluindo a sua graduação dentro deste ciclo de discussões acerca da educação em direitos humanos. Mas, o que chama a atenção é que apenas 44% do total de entrevistados citaram que tiveram alguma discussão sobre o tema durante a sua graduação, seja dentro da matriz curricular, ou em discussões e palestras propostas pelas Instituições de Ensino Superior.

Ao levantarmos algumas questões que se referem a objetivos pessoais dos professores, relativos à qualificação, ou a busca de cursos de formação continuada complementar para o exercício da profissão, podemos observar que 49% dos entrevistados citam que não realizaram nenhum curso de capacitação ou formação continuada que discutisse sobre a temática da educação em direitos humanos, e 38% destes realizaram apenas um curso com a temática. No que se refere à informação geral sobre o Plano Nacional de Educação em direitos Humanos, 62% dos entrevistados afirmaram que não conhecem o PNEDH e que nunca leram nada sobre o tema.

O número percentual de respostas negativas referentes ao tema da educação em direitos Humanos se torna ainda mais marcante se considerarmos que cerca de 23% dos professores que responderam o questionário, são formados entre 10 e 15 anos (Fig. 01), aproximando-se neste caso do início dos anos 2000, que foi um período onde o Brasil já organizava a sua segunda versão do PNDH (Programa Nacional de Direitos Humanos), lançado em 2002, e se somado este número aos 62% de professores com tempo de formação de até 09 anos, chegamos a um total de 85% de professores com até 15 anos de formação inicial. Neste sentido, é possível observar no que se refere aos objetivos traçados para a educação superior que tanto o PNEDH quanto o PNDH-3 não tem atingido seus objetivos no que diz respeito à formação inicial, de promover a inserção da temática da educação em direitos humanos nas universidades.

A questão da EDH na educação básica também foi levada aos professores para um melhor entendimento sobre como ela é pensada dentro da escola, já que o PNEDH dispõe de um capítulo com princípios e ações programáticas voltadas ao segmento. Os professores foram questionados se havia dentro de sua escola ou Organização Não Governamental (ONG) entre os professores e gestores, alguma discussão sobre a educação em direitos humanos, e 69% deles disseram que não há nenhum tipo de discussão sobre o tema. Quando perguntados sobre as propostas pedagógicas dos Municípios ou de suas instituições, o percentual de respostas negativas também foi bem acima chegando a 59% de professores que citaram não haver nenhuma ação programática voltada para o tema de educação em direitos humanos na proposta pedagógica de Municípios ou instituições.

Os percentuais negativos nestas duas perguntas vão de encontro aos percentuais apurados quando as perguntas foram dirigidas a questão da EDH na formação inicial ou continuada dos professores, que também apresentaram número de respostas negativas maior. Para observar estes elementos, precisamos entender o que o

professor traz de conhecimentos e vivências na sua bagagem de vida. A pesquisa nos apontou que os professores tiveram pouco ou nenhum contato com a educação em direitos humanos desde a sua formação inicial, formação continuada e propostas pedagógicas de escolas e municípios, sendo que a maioria dos professores afirmou não conhecer o PNEDH e o PNDH-3.

Porém, quando a pesquisa foi direcionada às questões práticas sobre ações relacionadas ao tema voltado para os direitos humanos e a garantia de direitos dentro das aulas, as respostas nos apresentaram uma compreensão diferente. Ao serem questionados sobre como a educação em direitos humanos deve ser inserida na escola, 74% dos professores responderam que ela deve ser discutida em todas as disciplinas da escola através da proposta pedagógica institucional, e cerca de 26% responderam que a EDH deve ser aplicada como uma disciplina específica inserida no currículo escolar, e nenhuma das respostas afirmou que a EDH não deve ser inserida na escola, o que sinaliza que os professores entendem a educação em direitos humanos como tema importante na escola.

Ao responderem as perguntas que tinham relação mais direta com as suas práticas pedagógicas, as respostas também mostram resultados que indicam ações importantes na garantia do direito ao esporte, como o acesso todas as crianças no ambiente escolar nas aulas de educação física. Ao serem questionados sobre a postura de um professor que utiliza das aulas de educação física da escola para a aplicação de treinamentos voltados para competições de alto rendimento, 74% dos professores discordaram desta postura. Este questionamento sobre a relação do esporte de rendimento com as aulas de educação física na escola é necessário para uma reflexão inicial sobre o esporte como direito, uma vez que o esporte na dimensão do rendimento se torna excludente.

Na questão voltada à garantia do esporte como um direito a todas as crianças, quando perguntados se os alunos portadores de deficiência deveriam fazer aulas em turmas separadas das regulares, 92% discordam pois entendem que estes alunos também devem estar inseridos nas turmas regulares, praticando esportes. Perguntamos aos professores sobre a questão de gênero, e qual era a opinião deles sobre a participação de meninos e meninas nas aulas. Nas respostas obtivemos um número de 95% de professores que afirmaram que meninos e meninas devem fazer aulas de educação física na mesma turma. Este número é bem relevante também no sentido da inclusão e da igualdade de direitos, uma vez que a discussão sobre os direitos humanos nos arremete ao pensamento de uma sociedade igualitária a homens e mulheres.

Ainda com relação à diversidade nas aulas, quando olhamos para as aulas de educação física, sempre nos vem à mente a questão das habilidades motoras e aptidão física, e neste caso, os professores foram questionados se aquelas crianças que não tem boa aptidão para a prática de esportes, bem como os alunos obesos deveriam fazer atividades alternativas de forma separada dos outros alunos, e 90%

dos professores discordaram desta postura nas aulas de educação física.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desta pesquisa foi de compreender como o PNEDH, lançado em 2007, e articulado de acordo com os princípios e ações estratégicas que partiram da construção dos Programas Nacionais de Direitos Humanos, e se estes documentos impactaram dentro dos ambientes de formação, do ensino superior até a educação básica. Foi possível observar através da pesquisa, que mesmo com um grande percentual dos professores tendo a sua formação inicial nos últimos 15 anos, a maioria destes ainda não teve nenhum contato com os documentos acima citados, o que impacta negativamente no desenvolvimento de uma educação em direitos humanos no ambiente escolar.

O que fica evidente é que não há na maioria das escolas ainda, uma proposta pedagógica que insira a discussão acerca do PNEDH nas aulas, e que as ações programáticas voltadas a educação básica ainda não são discutidas neste ambiente em sua maioria. Porém, a pesquisa nos mostra que, quando voltamos para as práticas pedagógicas da educação física, o próprio esporte já favorece a essa discussão, e os professores mesmo sem conhecer sobre a educação em direitos humanos, já apresentam uma preocupação em desenvolver nos alunos aspectos do respeito às diferenças, se preocupam em incluir seus alunos na prática esportiva, o que já lhes garante o direito ao esporte, e também compreendem que a temática dos direitos humanos precisa ser de alguma forma inserida no ambiente escolar.

Essa compreensão do professor de educação física ficou mais evidente quando os participantes da pesquisa foram convidados a emitir a sua opinião sobre o tema ao final da pesquisa, e há uma compreensão de que a educação em direitos humanos pode sim ser trabalhada nas aulas de educação física, pois o tema ajuda no desenvolvimento da formação para a cidadania, e que é importante que se trabalhe desde a educação infantil, já que estas aulas apresentam a possibilidade de resolver conflitos, garantir direitos, e discutir temas como gênero e respeito à diversidade. É um consenso que todo o aluno é um cidadão em formação, e que as aulas de educação físicas aliadas à educação em direitos humanos ajudam na formação, e que é importante ainda que seja trabalhada também em outras disciplinas.

Concluimos dentro dos resultados apresentados, que as ações programáticas inseridas nos programas nacionais de direitos humanos ainda não estão efetivadas, e que tanto a educação básica como a educação superior ainda não aplicam estes instrumentos na região da costa leste do estado do Mato Grosso do Sul. Fica claro também que o sistema educacional na região ainda não desenvolve um planejamento específico que possa desenvolver ações voltadas ao atendimento dos Programas Nacionais de Direitos Humanos, e do Plano Nacional de Educação em Direitos

Humanos. É possível observar nas respostas, que são realizadas ações isoladas em algumas escolas, mas não de forma coordenada, com Secretarias e esferas governamentais.

Caminhamos para dez anos de lançamento do PNEDH, e a sua divulgação pelos meios responsáveis, seja o Ministério da Educação, ou as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, ainda não focam neste tema de forma mais explícita, principalmente pelos dados colhidos aqui na região. É possível concluir então que ainda falta uma ação coordenada entre as esferas governamentais que possam atender as ações programáticas previstas nos planos voltados aos direitos humanos. Tanto o PNDH-3 quanto o PNEDH evidenciam que o caminho para o desenvolvimento de uma cultura de direitos humanos, é preciso fomentar um trabalho que começa pela educação, nas suas diversas esferas e, portanto, devemos formar principalmente professores que possam ser multiplicadores dessa cultura. As respostas coletadas mostram que principalmente na formação docente, ainda há uma carência de temas que discutam os direitos humanos e não há uma demanda de cursos de formação continuada que discutam o tema dentro das práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

AGUILERA URQUIZA, Antônio Hilário. **Formação de Educadores em Direitos Humanos**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2014.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei federal no 8069, de 13 de julho de 1990**. 6ª Edição. Secretária de Direitos Humanos/SDH CONANDA, Brasília: 2010.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm - Acesso em: 23/03/2016

_____. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2007**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. 76 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192 - Acesso em: 23/03/2016

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)** / Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SEDH/PR, 2010. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/programas/pdfs/programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-3> - Acesso em: 30/11/2015

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil: 1988**. 10 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 1998.

_____. Ministério da Educação/INEP. **Censo Escolar 2015**. Brasília, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 21/09/2016.

GUTIERREZ, José Paulo; URQUIZA, Antônio Hilário Aguilera (org.). **Direitos Humanos e Cidadania: Desenvolvimento pela educação em direitos humanos**. Campo Grande - MS: Ed. UFMS, 2013.

MAGENDZO, Abraham; PAVÉZ Jorge Manuel. **Educación en Derechos Humanos: Una propuesta para educar en la perspectiva controversial**. Primera edición, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal. México - D.F - 2015. Disponível em: <http://cdhdfbeta.cdhdf.org.mx/wp-content/>

uploads/2015/10/Educación-en-derechos-humanos_Magendzo_Pavéz.pdf - Acesso em: 26/10/2015.

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias.** São Paulo: Editora

UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/ysnm8> - Acesso em: 21/03/2016

MUJICA, Rosa María. **A Metodologia de Educação em Direitos Humanos.** Instituto Interamericano de Derechos Humanos San José, Costa Rica 2002. Disponível em: http://virtual.ufms.br/file.php/1935/Disciplina_6_Educacao_em_Direitos_Humanos_e_o_Plano_Nacional_de_E.D.H./A_METODOLOGIA_DE_EDUCACAO_EM_DIREITOS_HUMANOS_TRADUZIDO.pdf - Acesso em: 29/02/2016

NÓVOA, Antônio. (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1995.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy; et al (org.). **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos.** João Pessoa: Ed. Universitária, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos do Homem.** Adotada e aprovada em Assembleia Geral da ONU no dia 10 de dezembro de 1947. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm> Acesso: 10/04/2016

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: Como Ensinar.** Tradução: Ernani F. da Rosa. 224p - Porto Alegre: Artmed, 1998. Reimpressão: 2010

CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Jeane Jhenifer Oliveira de Sousa

Universidade Estadual de Goiás
Formosa GO

Lorraine de Souza Ferreira

Universidade Estadual de Goiás
Formosa GO

Alzenira de Carvalho Miranda

Universidade Estadual de Goiás
Formosa GO

Sônia Bessa da Costa Nicacio Silva

Universidade Estadual de Goiás
Formosa GO

RESUMO: A introdução da prática da leitura e escrita no contexto da educação infantil, é de suma importância. Por meio da leitura em diferentes dimensões, a criança torna-se capaz de desenvolver diversas habilidades como a autonomia, criticidade, criatividade, conhecimento sobre si e sobre o mundo. Esta pesquisa tem como objetivo retratar a importância da literatura no cotidiano escolar, visando o incentivo e estímulo da leitura. Participaram 23 crianças entre 3 e 4 anos, sendo 8 crianças do sexo feminino e 15 do sexo masculino. Foram realizadas 4 intervenções pedagógicas na turma do jardim I em uma determinada creche do município de Formosa-GO com duração de 3 horas cada. As intervenções deram-se a

partir da necessidade de aproximar as crianças da leitura, buscando estabelecer um elo entre o educando e o mundo da leitura. Algumas das atividades propostas foram rodas de leitura, criação de histórias através das imagens, dramatização de histórias, e por fim, a confecção de uma caixa literária. Constatou-se o interesse e o entusiasmo dos alunos na realização das atividades, e ainda a desenvoltura diante dos momentos de leitura.

PALAVRAS- CHAVE: Leitura, Intervenção pedagógica, Educação Infantil.

LITERATURE CONTRIBUTIONS IN CHILD EDUCATION

ABSTRACT: The introduction of reading and writing practice in the context of early childhood education is very important. Through reading in different dimensions, the child becomes able to develop various skills such as autonomy, criticality, creativity, knowledge about oneself and the world. This research aims to portray the importance of literature in everyday school, aiming at encouraging the reading. 23 children between 3 and 4 years old participated, being 8 female and 15 male children. Four pedagogical interventions were carried out in preschool in a kindergarten in Formosa-GO, lasting 3 hours each. The interventions were based on the need to bring children closer to reading, seeking

to establish a link between the student and the world of reading. Some of the proposed activities were reading groups, storytelling through images, story role play, and finally, making a literary box. It was found the interest and enthusiasm of students in carrying out the activities, and also a resourcefulness in the moments of reading.

KEYWORDS: Reading, pedagogical interventions, childhood education.

1 | INTRODUÇÃO

A educação infantil é compreendida como sendo a primeira etapa da educação básica, na qual é oferecida em creches e pré-escolas brasileiras, sendo elas privadas ou públicas. Esta fase escolar é de extrema importância para o desenvolvimento integral do indivíduo em seus aspectos psicológico, físico, intelectual e social, de forma a complementar assim, as ações da família e do meio que a criança está inserida.

No contexto educacional, a leitura é uma ferramenta essencial e deve ser utilizada no dia a dia da criança, ampliando suas habilidades de interpretação e criticidade sobre o mundo e sobre si própria. Dessa forma, é importante iniciar-se um elo entre a criança e a leitura o mais cedo possível.

Segundo Roscoe (2012, p. 5)

[...] o vínculo afetivo com as leituras e os livros pode surgir bem antes do berço, quando os bebês estão ainda na barriga. É a voz da mãe, a primeira “leitura” que os bebês geralmente fazem do mundo. A leitura em voz alta durante a gestação, mais que uma atitude focada na possível formação de futuros leitores, é um gesto de carinho, de doação e que, certamente, traz muitos benefícios.

Para que tais benefícios sejam colhidos ao longo da vida do indivíduo, é necessário fazer com que a leitura esteja sempre presente. Dutra (2011), enfatiza que ler é uma das competências mais importante a ser trabalhada com o aluno. Através do hábito da leitura o homem pode tomar consciência das suas necessidades, promovendo assim a sua transformação e a do mundo.

Gomes e Levandosky (2012), salientam que a leitura deve ser entendida como um processo contínuo na vida dos alunos para tornarem-se leitores capazes, precisam sentir o prazer no ato de ler. Assim, é fundamental que a escola e a família se unam em benefício desse processo.

“Percebe-se que grande parte das crianças chega a escola com um déficit cultural pela falta de estímulo do seu meio sócio- econômico”, afirma Yunes e Pondé (1988, p. 136). Esses autores enfatizam ainda que o interesse pelos livros deve ocorrer desde os primeiros anos de escolarização.

Para esses autores, as crianças que não possuem esse estímulo, estarão prejudicadas comparadas às demais que recebem esse apoio do meio familiar e escolar. Assim, “os adultos se tornam responsáveis por desenvolver na criança o prazer ou desprazer diante da leitura”, (YUNES e PONDÉ, 1988, p. 56).

Para Kriegl (2002), ninguém se torna leitor por um ato de obediência, ninguém

nasce gostando de leitura. A influência dos adultos como referência é bastante importante na medida em que são vistos lendo ou escrevendo.

De acordo com Yunes e Pondé (1988, p. 60), “o hábito de leitura acontece antes mesmo do saber ler, seja ouvindo histórias, ou construindo interpretações através da leitura de imagens”.

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p.36),

[...] não se formam bons leitores oferecendo materiais empobrecidos. Logo, ao utilizar a leitura como instrumento construtivo para sua formação, a criança necessita de condições adequadas, para então conseguir interpretar e compreender os valores sociais, tornando-se indivíduos críticos, ativos e futuros leitores.

Na perspectiva da BNCC (2017), um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na educação infantil é que a criança deve expressar-se como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens. Dessa forma, a leitura funciona como uma espécie de ferramenta útil e construtiva no cotidiano do indivíduo.

Ler é importante para a emancipação do leitor, para um melhor estudo e conhecimento da língua, para o alongamento das experiências pessoais e um maior conhecimento do mundo, para dar prazer. A fruição solitária do livro é um lazer produtivo, pois não reduz apenas a um passatempo, uma vez que tem função social, cultural e educativa.

Assim, nota-se que a literatura propicia ao indivíduo uma prática de diálogo, trocas de experiências vividas e alargamento de visão e leitura de mundo. Contribuindo assim, para os aspectos de sua interioridade e sua inserção na cultura.

Roscoe (2012, p. 10), salienta que “a leitura vai muito além dos limites da página escrita. É também espaço de sonhar, de imaginar e de ressignificar o mundo”. A partir dessa perspectiva, pode-se afirmar que o ambiente escolar deve proporcionar meios eficazes para obter um retorno positivo do processo da leitura. Dentre as possibilidades existentes para tal, pode-se considerar: Cantinhos de leitura em sala de aula, biblioteca, caixas literárias, e ainda, desenvolver projetos de literatura. Tais possibilidades podem ser consideradas. Uma vez que despertam na criança o prazer e o deslumbramento pela leitura. Partindo disso, a promoção dessas experiências retornam de forma positiva ao indivíduo. A BNCC (2017, p. 42), preconiza que

Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social.

De acordo ainda com os pressupostos da BNCC (2017), as experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, contribuem para o interesse pela leitura, fazendo com que o estímulo, a imaginação e a ampliação do conhecimento de mundo sejam ativados. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas,

cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros.

Considerando a perspectiva do papel fundamental da leitura, este relato de experiência tem como função identificar a importância da leitura em sala de aula, e suas contribuições desde os anos iniciais. Por meio dela, pode-se desenvolver aspectos como senso crítico, autonomia, imaginação, ampliação do vocabulário e conhecimento de mundo, bem como as habilidades de comunicação. Nesse sentido as intervenções pedagógicas com as crianças do Jardim I (idade entre 3 e 4 anos), visam propor a inserção de materiais com apelo simbólico (dramatização, roda de leitura, histórias cantadas) tendo em visto o incentivo e estímulo à leitura, além de promover a autonomia das crianças por meio de empréstimo e cuidado dos livros.

2 | METODOLOGIA

Essa é uma investigação de natureza qualitativa, descritiva e interventiva, com referencial teórico voltado para autores que discorrem sobre a importância da leitura no contexto da educação infantil. Participaram desse estudo 23 crianças com idade entre 3 a 4 anos. Sendo 14 com 3 anos e 9 com 4 anos, 8 são do sexo feminino e 15 do sexo masculino.

A pesquisa foi realizada a partir das regências do curso de pedagogia do 5º semestre, em uma creche pública de Formosa GO, em uma turma do Jardim I. Ao observar a rotina da turma constatou-se que essas tinham pouco contato com os livros e atividades que envolviam a literatura. Foi proposta uma intervenção educacional com 4 encontros semanais de 4 horas, totalizando 16 horas de intervenção.

Para a intervenção foram realizadas as seguintes atividades: rodas de leitura, desenvolvendo a atenção e a criatividade das crianças; criação de histórias, realizadas a partir de imagens, levando em conta a contribuição do que era proposto pelas crianças; dramatização de histórias com o uso de fantoches; histórias cantadas (músicas) e por fim, a criação de uma caixa literária. A partir de doações de livros infantis, confeccionou-se uma caixa com vários livros, tendo como objetivo deixar à disposição da turma, tanto para leitura em sala de aula, quanto para empréstimo.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao propor atividades com literatura, notou-se certo interesse e encantamento dos alunos quanto a presença dos livros durante as regências ministradas pelas acadêmicas do curso de pedagogia, conseqüentemente, foi implantado um projeto literário, onde as crianças tiveram a oportunidade de estar mais próximo dessa fonte enriquecedora para sua formação.

Diante das propostas de intervenções realizadas com a turma do jardim I, pôde-se observar-se o interesse, a participação e o entusiasmo das crianças frente às atividades realizadas. Participaram do projeto de intervenção 23 crianças.

De início, quando se reunia a turma para o momento musical, observou-se que era um momento bastante apreciado pelas crianças, principalmente pelo contato com novas músicas, no caso, novas histórias cantadas. A partir do êxito alcançado nesse momento musical, surgiu a ideia de trabalhar a leitura, que era algo que não fazia parte da rotina da turma.

Foi proposta uma roda de leitura com o livro “Seu soninho, cadê você?”. Após a leitura do livro, as crianças trabalharam a atenção, a imaginação e a criatividade, relatando de forma oral as partes que mais lhes chamaram atenção na história. As crianças manifestaram muito interesse e sentiram-se motivadas à participação individual e coletiva.



Figura 1: Roda de leitura.

Fonte: Acervo pessoal das acadêmicas.

Na segunda intervenção, foram apresentados para a turma mais dois livros, sendo eles: “Cadê minha mamãe?” e “Os animais da fazenda.” Esses dois livros despertaram o interesse e a participação das crianças. Verificou-se a participação efetiva das crianças, ao expressarem suas ideias e realizarem leituras diferentes de imagens.

A partir do livro Cadê minha mamãe, trabalhou-se o conteúdo da relação de quantidade dos números (1,2 e 3). As crianças fizeram uma atividade de colagem, representando a quantidade relativa a cada um deles através de pedaços de fichas pequenas entregues juntamente com a folha branca. E por fim, com o livro, Os animais da fazenda, exploraram o conhecimento acerca do mundo animal, como eles sobrevivem, como nascem, onde vivem, dentre outros. Diante dessa última atividade proposta, determinados alunos relacionavam os animais que viviam na terra, outros no mar. “Onça e o leão moram na terra, já a baleia e os peixes moram lá no fundo do mar.”



Figura II: Representação de quantidade à partir da leitura da história.

Fonte: Acervo pessoal das acadêmicas

No terceiro encontro de intervenção, foi contada a “História das vogais”, com o uso de palitoches, a turma construiu o conhecimento didático utilizando 3 metros de papel pardo para representar as vogais. Neste momento, o entusiasmo foi notável no semblante de cada uma das crianças. Ao notarem que poderiam debruçar-se sobre o papel pardo para a realização da atividade, os pequenos sentiram-se mais à vontade e rapidamente iniciaram uma espécie de releitura da História das vogais. Posteriormente, foi proposto aos alunos que através da modelagem de “massinha de modelar” produzissem as vogais apresentadas na história, trabalhou-se a coordenação motora fina.





Figura III: Representação da história das vogais.

Fonte: Acervo das acadêmicas.

No último dia da execução do projeto, foram levados 9 fantoches dos mais variados, onde, em uma roda, foi construída uma história com a contribuição das crianças, incluindo os 9 personagens (vovozinha, menina, lobo, guardião da noite, lenhador, boneco junino, dentre outros), promovendo assim, a criatividade e interação entre os alunos.

Ainda, nesse mesmo dia, foi apresentada a turma uma “Caixa Literária”, confeccionada a partir de materiais como papelão, figuras de E.V.A, CDs entre outros, com mais de 30 livros de histórias infantis, todos recebidos através de doações. Nesse momento, cada criança pegou um livro de sua escolha, para ter um contato mais próximo com a história retratada.





Figura IV: entrega da Caixa Literária.

Fonte: Acervo das acadêmicas.

Inserir o prazer da leitura no contexto da educação infantil é contribuir para o desenvolvimento das crianças. Para Mantovani de Assis (2013), as atividades colocadas em classe, associadas com a proposta de desenvolvimento da criança na primeira infância, inclui o jogo da imitação, de construir, e outras atividades de construção, artes, leitura e escrita. Para essa autora, nas salas construtivistas, as atividades são planejadas com o interesse das crianças, e elas são regularmente consultadas sobre o que querem saber e o que querem fazer.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar-se o interesse acerca da leitura em sala de aula, foi de fundamental importância desenvolver uma real aproximação entre as crianças e o mundo da leitura. Com o passar de cada intervenção realizada, notou-se que os retornos eram positivos frente aos livros que lhes eram propostos conhecer. Os olhares radiantes e atentos captados fizeram com que a exploração da leitura acontecesse com certa frequência. Implantou-se o projeto literário, cuja proposta era dar continuidade à prática da leitura após o término das intervenções.

Através da caixa literária, é possível trabalhar habilidades como autonomia, criticidade, criatividade, interpretação sobre si e sobre o mundo. Além disso, este projeto disponibiliza a escolha e, posteriormente, o empréstimo dos livros que cada criança desejar, unindo os pais nesse projeto. Acerca disso e das demais conclusões obtidas a respeito da leitura ao longo do trabalho exposto, conclui-se então, que a leitura é uma ferramenta significativa para a formação do indivíduo de curto a longo prazo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base.** Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <568 http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 24 de junho de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Brasília/ DF: MEC, SEF, 1998. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17264_7813.pdf>. Acesso em 24 de junho de 2018.

DUTRA, Vânia L. R. **Abordagem funcional da gramática na Escola Básica.** Anais do VII Congresso Internacional da Abralín. Curitiba, 2011. Disponível em: www.abralin.org. Acesso em 11 de junho de 2018.

GOMES, R. B.; LEVANDOSKY, C. **A importância da leitura na família e na escola.** Disponível em:<<https://rl.art.br/arquivos/4984569.pdf>>. Acesso em 14 de junho de 2018.

KRIEGL, Maria de Lourdes de Souza. **Leitura: um desafio sempre atual.** Revista PEC, Curitiba. 2002.

MANTOVANI DE ASSIS. **Proepr fundamentos teóricos da Educação Infantil.** 4ª edição. São Paulo: Book, 2013.

ROSCOE, Alessandra. **Guia de leitura para bebês e pré-leitores.** Rio Grande do Sul. Editora Corag. 2012.

YUNES, Eliana; PONDÉ, Glória. **Leitura e leituras da literatura infantil.** São Paulo: FTD, 1988.

CONHECIMENTO FÍSICO NA PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA GENÉTICA

Rayssa Ornelas Soares

Universidade Estadual de Goiás
Formosa – GO

Samyra de Souza Alves

Universidade Estadual de Goiás
Formosa – GO

Alzenira de Carvalho Miranda

Universidade Estadual de Goiás
Formosa – GO

Sônia Bessa da Costa Nicacio

Universidade Estadual de Goiás
Formosa – GO

RESUMO: É no primeiro ano de vida que ocorre grande parte do desenvolvimento da criança na Educação Infantil, esta que deve ser inserida no mundo físico, interagindo e manipulando os objetos, essa ação é essencial no seu desenvolvimento. Esse tipo de conhecimento possibilita à criança reconhecer diferentes formas, cores e texturas que distintos objetos apresentam. O presente estudo tem por objetivo registrar as reações que as crianças apresentam a partir da sua relação com o meio físico no qual estão integrados. Participaram desta atividade 11 crianças sendo 3 do sexo masculino e 8 do sexo feminino de um CMEI que se localiza em Formosa- GO. Ao decorrer de 4 semanas foram feitas intervenções pedagógicas,

totalizando 12 horas de inserção de atividades do conhecimento físico. Ao início das atividades as crianças se mostraram inseguras, mas ao longo das intervenções aflorou uma grande curiosidade e foram impulsionadas a manipular e interagir com os objetos se mostrando surpresas ao perceberem que a partir de sua ação o objeto teria diferentes reações e que cada qual possuía características distintas das outras. Tal estudo apresenta a necessidade de introduzir crianças em um mundo físico proporcionando a elas reconhecimento de si, do outro e de tudo aquilo que o cerca.

PALAVRAS-CHAVE: desenvolvimento infantil, conhecimento físico, teoria de Piaget, objeto, manipulação.

PHYSICAL KNOWLEDGE IN THE PERSPECTIVE OF GENETIC PSYCHOLOGY

ABSTRACT: It is in the first year of life that happens the most part of the child's development in the kindergarten. This is the moment to introduce the child to the physical world, interacting and manipulating the objects. This action is essential in his or her development. This type of knowledge enable the child to identify different shapes, colors and textures that distinct objects can have. The present study aim to register the reactions the children present, based on their relationship with the physical

environment which they are integrated. To this exercise has participated 11 children, 3 boys and 8 girls from a Municipal Center of Early Childhood Education located in Formosa-GO. During 4 weeks pedagogical interventions were made, totalizing 12 hours of insertions of exercises of the physical knowledge. At the beginning of the activities the children were insecure, but during the interventions, a great curiosity has emerged and the children were impelled to manipulate and interact with the objects. The children were also surprised when they realize that from their actions the object would have different reactions and each one has their own distinct characteristics from the others. This study shows the necessity to introduce children in a physical world providing the recognition of themselves, others and all that surrounds them.

KEYWORDS: child development, physical knowledge, Piaget theory, object, manipulation

1 | INTRODUÇÃO

O objetivo desse relato de experiência foi averiguar como o conhecimento físico ocorre em crianças do berçário e suas implicações para o desenvolvimento infantil. Esse estudo buscou aporte teórico na psicologia genética, ao tratar do conhecimento físico. Essa é uma área de estudo que auxilia na compreensão da inserção da criança no mundo físico e a interação com o meio.

Segundo Lupiañez (2010), é no primeiro ano de vida que ocorre grande parte do desenvolvimento da criança. É por meio da interação e ação no meio que será construído seu conhecimento significativo, passando a ser um indivíduo ativo no meio social. Segundo essa autora, o processo evolutivo da criança consiste em três etapas, a descoberta das possibilidades do próprio corpo, do meio social e conseqüentemente dos outros, e as linguagens comunicativas e suas expressões se configurando pela exploração direta e indireta do sistema perceptivo.

Para Lupiañez (2010), o processo de desenvolvimento na primeira infância é propiciado pelas bases orgânicas e inter-relações com o meio físico, cultural, econômico, histórico. Para haver desenvolvimento, é necessário que os aspectos afetivos, cognitivos, linguísticos e os sociais sejam levados em consideração, seja no ambiente familiar ou escolar.

A primeira infância é uma fase de descoberta. O primeiro contato da criança com os objetos ocorre por meio da boca e mãos, sons que o cerca e pessoas vinculadas. Todos esses elementos serão responsáveis pelo desenvolvimento e o resultado dependerá de como cada qual foi abstraído pela criança. O meio e os objetos vêm como auxílio nesse processo, mas só vai ocorrer desenvolvimento se houver ação da criança sobre o meio que a circunda.

Em relação aos bebês, o objetivo da aprendizagem é voltada em, estimular suas ações, ajudá-los a perceber os limites do seu corpo, por meio das interações ao se espelharem nos adultos a fim de construir sua própria identidade, ou seja, tudo aquilo

que faz parte de sua vivência. (LUPIAÑEZ, 2010).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p.36)

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola.

Em suma, a Base Nacional Comum Curricular (2017), cita o professor como grande mediador no processo de desenvolvimento da criança e que sua prática em sala de aula deve se resultar de um processo intencional afim de aguçar o educando.

Para Mantovani de Assis (2013), a construção do conhecimento é fruto de uma construção pessoal. O construtivismo é uma teoria epistemológica na qual relata que o desenvolvimento da criança ocorre por meio de um processo interno, na qual o indivíduo ordena diferentes fundamentos entre si, inserindo significado e conseqüentemente fazendo e associando às que já possui. Sendo um processo individual que ocorre entre os sujeitos a partir do meio físico e social, conseqüentemente provoca um desempenho cognitivo possibilitando-o a se adaptar a novas situações. Cabe aos educadores que trabalham com as crianças promover meios facilitadores para a compreensão de novos acontecimentos e procurar formas de solucionar problemas que aparecerão no cotidiano, ajudando as crianças a desenvolver capacidade de compreender e resolver.

De acordo com Lupiañez (2010), o mesmo processo acontece nas linguagens comunicativas, entre elas a linguagem matemática que ocorre em decorrência da observação e manipulação de objetos e materiais escolhidos pelas crianças. Sendo desenvolvidas em quatro etapas, sendo elas, relações qualitativas e quantitativas que se trabalha a semelhança e diferença entre os objetos. A segunda é a percepção da homogeneidade de medidas em objetos táteis, que deve ser percebido pelas crianças as grandezas e medidas e noções de espaço. A terceira é a relação espacial e topológica que estão relacionadas a proximidade e distância. E por fim, a quarta linguagem que constituem estratégias para a solução de variadas situações.

Para Mantovani de Assis (2013), na perspectiva da psicologia genética o aluno constrói o conhecimento e o professor tem o papel de mostrar formas favoráveis para essa construção, sem transmitir seu próprio conhecimento no aluno. É preciso instigar as crianças a buscar melhores formas de resolver os problemas, proporcionando à elas a curiosidade e despertando-as para a reflexão. Isso não quer dizer que a criança deve ficar livre, mas a promoção de atividades na qual a professor apenas participe é indispensável no processo de coordenação e ordenação do desenvolvimento do pensamento do aluno.

É importante que o professor não determine critérios condizentes com o seu próprio pensamento, caso contrário o comportamento da criança será refletido a partir do pensamento do professor. A ação do educador deve ser a de solicitar a criança para

esta explicar os critérios que ela usou para desenvolver determinada ação, ou seja, o professor foi também um meio facilitador para que cada qual possa desenvolver-se conforme suas possibilidades.

Para Mantovani de Assis (2013, p.42), “[...] cada vez que ensinamos prematuramente a uma criança alguma coisa que poderia ter descoberto por si mesma, esta criança foi impedida de inventar e conseqüentemente de entender completamente.”

A construção do conhecimento físico deve ser provocada de uma forma eficiente para se favorecer a construção de conceitos e propiciar às crianças experiências que as permitam extrair as propriedades dos objetos. Qualquer tipo de conhecimento só ocorrerá a partir da ação do sujeito. Um exemplo: o conhecimento de sons, acontece quando o indivíduo ouve sons de diferentes intensidades e não pela observação de imagens que represente esses sons.

Para Mantovani de Assis (2013), o conhecimento físico é estruturado a partir da abstração empírica, é a fase de descoberta em que a criança toca, sente o objeto, seu peso, tamanho, cor e textura, compreendendo as diferenças entre eles. O ato de manusear e observar as características dos objetos, desenvolve nas crianças a curiosidade e atenção, promovendo o desenvolvimento cognitivo.

Para Kamii (1985), o objetivo da abordagem do conhecimento físico é a introdução das crianças nos problemas com que se deparam: obstáculos diários de aprendizagem, socialização e interação com o meio físico. É esperado que elas tenham a iniciativa de resolvê-los e busquem solução para os problemas encontrados. No caso dos bebês e crianças pequenas, o interesse de examinar objetos, agir sobre eles e observar suas reações são naturalmente espontâneos.

Os educadores podem aproveitar esse interesse, encorajando as crianças a estruturar seus conhecimentos de forma que sejam extensões naturais do conhecimento que eles já possuem. Portanto, a aprendizagem na abordagem do conhecimento físico está enraizado no desenvolvimento natural e espontâneo da criança.

As ações que podem ser realizadas sobre os objetos para fazê-los mover-se, incluem: puxar, empurrar, rolar, chutar, soltar, soprar, sugar, derrubar, balançar, girar e cair. Todas essas ações oferecem vantagens para a estruturação do espaço, tanto para o conhecimento físico quanto para o conhecimento lógico matemático, como por exemplo, a criança ao tentar mover o canudinho pelo chão soprando-o, ela descobre que deve soprar ao meio do canudo em ângulo reto para fazê-lo rolar corretamente. Em relação a soprar no centro, ele pode se mover tanto para a direita quanto para a esquerda, relacionando as diferenças de peso dos objetos e as diferenças de suas mobilidades. (KAMII, 1985).

Segundo Kamii (1985), ao observar os fenômenos envolvendo o movimento dos objetos, a criança deve ser capaz de produzir o movimento por sua própria ação, pois a essência da atividade do conhecimento físico é a ação da criança sobre o objeto e a observação da reação dele, ajustando-o conforme sua vontade, esta reação deve ser claramente visível e imediata.

Para Mantovani de Assis (2013, p. 91)

A cor, a forma, a textura, o gosto, o odor, a temperatura, a consistência, o som são exemplos de propriedades que estão nos objetos. Essas propriedades são abstraídas quando a criança age sobre os objetos e observa como eles reagem às suas ações. É assim que ela percebe que os objetos de plástico duro se quebram quando dobrados, que existem outros objetos de plástico que não se quebram quando dobrados e que pedaços de ferro não podem ser dobrados. Desta forma, a criança descobre que os objetos reagem de maneiras diferentes à mesma ação. Apalpar, pegar, quebrar, dobrar, deixar cair, apertar, esticar, sacudir, entortar, são alguns exemplos de ações através das quais o conhecimento físico é estruturado.

Para Dayan (2013), com base no construtivismo de Piaget garante que o indivíduo constrói a representação dos objetos e elabora as estruturas na mente, e por intermédio dessas ações que é construída a idealização em relação aos objetos. O conhecimento não é apenas estruturado a partir do objeto, mas a partir das atividades que o indivíduo delinea, com isso o mesmo não é aprendido, mas adquirido.

2 | METODOLOGIA

A pesquisa descrita é de natureza qualitativa, com referenciais teóricos baseados na teoria Piagetiana. O tema abordado é o conhecimento físico. Atendendo às exigências do estágio supervisionado do 3º ano do curso de pedagogia foram feitas cinco observações em turmas da educação infantil, em uma creche municipal em Formosa-GO. Participaram da intervenção pedagógica com atividades direcionadas ao conhecimento físico, 11 crianças com até 1 ano e meio de idade, sendo 3 do sexo masculino e 8 do sexo feminino. Após as observações, foram propostas 8 intervenções pedagógicas com 3 horas semanais, totalizando 24 horas. Somente 4 dessas intervenções foram dedicadas exclusivamente ao trabalho como conhecimento físico. O quadro 1 apresenta 4 das intervenções pedagógicas.

Atividades	Objetivos
Tapete sensorial - O tapete e caminho sensorial foram posicionados no chão para que as crianças pudessem passar por eles, usando as mãos para tocarem no tapete e os pés para sentirem o caminho sensorial. Cada criança por vez para que todas realizassem as atividades.	Perceber as diferentes texturas; reconhecer as diferentes sensações e percepções relacionadas ao tato; estimular e desenvolver a coordenação motora fina.

Caixa Sensorial - A caixa sensorial foi apresentada às crianças na qual cada uma pôde adentrar sua mão nela, sentindo as características dos objetos presentes.	Descobrir as características distintas dos objetos; explorar os sentidos; aguçar a percepção tátil.
Varal de balões - O varal de balões foi amarrado e posicionado de forma com que as crianças pudessem tocar.	Favorecer na interação com os objetos; estimular a coordenação motora.
Bambolê - O bambolê foi posicionado de forma com que todas as crianças pudessem alcançar e manipular os objetos inseridos, com o auxílio das estagiarias todos participaram da atividade.	Reconhecer diferentes tamanhos e formas; promover o conhecimento do objeto por meio da manipulação.

Quadro 1- Inserção de atividades do conhecimento físico

Fonte: dados organizados pelas pesquisadoras

No decorrer das intervenções foram utilizados recursos como: caixas de ovos para o caminho sensorial, caixa de papelão para a elaboração do tapete sensorial, este que continha diversos objetos colados, caixa dos sentidos contendo diferentes objetos, barbante e balões para a confecção do varal e posteriormente dentro dos balões objetos. E por fim, o bambolê contendo objetos amarrados. Para a observação dos dados foram feitos registros fotográficos autorizados pelos pais e direção da creche.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das observações, foi verificado que as crianças pareciam acudadas e tímidas, não interagiam de forma espontânea no ato de brincar, a interação social com os pares também ficou comprometida. Mediante a situação foi promovido atividades que facilitavam a ação sobre o meio físico e social. Foram oferecidos objetos que estimulavam às crianças a pegar, empurrar, rasgar, subir, descer, puxar, entre outros. Foi necessário inseri-los nesse meio que para elas era desconhecido com o oferecimento de objetos e obstáculos para realizarem ao decorrer das atividades.

A partir dessas análises adquiridas em relação ao comportamento das crianças, foram propostas atividades que as introduziam ao meio físico e incentivavam-nas a interagir com os objetos oferecidos, favorecendo assim a construção do conhecimento físico.

A primeira atividade proposta foi o tapete sensorial. Com o auxílio das estagiárias as crianças puderam passar por diferentes etapas presentes no tapete. Este continha macarrões, barbantes, canudinhos, palha de aço, lixa, tampinhas, algodão, feijões.

Consequentemente as crianças poderiam perceber as características distintas de cada objeto, pela percepção tátil na qual se deparavam com diferentes texturas e materiais.

No decorrer da atividade as crianças se mostraram curiosas e instigadas a tocar tais objetos, em contrapartida algumas delas apresentaram-se receosas, porém, a partir de interações e reconhecimentos se sentiam confortáveis e participaram da atividade. Outra ação realizada pelas crianças foi querer arrancar os objetos do tapete para uma manipulação mais próxima.

Para Kamii (1985), as atividades do conhecimento físico conduzem, sobretudo, ao desenvolvimento cognitivo das crianças. Na imagem 1, 3 e 4 é possível verificar a concentração e interesse das crianças em manusear os objetos. Elas tentavam pegar, andar sobre os objetos, introduzi-los na boca. Ainda arrastavam, pegavam e manuseavam livremente os objetos apresentados.



Figura 1: criança interagindo com o tapete sensorial.

Fonte: acervo pessoal das pesquisadoras.

Após todos passarem pelo tapete foi proposta uma segunda etapa, o caminho sensorial de caixa de ovos que tinha o mesmo intuito, porém utilizando os pés como auxílio para o reconhecimento das formas presentes no material. Essa atividade direcionou o interesse das crianças para os pés e estimulou a percepção tátil das crianças através dos pés.

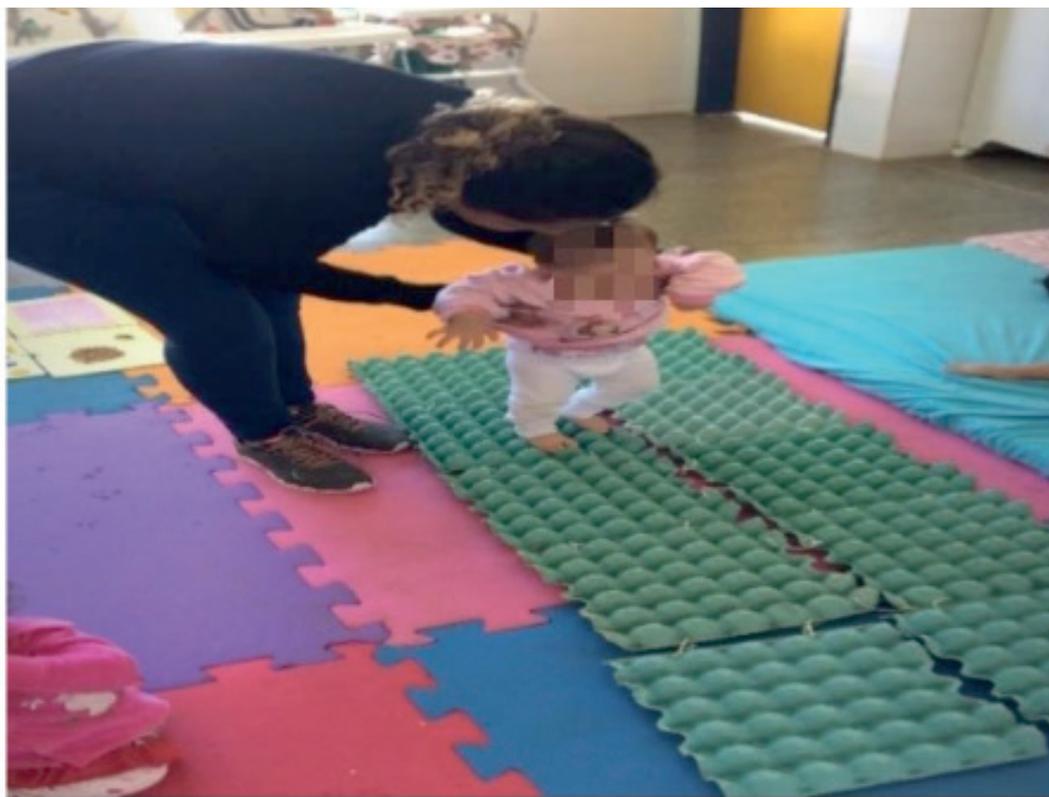


Figura 2: Criança percorrendo o caminho sensorial.
Fonte: acervo pessoal das pesquisadoras.

Na realização da atividade as crianças puderam sentir o relevo e a textura presentes nas caixas de ovos. Algumas crianças se mostraram retraídas ao tocar com os pés no caminho e outras se mostraram interessadas em realizar a atividade mais uma vez. “Os conhecimentos adquiridos através da aprendizagem estão determinados pela natureza dos objetos sobre os quais a aprendizagem se faz. O papel do sujeito se reduz às suas necessidades ou interesses que ativam a aprendizagem”. (DAYAN, 2013, p. 228).

A segunda atividade proposta foi a caixa sensorial confeccionada com uma caixa de papelão encapada com TNT colorido, contendo diversos objetos como: material em MDF, garrafinhas, ursinhos de pelúcia, tampinhas, chocalhos, algodões, lixa e canudinho. As crianças colocavam a mão dentro a fim de tocar e sentir os objetos presentes



Figura 3: Criança inserindo a mão na caixa sensorial.

Fonte: acervo pessoal das pesquisadoras.

No decorrer da atividade as crianças se mostraram interessadas em colocar a mão dentro da caixa, em busca do que estava oculto. Essa atividade propunha apenas o toque e a percepção tátil, tendo as mãos como único recurso para o reconhecimento dos objetos.

Para Lupiañez (2010), é necessário na educação infantil a introdução de tudo aquilo que está presente no meio, entre eles, objetos de diferentes formas, cores, texturas, pesos e tamanhos. Oferecendo à criança estes objetos para que ela interaja e construa seu próprio conhecimento acerca das características distintas presentes neles.

A terceira atividade propunha um varal de balões, uns possuindo objetos dentro e o outro com ar, a partir das observações e toques as crianças puderam reconhecer as diferentes texturas presentes.



Figura 4: Criança reconhecendo as diferentes texturas.

Fonte: acervo pessoal das pesquisadoras.

No primeiro contato com os balões as crianças quiseram puxar, estourar e colocá-los na boca iniciando um contato direto. Puderam reconhecer e sentir as texturas presentes por meio da manipulação experimentaram diferentes sensações ao manipular os objetos. “A criança descobre que os objetos reagem de maneiras diferentes à mesma ação. Apalpar, pegar, quebrar, dobrar, deixar cair, apertar, esticar, sacudir e entortar, são alguns exemplos de ações através das quais o conhecimento físico é estruturado”. (MANTOVANI DE ASSIS 2013, p. 91).

E por fim a quarta atividade constituiu-se no bambolê de objetos na qual foram amarrados utensílios variados para as crianças realizarem a manipulação dos mesmos e descobrirem suas propriedades.



Figura 5: crianças manipulando os objetos.

Fonte: acervo pessoal das pesquisadoras.

Ao realizar a atividade as crianças inicialmente observaram os objetos expostos e em seguida agiram sobre eles, cada qual manipulando-os a sua maneira e conseqüentemente percebendo a reação que o objeto prestava.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou introduzir atividade do conhecimento físico no cotidiano de crianças do berçário. As atividades concentraram-se em favorecer o manuseio e a ação das crianças sobre diferentes objetos e materiais. É importante ressaltar que tais crianças se encontravam em uma faixa etária na qual era necessário o contato direto com o meio físico pois se encontravam em uma etapa essencial de descobertas. É papel do professor inseri-los no meio de novos conhecimentos, proporcionando o seu desenvolvimento cognitivo.

As crianças se apresentaram curiosas e interessadas, porém, ao mesmo tempo receosas, mas ao longo das intervenções elas começaram a interagir mediante as atividades propostas, mostrando-se confiantes para agir sobre os objetos. É necessário que o professor leve o aluno a novos desafios tirando-os de sua zona de conforto e introduzindo-os no mundo que para eles é desconhecido, desenvolvendo o aspecto cognitivo, afetivo e a perceptivo.

Após as observações, foi proposto trabalhar de forma lúdica e ao mesmo tempo com materiais presentes no cotidiano das crianças, sendo que estas atividades poderiam ser introduzidas diariamente pelo professor que é mediador nesse processo

e o aluno construirá seu próprio conhecimento, pois cada qual abstrai e age de forma distinta.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.

DAYAN, Sílvia Parrat. **Conhecimento físico e construção do real**. Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas. Set/2013.

KAMII, Constance; DEVRIES, Rheta. **O Conhecimento Físico na Educação Pré-Escolar: Implicações da Teoria de Piaget**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

LUPIAÑEZ, Teodósia Pavón. **Proepre Fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação infantil**. Campinas: Book editora, 2010.

MONTAVANI DE ASSIS, Três tipos de conhecimento. **Educação Matemática: Uma contribuição para a formação de professores**. Editora da Unicamp. 2013.

MANTOVANI DE ASSIS, Orly Zucatto; ASSIS, Mucio Camargo. **Proepre Fundamentos Teóricos da Educação Infantil**. 8a. ed. Campinas: Book, 2013.

POSSIBILIDADES (AUTO)FORMATIVAS COM O ENSINO DO FUTEBOL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Ewerton Leonardo da Silva Vieira

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte—UFRN

Luiz Sanches Neto

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Luciana Venâncio

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

RESUMO: Este capítulo relata uma experiência pedagógica vivenciada nas aulas de educação física do ensino fundamental I, em uma instituição privada da rede municipal de ensino de Natal, em 2012, durante a execução do Estágio Supervisionado IV. O texto traz uma reflexão sobre algumas práticas pedagógicas consolidadas a respeito do ensino do futebol no campo da educação física e na aplicação de métodos de ensino que promovam um ambiente satisfatório e motivador no aprendizado do futebol para ambos os gêneros, favorecendo uma transformação social. Assim, o objetivo é propor possibilidades de ensino do futebol, apontando um caminho para uma futura sistematização do tema dentro do conteúdo esportivo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação física. Futebol. Experiência pedagógica.

(SELF)EDUCATIVE POSSIBILITIES FROM THE TEACHING OF FOOTBALL IN ELEMENTARY SCHOOL PHYSICAL EDUCATION CLASSES

ABSTRACT: This chapter reports a pedagogical lived experience in elementary school physical education classes, in a private institution from the educational network in the municipality of Natal, in 2012, during the Supervised Practicum IV. The paper presents a reflection on some consolidated pedagogical practices of football teaching in the field of physical education and the application of teaching methods that promote a satisfying and motivating environment for learning football for both genders, favoring social transformation. Therefore, the objective is to propose educational possibilities towards football, pointing a path for future systematization of the topic within the sport content.

KEYWORDS: Physical education. Football. Teaching experience.

1 | INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como objetivo apontar, dentro de uma ótica da pedagogia crítico-superadora (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2009), algumas possibilidades de tematização do

ensino do futebol de forma organizada e sistematizada nas aulas de educação física no ensino fundamental I. A ideia é mostrar como ocorreram, dentro da intervenção realizada, as dificuldades encontradas pelo professor (que é o autor principal deste texto) e pelos(as) alunos(as) nos processos de ensino e de aprendizagem, para depois refletirmos a respeito de possíveis estratégias pedagógicas de ensino do futebol como elemento da cultura corporal, que contribuam para uma aprendizagem conceitual, procedimental e atitudinal.

O texto trata de algumas problemáticas encontradas pelos(as) professores(as) de educação física durante a abordagem do tema futebol, modalidade do bloco de conteúdos esporte, no nível de ensino fundamental I. Nessa fase da escolarização, parece-nos importante que o(a) aluno(a) vivencie intensamente um processo de ensino sistematizado, por isso, uma proposta curricular coerente precisa trazer boas condições de elaboração e assimilação do conhecimento. O conteúdo esporte ainda é o mais abordado nas aulas de educação física das turmas do primeiro ciclo de ensino; no entanto, os(as) professores(as) nem sempre trabalham com as modalidades esportivas como ferramenta educacional, ou promovem o lazer de forma lúdica e compromissada, considerando o meio social, a faixa etária dos(as) alunos(as) e o ambiente escolar, e não apenas como forma de propor o “alto rendimento” ou de recreação descompromissada (BETTI, 1991).

Tal experiência pedagógica ocorreu durante a realização do Estágio Supervisionado IV (disciplina do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte), em 2012, com os(as) alunos(as) de uma turma do quarto ano do ensino fundamental I de uma escola particular, situada em um bairro de classe média da cidade de Natal. A escola possui uma boa estrutura e professores(as) qualificados(as), o que fez com que se tornasse conhecida no cenário esportivo da cidade. Há quadras poliesportivas e de areia, salas de lutas e de ginástica, piscinas, brinquedoteca e materiais para todas as modalidades esportivas. Na época, a intervenção foi acompanhada por uma professora de educação física da instituição, que ministrava aula na turma do quarto ano uma vez por semana, com duração de quarenta e cinco minutos. A intervenção ocorreu em cinco aulas realizadas entre os meses de setembro e dezembro.

2 | EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO FUNDAMENTAL I: PROFESSOR(A) E PRÁTICA

No ensino fundamental I, o(a) professor(a) de educação física precisa contextualizar uma organização curricular com perspectiva teórico-metodológica dos conteúdos. Ele(a) tem a função de despertar uma reflexão nos(as) alunos(as) sobre o conhecimento, respeitando as características individuais e coletivas da turma. Durante a construção das aulas, é preciso refletir pedagogicamente sobre a “explicação das

técnicas e o desenvolvimento de habilidades, objetivando o exercício e o domínio por parte dos alunos” (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2009, p. 29).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997), os processos de ensino e de aprendizagem não se restringem às habilidades motoras, mas sim à capacitação dos sujeitos ao refletirem sobre suas possibilidades corporais e, com autonomia, exercê-las de maneira social e culturalmente significativa e adequada. Segundo Palma *et al.* (2010, p. 49), “os temas e assuntos, com os quais os alunos estão envolvidos, devem ser vividos por eles como espaços de ação acessíveis ao seu fazer, que seja prático, que seja conceitual”. Sendo assim, os(as) alunos(as) precisam refletir sobre o tema e as atividades propostas. Entender os conceitos é tão importante quanto aprender as práticas corporais tematizadas e vivenciadas.

3 | ABORDAGEM DO CONTEÚDO ESPORTE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O esporte é uma das práticas corporais mais vivenciadas dentro daquela escola. No entanto, as aulas de educação física passam a ser uma ferramenta educacional com fortes possibilidades de superar os problemas do sistema esportivo. No texto “O ‘esporte na escola’ e o ‘esporte da escola’: da negação radical para uma relação de tensão permanente”, Vago (1996) dialoga de modo pertinente com Bracht sobre esse assunto, no qual discute justamente as relações da escola com as práticas corporais esportivas. Segundo Bracht (1992), os “esportes na escola” que estão sendo vivenciados nas aulas de educação física são tratados como um prolongamento das instituições esportivas, perdendo completamente sua autonomia pedagógica.

Darido e Rangel (2011) também discutem sobre a desorganização do ensino dos esportes nas aulas de educação física, o “maltrato” desse conteúdo e a aplicação de técnicas inadequadas por alguns(as) professores(as). Pensando nesses problemas, a ideia de sistematizar o ensino das modalidades esportivas já seria um grande passo para equilibrar esse descompasso, uma ação conjunta entre os(as) professores(as) e a escola.

Já Castellani Filho *et al.* (2009) defendem o esporte como uma prática lúdica da cultura corporal, mas não de forma descompromissada com as questões cognitivas e intelectuais, sendo abordado pedagogicamente no sentido de esporte “da” escola e não como o esporte “na” escola. Na mesma obra também se afirma que, nas aulas de educação física, a escola, ao aplicar o conteúdo esporte, “precisa resgatar os valores que privilegiam o coletivo sobre o individual, defendem o compromisso da solidariedade e respeito humano, a compreensão de que o jogo se faz ‘a dois’, e de que é diferente jogar ‘com’ o companheiro e jogar ‘contra’ o adversário” (CASTELLANI FILHO *et al.*, 2009, p. 70).

4 | POSSIBILIDADES DE ENSINO DO FUTEBOL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO

FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

Dentro de uma concepção crítico-superadora, os temas sobre o futebol foram escolhidos e elaborados de acordo com o projeto político-pedagógico da escola e com o planejamento do professor. O planejamento também foi subsidiado pela compreensão das dimensões do conteúdo, discutida por Zabala (1998), em que todos os conhecimentos tratados pedagogicamente podem ser articulados a partir das dimensões procedimental, conceitual e atitudinal de cada conteúdo. Nesse sentido, todas as aulas apresentavam algum conhecimento conceitual sobre o futebol, diversas vivências com a cultura do movimento do futebol, como também traziam reflexões sobre valores importantes relativos ao mundo dos esportes, tais como: solidariedade, liberdade de movimentos, cooperação e respeito pelo(a) próximo(a). As aulas foram organizadas em quatro temas e uma avaliação escrita foi realizada ao final do processo, contemplando as três dimensões. Esse tipo de avaliação, apesar de ter historicamente mais alinhamento com a dimensão conceitual, também fazia referência às dimensões atitudinal e procedimental vivenciadas ao longo da unidade didática.

4.1 Temática 1 – Introdução Aos Esportes: Processo Histórico Do Futebol

No primeiro dia de aula, a turma era composta de 22 alunos(as), 12 meninos e 10 meninas. As apresentações (inter)personais e sobre o projeto ocorreram antes da introdução ao tema. A aula ocorreu em dois momentos; no primeiro, em sala de aula, foi abordada teoricamente a diferença entre os esportes coletivos e individuais, introduzindo o processo histórico acerca do surgimento do futebol. No segundo, houve duas vivências práticas em outro ambiente de aula – na miniquadra da escola –, que fazia parte do prédio da educação infantil.

Ao apresentar o tema futebol, houve resistência por parte daqueles(as) que – por diversos motivos e oportunidades de vivências anteriores – não gostavam desse esporte, sobretudo por parte das alunas. Elas demonstraram um pouco de irritação, reclamaram que era um esporte violento e que iriam se machucar. Tal problema foi contornado com a explicação de que eles(as) não se preocupassem porque todas as atividades eram novas, divertidas e seguras. Por outro lado, os alunos que gostavam de futebol vibraram com a notícia e ficaram ansiosos para irem à quadra.

A primeira aula foi iniciada com os(as) alunos(as) sendo questionados(as) sobre a diferença entre os esportes coletivos e individuais. Houve várias respostas do tipo:

“Os esportes coletivos são em grupo, os individuais são sozinho”.

Em seguida, perguntou-se à turma de quais desses dois grupos de esportes o futebol fazia parte, coletivo ou individual. Os(as) alunos(as) responderam corretamente.

Depois, explicou-se um pouco da história do futebol, falamos sobre os primeiros jogos com bola, dos países onde surgiram os primeiros jogos de futebol, da evolução do futebol nos países da Europa e no Ocidente, até a sua chegada ao Brasil. Esse

primeiro momento em sala de aula durou vinte minutos.

A **primeira vivência** foi um “tica-bola” (ou pegador). Nessa brincadeira, os(as) estudantes ficaram dispersos em um determinado espaço na quadra. Um(a) dos(as) alunos(as), de posse de uma bola, corria atrás dos(as) demais, com o objetivo de tocá-los(as), não podendo arremessá-la. Aqueles(as) que iam sendo pegos(as) passaram também a ser o tica (pegador), tendo que trocar passes entre eles(as). Vence aquele(a) que por último for tocado(a) pela bola. Embora seja uma vivência com características competitivas, a cooperação e o espírito de equipe ficaram bastante evidentes durante a atividade.

Todos(as) os(as) alunos(as) participaram da brincadeira, todavia, surgiram alguns problemas: as alunas que iam sendo ticadas não queriam mais participar porque não pegavam mais na bola. Diante disso, foram feitas algumas intervenções: a bola teria que passar por todos(as) os(as) ticas antes de continuarem a perseguição aos(às) demais alunos(as); cada aluno(a) só poderia ficar com a posse da bola por, no máximo, 5 segundos e depois passá-la para um(a) companheiro(a). A **segunda vivência** foi um jogo conhecido como “mini-handebol”, ou “futebol com as mãos”. Durante toda a aula, os alunos perguntavam quando ia começar o jogo de futebol, as famosas “peladas”. De início foram estabelecidas algumas regras: os(as) alunos(as) só poderiam arriscar o arremesso ao gol depois que a bola passasse por todos(as) da equipe; a equipe que defendia teria que esperar a outra ultrapassar o meio da quadra com a bola, para poder tomá-la; não podia arremessar ao gol invadindo a área do time adversário. É importante destacar a diversidade dos gestos corporais dos(as) alunos(as), tanto dos(as) que defendiam quanto dos(as) que realizavam o ataque, como também o posicionamento deles(as) em quadra.

Ao final da aula houve uma reflexão, quando traçamos um paralelo das atividades realizadas com a vida, destacando alguns valores como respeito ao(à) próximo(a) e convivência em grupo, ou com a família. Ao retornarem à sala, os(as) alunos(as) responderam, em uma folha avulsa, o que tinham aprendido na aula e entregaram ao professor. As respostas demonstraram que os objetivos do planejamento foram alcançados. Dentre as respostas, destacamos a seguinte:

“Eu aprendi que o futebol é uma atividade coletiva e que precisa de regras, e todas as pessoas que estão no time têm que jogar [...]”.

4.2 Temática 2 – Caracterização Do Futebol E As Diversas Formas De Praticá-Lo

No segundo encontro, em sala de aula, foram explicadas algumas características do jogo de futebol: número de jogadores(as) que compõem o time, com que parte do corpo se rebate a bola, o objetivo do jogo, vestimentas das equipes, material da bola de jogo, local onde aconteciam as partidas; além de alguns esclarecimentos sobre a função do(a) juiz(a). Já nessa segunda aula, percebemos um respeito maior em relação ao nosso trabalho como professor e, sobretudo, no que diz respeito ao tema da aula. O objetivo dessa aula era que eles(as) aprendessem um pouco mais

sobre o futebol e vivenciassem novas formas corporais do esporte. Perguntamos logo em seguida se eles(as) conheciam o futebol de botão, totó, preguinho e de caixa de fósforos. Tanto os alunos como as alunas responderam que conheciam apenas o totó e jogo de futebol de botão.

Ao chegarem à miniquadra, os(as) alunos(as) se depararam com os quatro jogos, um em cada canto. A turma foi organizada em quatro grupos de cinco alunos(as), ficando cada grupo em um determinado jogo: totó, futebol de botão, futebol de preguinho e futebol de caixa de fósforos. As regras de cada jogo foram preestabelecidas e explicadas a cada grupo individualmente, porém, depois eles(as) criaram suas próprias regras. O futebol de caixa de fósforos, que era o menos conhecido, trata-se de um jogo com vinte e duas caixas de fósforos decoradas como jogadores(as) distribuídos sobre uma toalha de banho ou um tapete. O objetivo é acertar o gol da outra equipe utilizando apenas os dedos (da mão) para rebater uma bola artesanal. O gol é feito com uma caixa de sapato cortada ao meio.

Para a maioria dos(as) alunos(as) era a primeira vez que brincavam com os jogos de tabuleiro. Em todos os jogos surgiram algumas dificuldades, tais como: entendimento de regras, manuseio da palheta do botão, o toque na moeda com o dedo no preguinho e no futebol de caixa de fósforos. Cada grupo permanecia sete minutos em cada jogo e, ao sinal do professor, trocavam de lugares. Não se pode deixar de destacar a participação de toda a turma durante toda aula, principalmente das alunas, que eram as mais empolgadas, como também os olhares de curiosidade de cada um(a) deles(as). Nesse sentido, cabe ressaltar a convivência em grupo e o respeito às regras estabelecidas. Outro destaque importante na prática desses jogos é o aperfeiçoamento das habilidades motoras finas dos dedos. Ao voltarem à sala de aula, os(as) alunos(as) responderam sobre o que tinham aprendido com a aula e entregaram suas respostas. Abaixo, destacamos uma delas:

“Eu aprendi que pode jogar futebol com as mãos. Não precisa só jogar com os pés. Têm vários tipos de futebol, tem o totó, preguinho, botão e futebol de caixa de fósforos [...]”.

4.3 Temática 3 – Diferenças E Semelhanças Entre Os Estilos De Futebol

Nessa temática foram abordadas as principais diferenças e semelhanças dos estilos de futebol mais conhecidos pelos(as) alunos(as). Ao perguntar quais estilos de futebol eles(as) já conheciam, ou já tinham jogado, surgiram como resposta: *“futebol de campo”, “futebol de salão ou futsal”, “futebol de areia” e o “futebol society”*. E, logo depois, perguntamos quais as diferenças entre eles. Destacamos, abaixo, algumas dessas respostas:

“Futebol de campo - o time é formado por 11 jogadores e no futebol de salão é formado por cinco jogadores”.

“Futebol de campo - os jogadores jogam de chuteira, no futsal de tênis e na areia

descalços”.

As vivências práticas dessa aula iriam ocorrer na quadra de areia, mas o forte calor fez com que realizássemos a atividade no ginásio poliesportivo. Ao chegarem ao ginásio, os alunos ficaram muito dispersos e com dificuldade de concentração nas atividades.

Executamos uma brincadeira chamada de “tica-corrente”, na qual um aluno é o tica e tem como objetivo pegar o restante. A partir do momento que forem sendo pegos, forma-se uma corrente segura pelas mãos e correrão atrás dos demais. Nesse dia, alguns alunos não quiseram participar. A brincadeira enfatizou a cooperação, já que cada participante da corrente humana precisa pensar por onde correr. A **segunda vivência** desse dia seria um futebol de duplas, onde os(as) alunos(as) formariam pares dando as mãos e formariam dois times para jogarem um contra o outro. Retornamos para a sala e perguntamos o que eles(as) tinham aprendido, um(a) deles(as) respondeu:

“Eu aprendi muitas modalidades de futebol como: society, que é jogado em grama sintética e de chuteira [...], mas gostei dessa aula porque aprendi coisas que não sabia e achei interessante”.

4.4 Temática 4 – Habilidades Motoras Relacionadas Aos Fundamentos Do Futebol

Toda essa aula foi realizada no ginásio poliesportivo. Nessa quarta aula, foi muito importante a realização do planejamento e de uma organização prévia dos materiais a serem utilizados durante a atividade. É preciso destacar também que priorizamos as vivências que demandavam mais as habilidades motoras, por meio de atividades lúdicas e desafiadoras associadas a alguns fundamentos do futebol, como o passe e o chute. Essas atividades enfatizaram técnicas, com objetivos de observar os gestos motores dos(as) alunos(as) e de fazer com que eles(as) possam aprender e refletir um pouco sobre as dificuldades encontradas na execução do passe e do chute.

Nesse dia, a turma era composta por 18 alunos, então, utilizamos um número de equipamentos compatível com o número de alunos(as), para que nenhum ficasse fora da atividade.

Na **primeira vivência** a turma foi organizada em nove duplas, um(a) dos(as) alunos(as) da dupla segurava um arco na linha lateral, enquanto o(a) outro(a), posicionado(a) à sua frente e sobre a linha demarcatória da quadra de vôlei, ficava de posse de uma bola de futebol. No primeiro momento, os(as) alunos(as) chutavam a bola com qualquer parte do pé, porém, chutavam-na rasteira e, o(a) seu(a) companheiro(a) segurava o arco encostado no chão. No segundo momento, os(as) alunos(as) chutavam a bola pelo alto, com o objetivo de passá-la por dentro do arco que o(a) seu(a) companheiro(a) segurava na altura da cintura pélvica.

Na **segunda vivência** os(as) alunos(as) formaram uma fila no meio da quadra, na qual os(as) nove primeiros(as) ficaram de posse de uma bola. Na frente da fila, foram colocados arcos alternadamente. De posse de uma bola na mão, os(as) alunos(as) tiveram que passar pelos arcos sem tocá-los. Logo em seguida, eles(as) jogavam a

bola ao chão à sua frente e chutavam-na em direção ao gol. É importante destacar que, durante essas atividades, tanto no primeiro quanto no segundo momento, as alunas participaram da mesma forma que os alunos. Ao final da aula, pedimos para que os(as) alunos(as) respondessem o que eles(as) aprenderam e o que mais gostaram em todas as aulas, alguns(as) responderam de forma bem expressiva:

“Eu gostei de tudo, porque tudo foi legal, gostei demais. Eu gostaria de sempre ter professores assim todo dia para aprender coisas novas”.

Pela análise das respostas, ao final das quatro aulas, foi possível concluir que os objetivos da proposta foram alcançados, sendo que um conhecimento planejado e organizado de forma sistematizada e com diversas práticas corporais contribuiu para um melhor ensino e aprendizagem dos assuntos.

Ao final das quatro aulas foi aplicada uma prova escrita composta por oito questões, uma discursiva e sete de múltipla escolha, que contemplavam os assuntos ensinados dentro das três dimensões – conceitual, procedimental e atitudinal – de todos os conteúdos temáticos. Essa prova serviu como documento de avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem para essa turma do 4º ano do ensino fundamental, juntamente com as respostas registradas ao final de cada aula e a participação dos(as) estudantes nas atividades.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência pedagógica nos permitiu, por meio dos registros sobre as condutas e as respostas dos(as) alunos(as), inferir que a utilização sistemática de uma proposta metodológica planejada e organizada proporciona uma aprendizagem mais significativa do futebol.

Quanto à perspectiva (auto)formativa, o papel do(a) professor(a)-pesquisador(a) é muito importante para os processos de ensino e de aprendizagem. Pensar antecipadamente sobre a prática pedagógica de acordo com o nível cognitivo dos(as) alunos(as), as condições estruturais e sociais da escola, como também aprofundar e refletir sobre um determinado tema, possibilitou o surgimento de novas estratégias de ensino a partir do cotidiano da escola, considerando os princípios curriculares (objetivos, conteúdos, estratégias e critérios de avaliação).

Assim, podemos concluir que a proposta teórico-metodológica desenvolvida com os(as) alunos(as) do 4º ano do ensino fundamental, quando desenvolvida em todas as dimensões dos conteúdos, é uma das possibilidades de ensino encontradas para que os(as) alunos(as) possam aprender, experimentar, refletir e construir as suas próprias ações envolvendo os gestos corporais do futebol como elemento da cultura, contribuindo para o desenvolvimento de sua criticidade sobre os processos históricos e para a superação das condições materiais de sua existência.

REFERÊNCIAS

BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BRACHT, V. **Aprendizagem social e educação física**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

CASTELLANI FILHO, L. *et al.* **Metodologia do ensino de educação física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PALMA, A. P. T. V.; OLIVEIRA, A. A. B.; PALMA, J. A. V. **Educação física e a organização curricular: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio**. 2. ed. Londrina: Eduel, 2010.

VAGO, M. T. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”. **Movimento**, ano 3, n. 5, 1996/2.

ZABALA, A. **A prática educativa**

A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Thays Antonia de Oliveira Lima

Universidade Estadual de Goiás
Formosa GO

Tífanie da Silva Vieira

Universidade Estadual de Goiás
Formosa GO

Alzenira de Carvalho Miranda

Universidade Estadual de Goiás
Formosa GO

RESUMO: No decorrer da história houve várias transformações no pensamento da sociedade, a criança passa a ter um olhar mais afetivo e social voltado para ela. Assim, as obras literárias começam a ser destinadas às crianças, uma vez que antes liam e apreciavam livros de adultos. O presente estudo relata algumas contribuições que a literatura traz para a educação infantil. Tem como objetivo abordar sobre a importância da literatura no desenvolvimento da ludicidade e socialização da criança. Esta é uma investigação de natureza qualitativa descritiva, realizada durante 05 observações e 08 regências de aula, sendo que 04 foram intervenções educacionais no Estágio Supervisionado da Educação Infantil I. A partir desse momento foi realizada uma pesquisa bibliográfica para dar respaldo teórico ao estudo. Para o desenvolvimento do referido estudo foram realizadas 04 intervenções

pedagógicas, em uma turma de Maternal II, com o total de 18 crianças, sendo 11 meninas e 07 meninos, em um Centro Municipal de Educação Infantil, na cidade de Formosa GO. As atividades foram realizadas em prol do desenvolvimento da criança através das obras literárias, contos e dramatização. A cada intervenção realizada foi possível constatar o interesse das crianças pelos livros e suas imagens, e que a literatura traz inúmeros benefícios para o avanço no desenvolvimento intelectual infantil. Elas expressaram com os colegas o interesse pelas obras trabalhadas, pelos usos e costumes dos índios, pela contação de histórias e o prazer em assistir e participar da dramatização apresentada durante a culminância, feita ao ar livre para conclusão do estudo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil. Obras literárias infantis.

THE IMPORTANCE OF CHILD LITERATURE IN CHILDREN'S DEVELOPMENT

ABSTRACT: Throughout history there have been several changes in the way of thinking of society, insofar as the child starts to have a more affective and social view aimed at her. Thus, literary works begin to be aimed at children, since they used to read and enjoy adult books. The present study reports some contributions that the literature brings to early

childhood education. It aims to address the importance of literature in the development of playfulness and socialization of the child. This is a descriptive qualitative investigation carried out during (five) 05 observations and (eight) 08 classroom regencies, with (four) 04 being educational interventions in the Supervised Internship of Early Childhood Education. From that moment on a bibliographical research was carried out to give theoretical support to the study. For the development of this study, there were (four) 04 pedagogical interventions in a Maternal class, with a total of (eighteen) 18 children, (eleven) 11 girls and (seven) 7 boys, in a Municipal Infant Education Center in the city of Formosa - GO. The activities were carried out for the child's development through literary works, short stories and dramatization. Each intervention made it possible to verify children's interest in books and their images, and that literature has many benefits for advancing children's intellectual development. They expressed with their colleagues an interest in the work done, uses and customs of the Indians, the storytelling, and the pleasure of watching and participating in the drama presented during the culmination, held outdoors to conclude the study.

KEYWORDS: Child education. Children's literary works.

INTRODUÇÃO

O surgimento da literatura infantil deu-se em meados do século XVIII, no momento em que a criança passou a ser considerada diferente do adulto, com necessidades e características próprias. O contato que as crianças possuíam com a literatura era com os livros dedicados aos adultos, pois não possuíam obras dedicadas ao público infantil com linguagem e temas apropriados para elas. Com o passar do tempo foram surgindo obras centralizadas no universo infantil. Segundo Cunha (2006), a literatura infantil no Brasil teve seu início com Monteiro Lobato, com o surgimento da obra, *Sítio do Pica Pau Amarelo*, onde ele explorava a imaginação das crianças.

O referido estudo visa abordar como a literatura pode influenciar no desenvolvimento da criança, a importância na educação infantil e quais os benefícios da literatura para a construção intelectual da criança. O tema foi escolhido a partir das observações em um determinado Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de Formosa-GO. Por meio das observações, notou-se que as crianças se interessavam pelo manuseio do livro e sua concentração ao ouvir histórias.

Para tanto, pretende-se analisar como a literatura pode ajudar no processo de desenvolvimento da leitura na criança; despertar o senso crítico desde a infância; apresentação da literatura de forma prazerosa e interessante para as crianças. Abramovich (2003) afirma que o primeiro contato da criança com um texto é feito oralmente, através da voz da mãe, do pai ou dos avós, contando contos de fadas, trechos da Bíblia, histórias inventadas, livros atuais e curtinhos, poemas e outros mais.

Com efeito, pode-se perceber a importância da literatura, pois desde muito pequenas, as crianças possuem a necessidade de conhecer a sua própria história e é por meio de seus familiares que ela tem a possibilidade de imaginar como foi o seu

nascimento ou os seus primeiros passos. Na Educação infantil é de suma importância instigar o hábito da leitura por meio das histórias, suscitando a imaginação, despertando a curiosidade de encontrar respostas para diversos conflitos que se vive no cotidiano.

A criança é curiosa precisa conhecer o mundo a sua volta, a literatura por meio da contação de história a leva para outros lugares, outra realidade. O professor que conta uma história com prazer, alegria e entusiasmo encanta o olhar das crianças, deixando assim a prática da leitura uma atividade que lhe traz satisfação, prazer e muita alegria. O ideal é que o momento da história seja um momento calmo, prazeroso e de interação entre adulto-criança. Sandroni e Machado, citado por Braga (1988, p. 11), diz que “se a leitura deve ser um hábito, deve ser também fonte de prazer, nunca uma atividade obrigatória, cercada de ameaças e castigos e encarada como uma imposição do mundo adulto”

Na infância é o momento em que a criança está construindo os seus aspectos sociais e cognitivos. O ato de “contar história” apresenta a linguagem oral e escrita, fazendo com que ela reconheça a diferença de ambas. O modo que o narrador usa a voz ao contar uma história é capaz de conduzir os pequenos ouvintes a descobrir novos mundos e se sentir como um personagem da história, estimulando a todo o momento a imaginação. Da mesma forma que ajuda a ampliar seu vocabulário, desenvolver a oralidade e resolver conflitos vivenciados. Pode-se perceber tal importância na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) que diz:

A Educação Infantil é a etapa em que as crianças estão se apropriando da língua oral e, por meio de variadas situações nas quais podem falar e ouvir vão ampliando e enriquecendo seus recursos de expressão e de compreensão, seu vocabulário, o que possibilita a internalização de estruturas linguísticas mais complexas. Ouvir a leitura de textos pelo professor é uma das possibilidades mais ricas de desenvolvimento da oralidade, pelo incentivo à escuta atenta, pela formulação de perguntas e respostas, de questionamentos, pelo convívio com novas palavras e novas estruturas sintáticas... (BNCC, 2017 p. 37-38).

Incentivar às crianças o hábito de leitura poderá gerar adultos leitores, capazes de ter um olhar crítico sobre o mundo que as rodeia. Segundo Sandroni & Machado (2000, p.12) citado por Braga, “a criança percebe desde muito cedo, que o livro é uma coisa boa, que dá prazer”, quando o educador demonstra valor sobre a importância da leitura, conseqüentemente, a criança assimila que o momento de ouvir ou até mesmo contar uma história é uma atividade importante.

Como diz Marta Moraes (2007, p.27):

[...] ao tomar contato com a literatura infantil, a criança aprenderá não apenas familiarizar-se com a linguagem escrita. Muito mais do que isso, a criança estará formando o modo de pensar, os valores ideológicos, os padrões de comportamento de sua sociedade e ,em especial estará alimentando o seu imaginário.

Conforme os autores citados é possíveis verificar a importância de propiciar momentos de leitura na educação infantil. Ler para crianças é despertar o espírito da imaginação e conduzi-las a um lugar onde elas possam ser protagonistas da história, sujeitos ativos no seu processo de aprendizagem. Enfim, a leitura estimulada

desde a educação infantil no momento em que as crianças estão se desenvolvendo intelectualmente, propicia que elas possam, no futuro, ter a linguagem escrita e oral bem desenvolvida, uma geração crítica com uma visão extensa sobre a sociedade em que vivem.

METODOLOGIA

Essa é uma pesquisa investigativa de natureza qualitativa. Trata-se de uma intervenção educacional. Refere-se a uma amostra de 18 crianças do Maternal II, com idade entre 2 e 3 anos, sendo 11 do sexo feminino e 07 do sexo masculino, em uma instituição de ensino: Centro Municipal de Educação Infantil, localizada em Formosa GO.

Durante o Estágio Supervisionado de Educação Infantil I, foi solicitado a realização de 5 observações, em diferentes turmas entre berçário e jardim II. A seguir, foram realizadas 8 regências no Maternal II, sendo selecionadas 4 regências para a intervenção educacional desse estudo, com 4 horas cada uma, totalizando 16 horas de intervenção. Para a intervenção foram feitas as seguintes atividades.

Durante as observações verificou-se o interesse que as crianças tinham com os livros, sendo assim durante as regências procurou-se instigar o hábito da leitura por meio de contos literários, encenação com palitoches e dramatização.

As crianças foram avaliadas por meio de atividades lúdicas e em suas atitudes diante dos contos literários, por duas acadêmicas da Universidade Estadual de Goiás, curso pedagogia, campus Formosa.

Para a realização dos estudos foram utilizadas pesquisas bibliográficas, como Literatura Infantil Teoria e Prática de Maria Antonieta Antunes Cunha, BNCC (Base Nacional Comum Curricular) analisando o campo de experiência que discorre sobre a oralidade e escrita e outras obras que deram base para a realização desse estudo. Logo a seguir apresenta-se uma tabela, constando todas as atividades, os temas escolhidos e os objetivos propostos para a realização do estudo.

Tema	Atividades	Objetivos
Dia do índio	Exibir a vida e o cotidiano dos índios, através de história com imagens e texto.	Valorizar e conhecer a história dos índios, estimulando a imaginação e criatividade.
Branca de Neve e os sete anões	Narração da história (Branca de Neve e os sete anões), estimular a criatividade e imaginação por meio do autorretrato fazendo memória ao espelho da Branca de Neve.	Explorar as contribuições que as histórias infantis trazem para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança.
João e o pé de feijão	Leitura da história (João e o pé de feijão), debater sobre os acontecimentos da história e comparar com situações do cotidiano.	Contribuir com o processo de desenvolvimento cognitivo, social e emocional, por meio da literatura infantil, desenvolver a imaginação e o gosto pelas obras literárias.
Piquenique encantado	Encenação da história do piquenique encantada, questionamentos e em seguida convidar para participar do piquenique.	Desenvolver os aspectos sociais, promovendo a interação entre as crianças, desenvolver a imaginação por meio de contos literários.

Quadro 1: Atividades propostas na intervenção pedagógica.

Fonte: Dados organizados pelas acadêmicas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nas primeiras observações, notou-se que as crianças demonstravam interesse pelos livros e suas imagens, entretanto como ainda não tinham o conhecimento da linguagem escrita elas percebiam que as letras que possuía o livro passavam informações sobre a história. Percebeu-se então que, mesmo pequenas, elas tinham a compreensão da linguagem escrita para a obtenção de conhecimentos, todas apresentavam grande interesse pelas histórias, principalmente, quando a entonação da voz ia se modificando com o decorrer da narração.

A história permite o diálogo de forma natural das crianças com o adulto e até mesmo com outras crianças, e ajuda aquelas que têm dificuldades em se socializar, pois o momento de interação com a história deve ser um momento descontraído e agradável. De acordo com Yunes (1998), precisa-se de um ambiente favorável à leitura que possibilite o nascimento de pessoas que sejam cientes das vantagens de ler.

Na primeira intervenção teve como tema o dia do índio, sendo importante ressaltar a cultura indígena, foi contado como os índios viviam, seus usos e costumes e as suas contribuições para toda a sociedade. Foi feita uma exposição onde tinha comidas típicas, algumas artes que os índios produzem. Após o conto, as crianças pintaram a imagem do índio e também saborearam as comidas típicas. Foi perceptível o interesse que as crianças demonstraram ao ouvir a leitura sobre os usos e costumes dos índios.



Imagem 1: Crianças atentas conhecendo sobre os usos e costumes indígenas.

Fonte: acervo pessoal das acadêmicas.

Na segunda intervenção foi trabalhada a história sobre a Branca de neve e os sete anões. Para dar início, teve um teatro com palitoques sobre conto de fadas alimentando a fantasia das crianças, em seguida, para que elas pudessem enriquecer seu imaginário, foi contado a história novamente por meio do livrão de contos com imagens grandes e gravuras coloridas. O encantamento das crianças foi impressionante, pois com a realização da atividade a todo o momento eles recordavam cenas da história e fazendo questionamentos sobre a bruxa, sobre os anões, etc. Para despertar a criatividade e imaginação das crianças, foi entregue um espelho feito de papel para que elas fizessem seu autorretrato, enfatizando assim que cada um tem sua beleza própria. A história ajuda a criança a lidar com alguns temas importantes, como a inveja, o ciúme, o cuidado que se deve ter consigo próprio e a importância das amizades.

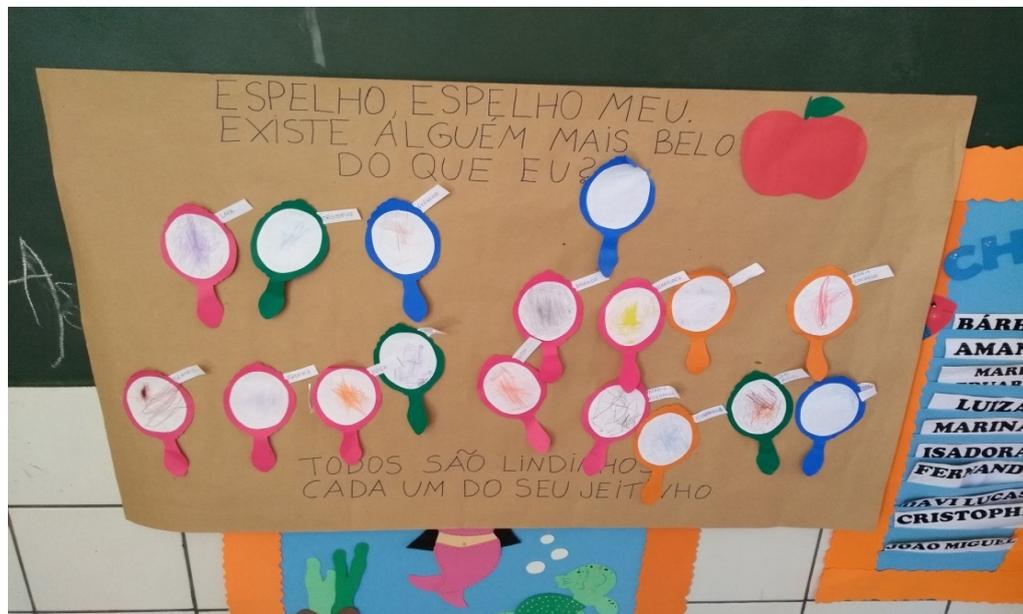


Imagem 2: atividade feita pelas crianças.

Fonte: acervo pessoal das acadêmicas.

Na terceira intervenção o tema abordado foi a história do João e o Pé de Feijão, uma história que enfatiza lições do cotidiano, como a obediência, honestidade e persistência. Após o conto da história, os alunos receberam uma imagem de um castelo para pintar e uma nuvem para colocar algodão, lembrando o castelo do gigante. Como uma forma de estimular o plantio e observações das plantas, cada aluno plantou seu grão de feijão no algodão, para que assim com o passar do tempo eles pudessem perceber o crescimento do grão e despertar o interesse pelo cuidado com o meio ambiente.

A participação e a colaboração de todas as crianças para o desenvolvimento desta atividade permitiu verificar a importância das histórias para a expansão da sua aprendizagem. Foi perceptível a empolgação para a conclusão da atividade, pois assim como na história do João e o pé de feijão, as crianças esperavam ansiosas para acompanhar o crescimento do seu pé de feijão. As histórias permitem a cada criança se sentirem tão importantes quanto os personagens das histórias, é levar a criança para um mundo onde ela é a protagonista da sua história.



Imagem 3: criança realizando a atividade proposta.

Fonte: acervo pessoal das acadêmicas.

Na quarta intervenção foi feita a culminância do trabalho com uma dramatização com o tema sobre “O Piquenique Encantado”. Foi escolhido levar as crianças para o jardim para que as mesmas ficassem ao ar livre, e não somente dentro da sala de aula. As crianças foram organizadas sentadas na grama para que pudesse acompanhar a pequena dramatização de uma adaptação sobre a história do “Piquenique Encantado do Tom”, uma história da autora Carolina Rodrigues. A dramatização aconteceu com todas as personagens fantasiadas, onde tinha a Princesa, a Caipira, a Joanelha e a Palhacinha. Após a encenação, as crianças foram convidadas a participar do piquenique encantado, onde tiveram momentos de brincadeiras, histórias e música. Essa atividade proporcionou um momento de descontração, para que as crianças pudessem desenvolver o aspecto social, promovendo a interação entre elas e desenvolvendo a imaginação através de contos e teatro.



Imagem 4: crianças interagindo com os personagens da dramatização.

Fonte: acervo pessoal das acadêmicas.

A literatura é de suma importância para a construção da personalidade e do desenvolvimento intelectual da criança. Por meio da literatura infantil a criança começa a criar possibilidades para resolver conflitos do seu dia a dia. Uma criança que tem o hábito de ler é capaz de questionar, opinar, refletir e remodelar o seu pensamento. Ter contato com a literatura é instigar nas crianças a imaginação, e, conseqüentemente, elas se mostram com mais confiança para lidar com suas emoções e imaginação, conseguindo assim demonstrar sua realidade por meio da fantasia das histórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final das intervenções foi perceptível o desenvolvimento das crianças, onde aquelas que demonstravam comportamento de timidez começaram a se expressar, a participar das atividades, a interagir com os colegas e até mesmo fazer questionamentos sobre as histórias. Houve um encantamento das crianças com os livros e suas histórias. Elas queriam se expressar com os colegas sobre o aprendizado ora recebido.

Com efeito, a contação de história possibilita a socialização dos pequenos, o aprendizado lúdico e, principalmente, auxilia no desenvolvimento integral da criança. Uma criança estimulada, desde pequena, por um adulto referência, pode-se tornar um leitor crítico, um ser ativo no seu processo de desenvolvimento e poderá apresentar bons resultados durante a sua vida escolar.

Foi através do presente estudo que se tornou possível constatar que a literatura infantil desenvolve na criança o seu cognitivo, o social e expande a aprendizagem. Permite também o seu desenvolvimento intelectual, de forma lúdica, despertando sua imaginação e criatividade.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5ª edição. São Paulo: Scipione, 2003.

BRAGA, Valeria Luisa. **Práticas de Leitura das alunas do curso de Pedagogia da FFPUERJ**. São Gonçalo-RJ, 2009. Disponível em: <http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/VLB.2009.pdf>. Acesso em: 11-06-2018

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf

COSTA, Marta Morais da. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. Curitiba: Ibpx, 2007.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura Infantil: Teoria e prática**. 18ª edição. São Paulo: Editora Ática; 2006.

SILVA, Luciana Spontonda. **A importância da Literatura Infantil no desenvolvimento de crianças com 4 anos**. Lins-SP, 2009. Disponível em:

<http://www.unisaesiano.edu.br/encontro2009/trabalho/aceitos/CC33387801840.pdf>. Acesso em: 12-06-2018

YUNES, Eliana. **Leitura e leituras da literatura infantil**. São Paulo: FTD; 1998.

O ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO CONTEXTO ESCOLAR

Lilian Rodrigues Martins Pereira

Unesp, Faculdade de Ciências

Bauru – São Paulo

Aline Cristina Pedrozo Pereira

Unesp, Faculdade de Ciências

Bauru – São Paulo

Antonio Francisco Marques

Unesp, Departamento de Educação

Bauru – São Paulo

RESUMO: O enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes deve perpassar pelo comprometimento e atuação do Estado e das diferentes esferas da sociedade. Diante desse quadro, o estudo visa refletir sobre o enfrentamento à violência sexual no Brasil e analisar sua possibilidade no contexto escolar. Para este estudo, foi realizada uma pesquisa documental, de leis e documentos oficiais sobre o enfrentamento à violência contra crianças e adolescentes e uma pesquisa bibliográfica da literatura nacional e internacional acerca da questão e da possibilidade de enfrentamento no âmbito escolar. Os resultados apontam a relevância do engajamento da escola na luta contra a violência sexual, visto que depois da família é o primeiro núcleo social de convivência das crianças e adolescentes e devido ao elevado índice desse tipo de

violência intrafamiliar. Porém, destaca ser necessário o envolvimento e comprometimento de diferentes setores da sociedade, do Poder Público e do Estado, pois todo planejamento de ações para o enfrentamento à violência sexual, precisa pautar-se em comprometimento coletivo, formação e capacitação docente e busca de conhecimento legal e científico, para que contribua efetivamente na redução da violência sexual e seus impactos sobre o desenvolvimento infanto-juvenil.

PALAVRAS-CHAVE: Violência sexual. Contexto escolar. Infância e Adolescência.

COPING WITH SEXUAL VIOLENCE AGAINST CHILDREN AND ADOLESCENTS IN THE SCHOOL CONTEXT

ABSTRACT: Confronting sexual violence against children and adolescents must pass through the commitment and performance of the state and the different spheres of society. In this context, the study aims to reflect on the confrontation of sexual violence in Brazil and to analyze its possibility in the school context. For this study, documentary research, laws and official documents were conducted on the confrontation against Violence against children and adolescents and a bibliographical research of national and international literature on the issue and the possibility of In the school field.

The results point to the relevance of the school's engagement in the fight against sexual violence, since after the family is the first social nucleus of coexistence of children and adolescents and due to the high index of this type of domestic violence. However, it is important to have the involvement and commitment of different sectors of society, public power and the state, because all action planning for the confrontation of sexual violence needs to be based on collective commitment, training and Teaching training and the pursuit of legal and scientific knowledge, so that it contributes effectively to the reduction of sexual violence and its impacts on the development of children and youth.

KEYWORDS: Sexual violence. School context. Childhood and adolescence.

1 | INTRODUÇÃO

“A violência atinge sempre o rosto que ela deforma com o reflexo do sofrimento; toda violência é uma *des-figuração*. A violência fere e deixa marcas profundas na humanidade de quem a sofre (MULLER, 2007, p.31).”

No Brasil, diariamente diferentes tipos de violência têm impactado a vida de crianças e adolescentes, entre elas a violência sexual. Na perspectiva de identificar e romper com o ciclo da violência, diferentes esferas da sociedade e o Estado têm se posicionado no enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes.

Diante desse quadro, o estudo teve como objetivo refletir sobre o enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes e sua possibilidade no contexto escolar.

A Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), oferecem importantes bases para o enfrentamento à violência sexual no contexto escolar.

Na escola os professores podem ser agentes importantes e talvez os primários no trabalho de prevenção, visto que têm a possibilidade de criar vínculos com seus alunos, famílias e comunidade, além de criar espaços para a comunicação e estabelecer relações de afeto, confiança e aceitação. Esses podem promover e lutar pelos direitos das crianças e adolescentes, por meio da apropriação de conhecimentos e mediante práticas que envolvam a prevenção da violência sexual, no sentido de diminuir o número de casos, atuando antes que eles ocorram ou na detecção precoce, oportunizando a intervenção e evitando que a situação se perpetue por intermédio de denúncia e de encaminhamentos às equipes multidisciplinares para limitar as consequências e instaurar um trabalho restaurativo.

O estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa e quanto ao procedimento técnico foi realizada uma pesquisa documental e bibliográfica, desenvolvida a partir da análise de materiais já elaborados, tais como: documentos oficiais, livros e artigos científicos, com o objetivo de analisar o enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes, por meio de documentos e dos estudiosos da área, e o

mesmo dentro do contexto escolar.

2 | CONTEXTUALIZAÇÃO E DISCUSSÃO TEÓRICA

A Organização das Nações Unidas (ONU), no ano de 1959, proclamou sua Declaração Universal dos Direitos da Criança, com substancial impacto nas atitudes diante da infância. A Declaração buscava a promoção do respeito aos direitos da criança quanto à sobrevivência, desenvolvimento, participação e a proteção.

No ano de 1989, a ONU aprovou a Convenção dos Direitos da Criança e a partir desta convenção as crianças e adolescentes foram reconhecidos como sujeitos de direito e pela primeira vez na história, passaram a ser considerados prioridade absoluta.

No Brasil, em 1987 constituiu-se a Comissão Nacional da Criança. E finalmente em 1988, foi homologada a Constituição Federal, com três artigos a ela incorporados em defesa dos direitos da criança e do adolescente, pautados na Declaração dos Direitos Humanos e na Declaração dos Direitos da Criança (Brasil, 1988).

No ano 1990 foi assinada a Lei Federal 8069/90, ou seja, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), definindo um conjunto de princípios relativos a proteção integral da criança e do adolescente, reconhecendo-os como cidadãos e sujeitos de direito. (BRASIL, 1990), que incluía diretrizes da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, aprovada na Assembleia Geral das Nações Unidas em novembro de 1989, da qual o Brasil foi signatário.

Em 1991, mediante a Lei 8.242 criou-se o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), com a responsabilidade de possibilitar e dar suporte à implantação do ECA (BRASIL, 1991). A partir daí iniciou-se o processo de formação dos Conselhos Tutelares em todo país e a luta em defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes.

No ano de 1993, foi elaborado o relatório da primeira Comissão Parlamentar Mista de Inquérito, composta para investigar exploração sexual de crianças e adolescentes, que trouxe inúmeros casos de violação dos direitos as crianças e adolescentes e mostrou a falta de políticas sociais básicas e de atendimento às vítimas (LIBÓRIO, 2005; BRASIL, 2013).

Mais tarde, em 1996, aconteceu em Estocolmo o I Congresso Mundial contra a Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, tendo o Brasil como signatário, com o objetivo traçar metas, diretrizes, programas de ação e de cooperação nacionais e internacionais, para erradicar este tipo de violência contra crianças e adolescentes.

A partir desse ano, com o apoio do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF), foram criados Centros de Defesa da Criança e do Adolescente (CEDECA) em várias cidades do Brasil, com o objetivo de desenvolver mecanismos de prevenção, proteção e atendimento às crianças, aos adolescentes e às famílias em situação de violência sexual (BRASIL, 2013).

No ano de 1997, foi realizada a Conferência Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, com o objetivo de

[...] promover uma ampla mobilização social nas esferas municipal, estadual e nacional para avaliar a situação de implementação dos direitos da população infanto-juvenil como prioridade absoluta, em especial no que se refere aos eixos temáticos do Conanda – trabalho infanto-juvenil, violência e exploração sexual contra crianças e adolescentes, ato infracional, Conselho Tutelar, orçamento público e fundos, bem como propor diretrizes para sua efetivação” (CECRIA; AMENCAR; UNICEF, 2000, p. 47).

Após tal evento, neste mesmo ano, a Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e Adolescência (ABRAPIA), implantou uma Rede de Informações sobre Violência Sexual Contra Crianças e Adolescentes (RECRIA), com o objetivo tanto de buscar informações e dados da violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, como dar suporte as políticas públicas, a capacitação e a pesquisa na área (CECRIA, 2008). Além disso, criou o disque-denúncia, para receber denúncias tanto de violência contra crianças e adolescentes, como de diferentes tipos de violação de seus direitos.

Em 2001, foi realizado em Yokohama o II Congresso Mundial contra a Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, que contou com a participação do Brasil como um dos signatários, neste evento foi reforçado o compromisso mundial de proteção das crianças contra o abuso e exploração sexual (UNICEF, 2001).

Mas no Brasil, apenas em 2003 foi aprovado o Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual Infanto-juvenil, plano que serviu como referência para organizações não governamentais, especialmente no contexto da mobilização social e do monitoramento de políticas públicas na perspectiva de formulação e efetiva implementação de ações (BRASIL, 2003). A partir desse ano, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH) passou a coordenar o serviço do disque-denúncia, em parceria com o CECRIA, contra violação dos direitos de crianças e adolescentes, entre elas a violência sexual.

No ano de 2006, foi elaborada uma Cartilha Educativa, que fez parte da Campanha de Prevenção à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes. A cartilha fez parte de uma ação conjunta do Poder Público e da sociedade civil (BRASIL, 2003).

Em 2007, mediante a Lei 11.525 foi determinada a inclusão obrigatória, no currículo do Ensino Fundamental, de conteúdos que tratem dos direitos das crianças e adolescentes, tendo o ECA como suporte, dentre esses a prevenção da violência sexual (BRASIL, 2007).

No ano de 2008, foi realizado no Rio de Janeiro o III Congresso Mundial contra a Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, no qual se estabeleceu um acordo de ações integradas e sistêmicas para combater a violência sexual contra crianças e adolescentes em todo o mundo.

Apesar das importantes conquistas legais quanto aos direitos da criança e do adolescente, a lei em si não muda a realidade, ela é um suporte para superação

das situações de violação desses direitos, dentre elas a violência sexual, considerada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), como um dos maiores problemas de saúde pública, devido aos altos índices de incidência e às sérias consequências para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da vítima e de sua família (GONÇALVES & FERREIRA, 2002; HABIGZANG & CAMINHA, 2004).

De acordo com *World Health Organization* (2004), pesquisas realizadas em diferentes lugares do mundo sugerem que de 7 a 36% das meninas e de 3 a 29% dos meninos sofreram violência sexual.

No Brasil, em maio de 2016, segundo dados divulgados pelo Ministério da Saúde quase 18.000 crianças podem ter sido vítimas de abuso sexual no ano de 2015. Foram registradas 80.437 denúncias pelo disque 100, sobre violência sexual, negligência e violência psicológica. De acordo com os dados do sistema de Vigilância de Violências e Acidentes (VIVA) do Ministério da Saúde, a violência sexual contra crianças de 0 a 9 anos de idade foi o segundo maior tipo de violência, representando 35% das notificações.

Todavia, a violência sexual, apesar de sua elevada incidência e da relevância da detecção precoce dos fatores de risco, para a implantação de programas preventivos, ainda se constitui o tipo de violência contra crianças e adolescentes com pouca notificação. Dessa forma, estudos apontam que pesquisas localizadas poderiam contribuir para o melhor conhecimento de ocorrência dessas situações entre crianças e adolescentes (ROQUE, FERRIANI, 2002; MINAYO, 1998).

Todos os dias crianças sofrem algum tipo de abuso no Brasil, mas infelizmente muitas denúncias não se efetivam, acredita-se que boa parte das denúncias só chegam quando a criança está em um processo recorrente de abuso.

Segundo Minayo (1998) as crianças vítimas de violência sexual, têm dificuldade de falar sobre o ocorrido, pois em muitas situações são ameaçadas pelo agressor. E só conseguem romper com o silêncio por meio da denúncia após terem sofrido repetidamente tal violência.

Furniss (1993) destaca que as crianças vítimas da violência sexual tentam falar para suas mães sobre o ocorrido, mas geralmente não o fazem temendo a punição ou o descrédito.

De acordo com Finkelhor (1994) a violência sexual contra crianças e adolescentes ocorre com maior frequência no âmbito familiar.

Segundo dados da pesquisa de Cohen (2015), entre os principais agressores estão os pais (41,60%) e os padrastos (20,59%), o que justifica a dificuldade da criança e do adolescente em relatar a violência sofrida à família.

Devido à dificuldade da criança e do adolescente em revelar a ocorrência da violência sexual para os familiares, visto que a maioria dos casos de abuso sexual infantil é intrafamiliar, sentem-se mais seguros pela proximidade e pelo relacionamento de confiança desenvolvido com sua professora em revelar-lhe tal situação (REPPOLD ET AL., 2002).

A escola encontra-se em uma posição privilegiada, quanto ao acesso ao público infanto-juvenil, por isso precisa assumir seu compromisso na defesa dos direitos da criança e do adolescente, agregando-se a outras instituições na organização e articulação coletiva de ações que visem a proteção da criança e do adolescente quanto a violação de seus direitos, entre elas a violência sexual. Nesse sentido, a escola assume sua função política da educação, possibilitando práticas de cidadania e ações de enfrentamento à violação dos direitos humanos.

Uma abordagem mais efetiva na prevenção e detecção de tal violência poderia ser feita na escola, visto ser o segundo núcleo social que a criança e adolescente participam e devido a ação de enfrentamento à violência sexual atravessar o processo de ensino-aprendizagem e o compromisso da escola com a formação integral de seus alunos. Isso não ocorre apenas com a transmissão de conhecimentos, mas também, no desenvolvimento de estruturas das relações sociais que levem a construção de vínculos de confiança, afeto e aceitação, para que seja possível a construção de espaços oportunos para a comunicação.

Diante disso, Inoue e Ristum (2008) a importância da atuação do professor, pois

[...] o educador talvez seja quem mais tempo permaneça com a criança e o adolescente, considerando a carga horária do sistema de educação brasileiro, e talvez perca, com a atual postura adotada, a única oportunidade de reconhecimento e intervenção, nos casos de violência contra esta população (p. 15).

É importante enfatizar que a violência sexual pode ser prevenida se as crianças forem capazes de reconhecer o comportamento inapropriado do adulto, reagir rapidamente e relatar para alguém o ocorrido, este tipo de abordagem é realizada em alguns programas que atuam em escolas na América do Norte (WOLFE, 1998).

Por isso, os professores devem ser capacitados à identificarem situações de violência e desenvolverem estratégias de intervenção com as crianças e adolescentes, no sentido da prevenção e do acolhimento das vítimas de abuso, para que se efetive os devidos encaminhamentos (KLEEMEIER; WEBB; HAZZARD, 1988).

Estudos apontam entre alguns dos sintomas de violência apresentados pelas crianças estão os problemas escolares, a apatia, o ódio, o medo, a tristeza, o comportamento sexual precoce e inapropriado, a agressividade e a baixa autoestima, entre outros (AMAZARRAY; KOLLER, 1998; DELL'AGLIO, 2008).

Azevedo (2015) pontua que entre as dificuldades apresentadas a de maior incidência, com 42,8%, está a relacionada ao processo de ensino-aprendizagem, manifestada tanto sob a forma de repetência, quanto pela interrupção dos estudos.

Segundo Flores e Caminha (1994) há um despreparo dos educadores para atuarem de forma adequada nos casos de violência sexual. Portanto, faz-se necessário que os professores recebam formação tanto legal como pedagógica na área e que sejam capacitados à entenderem e assumirem seu papel social e político.

Portanto, em sua formação o professor deveria receber tanto a capacitação para reconhecer sintomas característicos de violência sexual, manifestada no

comportamento de seus alunos, e a maneira de agir diante dessas manifestações, quanto o conhecimento das leis e de seu papel social e político, para que possa se posicionar e atuar de forma efetiva no enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes.

Ainda, Wolfe (1998) enfatiza que antes da escola iniciar um programa de intervenção, é necessário considerar a faixa etária e os conhecimentos prévios dos alunos. Segundo ela, os programas que abordam conceitos concretos, envolvem demonstração de comportamentos e a avaliação dos mesmos parecem ser os mais efetivos, no sentido de assegurarem a aquisição de habilidades e de conhecimentos.

Wurtele (1987) destaca que um programa de prevenção deveria incluir materiais impressos, dramatizações, leituras e discussões, além de material audiovisual. O autor pontua que os programas que combinam a instrução de professores e dos pais parecem ser mais efetivos.

Pesquisas pontuam que programas de intervenção bem-sucedidos propiciam às crianças, informações quanto a posse de seu corpo, toques que são impróprios, postura diante do agressor e sobre quem procurar no caso estar vivenciando uma situação de violência (WILLIAMS, PADILHA & BRENO, 2013).

Além disso, Wurtele (2008) destaca que programas preventivos devem auxiliar a criança e adolescente a reconhecer e resistir a situações abusivas e denunciar tais situações a uma pessoa de confiança.

Diante da constatação de sinais de violência, a escola precisa encaminhar ao Conselho Tutelar, para que as crianças e adolescentes sejam encaminhadas aos profissionais capacitados da área da saúde, da psicologia, para dar prosseguimento e garantir o atendimento adequado.

Segundo Inoue e Ristum (2008), os educadores deveriam integrar-se a outras áreas como a da saúde, para enfrentar os casos de violência sexual, além de cobrar do Estado sua responsabilidade no cumprimento e estrutura para o atendimento das crianças e adolescentes, pois a escola não consegue fazê-lo isoladamente.

No enfrentamento à violência, seja ela qual for, Muller (2007) enfatiza que “A força, na realidade, só existe pela ação, e o que constitui a força da ação é a união (p.27)”.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise dos documentos e artigos pode-se apontar que no Brasil existem avanços no âmbito legal, quanto a concepção de infância e adolescência, a partir da Constituição Federal e do Estatuto da Criança e do Adolescente, e quanto ao combate à violência sexual, principalmente após o Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual, mas existem dificuldades em acessar, monitorar e avaliar programas de enfrentamento nas diferentes localidades do país, pois há um número ínfimo de pesquisas locais em relação ao número de municípios brasileiros.

No Brasil ainda existem muitos desafios para se aproximar os direitos da criança e do adolescente, garantidos por lei, a realidade de violação desses direitos.

A violência sexual tornou-se um grave problema de saúde pública, pois diariamente no país crianças e adolescentes sofrem esse tipo de violência, mas infelizmente a infância e a adolescência brasileira ainda não são vistas, nem atendidas como prioridade absoluta, como postula a Constituição.

Por outro lado, no âmbito escolar percebe-se articulações frágeis com as diferentes instituições sociais e públicas envolvidas no enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes e existe a necessidade de se promover a formação e capacitação dos profissionais da educação sobre a temática, para que se desenvolvam propostas de intervenção bem fundamentadas cientificamente e articuladas com os diferentes setores da sociedade.

Nesse sentido, acredita-se que os professores devem se apropriar do conhecimento científico e das leis, entre elas o Estatuto da Criança e do Adolescente, pois esse traz uma nova visão de criança e adolescente. O conhecimento legal e científico sobre a temática vai impactar as relações no interior da escola e o trabalho pedagógico, possibilitando ao professor o empoderamento de seu papel enquanto profissional da educação.

O enfrentamento à violência sexual, requer avaliar todos os fatores e contextos com cuidado, e exigir do Estado a estrutura de atendimento e as condições necessárias para que a criança tenha seu direito respeitado, e por se tratar de uma atividade coletiva deve envolver a articulação com as diferentes esferas da sociedade, com o objetivo de defender e zelar pelos direitos da criança e do adolescente.

Porém, no âmbito escolar faz-se necessário o envolvimento e comprometimento de toda equipe pedagógica, pois todo planejamento de ações na busca pela prevenção e detecção da violência sexual, precisa pautar-se em comprometimento coletivo, busca de conhecimento científico e acesso a equipes multidisciplinares, para que contribuam efetivamente na redução da violência sexual e seus impactos sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente.

Conclui-se, então, que, não obstante os progressos alcançados na área legal, o enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes no âmbito educacional, ainda se encontra em momento de reflexão e construção, mas deve ser assumido e melhor explorado tanto em pesquisas acadêmicas, quanto nos cursos de formação de professores, fomentando o debate sobre a temática e implementando mudanças nos cursos de graduação, como oferecer formação continuada para os professores que estão na ativa, para que sejam capacitados e conscientizados a assumirem seu papel social e político enquanto profissionais da educação, na luta em defesa dos direitos da criança e do adolescente, integrados à diferentes esferas da sociedade.

A certeza na frente

A história na mão

Caminhando e cantando

E seguindo a canção

Aprendendo e ensinando

Uma nova lição

Vem, vamos embora

Que esperar não é saber

Quem sabe faz a hora

Não espera acontecer

(VANDRÉ, 1968, grifo nosso)

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, M. A., GUERRA, V. N. A. Incesto ordinário: a vitimização sexual doméstica da mulher-criança e suas consequências psicológicas. In AZEVEDO, M. A., GUERRA, V. N. A. (Orgs.). **Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2015, p. 187-207.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 5 out. 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**: Lei nº 9.394/96 – 24 de dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

_____. Lei nº 11.525/2007 – 25 de set. 2007. Acrescenta § 5º ao art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do Ensino Fundamental. Brasília, 2007.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica – Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Diretoria de Currículos e Educação Integral**. Brasília, 2013.

_____. Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1990.

_____. Guia Escolar: métodos para identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes. Ministério da Educação. **Secretaria Especial dos Direitos Humanos**, Brasília, 2004.

_____. Prevenção e tratamento dos agravos resultantes da violência sexual contra mulheres e adolescentes: normas técnicas. Ministério da Saúde. **Secretaria de Políticas de Saúde**. Brasília, 1999.

_____. Plano Nacional de enfrentamento da violência sexual infanto-juvenil. Ministério da Justiça. **Secretaria de Direitos Humanos**. Brasília, 2013.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014, p. 86.

CAMINHA, R. M., HABIGZANG, L. F. & BELLÉ, A. Epidemiologia de abuso sexual infantil na clínica

escola PIPAS/UNISINOS. **Caderno de Extensão UNISINOS IV**, 2003, p. 129-142.

CECRIA; AMENCAR; UNICEF. Dez anos de estatuto da criança e do adolescente: avaliando resultados e projetando o futuro. **Relatório de Pesquisa**. Brasília, DF: Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2000.

CECRIA. **Rede de informações sobre violência sexual de crianças e adolescentes (RECRIA)**. Brasília. Disponível em: <<http://www.cecria.org.br/recria/recria/index.htm>>. Acesso em: Abr., 2018.

COHEN, Cláudio. O incesto. In AZEVEDO, M. A., GUERRA, V. N. A. (Orgs). **Infância e violência doméstica: fronteiras do conhecimento**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2015, p. 209-223.

FINKELHOR, D. The international epidemiology of child sexual abuse. **Child Abuse & Neglect**, 18, 1994, p.409-417.

FLORES, R. Z. & CAMINHA, R. M. Violência sexual contra crianças e adolescentes: algumas sugestões para facilitar o diagnóstico correto. **Revista de Psiquiatria**, Rio Grande do Sul, v. 16, 1994, p. 158-167.

FURNISS, T. **Abuso Sexual da Criança: uma abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

HEFLIN, A. H. & DEBLINGER, E. Tratamento de um adolescente sobrevivente de abuso sexual na infância. In M. REINECKE, F. DATTILIO & A. FREEMAN (Orgs.), **Terapia cognitiva com crianças e adolescentes: manual para a prática clínica** (Trad. Hofmeister, M. R.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1999, p. 161-178.

KLEEMEIER, C.; WEBB, C. & HAZZARD, A. Child Sexual Abuse Prevention: evaluation of a teacher training model. **Child Abuse and Neglect**, Elmsford, n. 12, 1988, p. 555-561.

INOUE, S. R. V. & RISTUM, M. Violência sexual: caracterização e análise de casos revelados na escola. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 25, n. 1, 2008, p. 11-21.

MINAYO, M.C.S. Violência contra crianças e adolescentes: questão social, questão de saúde. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, 1, 2001, p. 91-102.

MULLER, J. M. **O princípio da não-violência: Uma trajetória filosófica**. (Trad. Inês Polegato). São Paulo: Pallas Athena, 2007, p. 27.

OLIVEIRA J. C. Declaração pede pacto de combate à violência sexual contra criança. **Reportagem da Agência Câmara**, Câmara dos Deputados, 2008.

REPPOLD, C.T ET AL. Prevenção de Problemas de Comportamento e o Desenvolvimento de Competências Psicossociais em Crianças e Adolescentes: uma análise das práticas educativas e dos estilos parentais. In HUTZ, C.S. (Org.). **Situações de Risco e Vulnerabilidade na Infância e na Adolescência: aspectos teóricos e estratégias de intervenção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p. 7-51.

RIBEIRO, M. J. O início das vivências escolares: contribuições da obra do psicanalista D. W. Winnicott. **Revista Aprender. Caderno de filosofia e psicologia da educação**, Vitória da Conquista, Ano VI, n. 11, 2008, p. 155-177.

ROQUE, E.M.S.T.; FERRIANI, M.G.C. Desvendando a violência doméstica contra crianças e adolescentes sob a ótica dos operadores do direito na Comarca de Jardinópolis-SP. **Revista Latino Americana Enfermagem**, mai-jun; 10, 2002, p. 334-344.

UNICEF. **The Yokohama global commitment 2001**. Yokohama, 2001. Disponível em: <[http:// www.unicef.org/events/yokohama/outcome.html](http://www.unicef.org/events/yokohama/outcome.html)>. Acesso em: mar. 2018.

VANDRÉ, G. **Pra não dizer que não falei das flores**. São Paulo. RGE-Fermota. 1968. 1 Compact Disc (ca 44min).

WILLIAMS, L.C.A.; PADILHA, M.G.S.; BRINO, R.F. Programa de prevenção de abuso sexual. Serafim, D.M.; Barros, S.(orgs). **Temas em psiquiatria forense e psicologia jurídica**. São Paulo: Vetor, 2013, p. 231-248.

WOLFE, V.V. Child Sexual Abuse. In: Mash, G.; Barkley, R. (Orgs.). **Treatment for Childhood Disorders**. New York: Guilford Press, 1998, p. 505-597.

WORLD, H.O. **Guidelines for medico-legal for victims of sexual violence**. 2003.

WURTELE, S.K. School-Based Sexual Abuse Prevention Programs: a review. **Child Abuse & Neglect**, Elmsford, n. 11, 1987, p. 483-495.

WURTELE, S. K. Behavioral approaches to educations youg children and their parentes about child sexual abuse prevention. **The jornal of Behavior Analysis of Offender and Victim treatment and Prevention**, 1, 2008, p. 52-64.

PROPOSTAS DE ATIVIDADES QUE CONTRIBUEM PARA A INTERAÇÃO SOCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ananda Inácia de Meneses Costa

Universidade Estadual de Goiás
Formosa – GO

Kamila Oliveira de Assis

Universidade Estadual de Goiás
Formosa – GO

Sônia Bessa da Costa Nicácio Silva

Universidade Estadual de Goiás
Formosa – GO

RESUMO: As interações sociais são relevantes para o desenvolvimento infantil, através delas a criança entra em contato com novos conhecimentos, valores e culturas. O presente estudo possui o objetivo de demonstrar a importância dessas interações a partir da visão de diversos autores, documentos e dos resultados obtidos através de observações e intervenções educacionais exercidas por duas acadêmicas do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás, Campus Formosa. As atividades foram realizadas durante as regências do Estágio Supervisionado. Participaram 15 crianças do Maternal I, sendo 7 meninas e 8 meninos, de um Centro Municipal de Educação Infantil localizado em Formosa-GO. Após 5 observações foram realizadas 8 intervenções semanais de 4 horas. Observou-se a necessidade de realizar atividades que

promovessem a interação social entre as crianças, visto que durante as observações foi percebido que as mesmas ficavam ociosas durante um longo período. Após as intervenções, foi notável o desenvolvimento. As crianças passaram a interagir mais umas com as outras e com as professoras, sentiam-se motivadas à participação e interagiam com mais eficiência entre os pares e com os adultos.

PALAVRAS-CHAVE: Interação social, criança, desenvolvimento.

PROPOSALS FOR ACTIVITIES CONTRIBUTING TO SOCIAL INTERACTION IN CHILD EDUCATION

ABSTRACT: Social interactions are relevant to child development, through which the child encounters new knowledge, values and cultures. This study aims to demonstrate the importance of these interactions from the view of several authors, documents and the results obtained through observations and educational interventions performed by two students of the Pedagogy course at the State University of Goiás, in Formosa city. The activities were carried out during the supervised internship regencies. Fifteen children from Maternal I participated, being 7 girls and 8 boys, from a Municipal Center of Early Childhood Education located in Formosa-GO. After 5 observations, 8 weekly

4-hour interventions were performed. It was observed the need to perform activities that promote social interaction between children, since during the observations it was noticed that they were idle for a long period. After the interventions, the development was remarkable. Children began to interact more with each other and with teachers, were motivated to participate, and interacted more effectively with peers and adults.

KEYWORDS: Social interaction, child, development.

1 | INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), homologada em 1996, é a legislação que regulamenta o sistema educacional (público ou privado) do Brasil (da educação básica ao ensino superior). Foi nesse período que a Educação Infantil passou a fazer parte da Educação Básica, até então era como se existisse um sistema separado do outro.

Em 2006, o dever do Estado foi ampliado para atender a Educação Infantil. Passou-se a ter entendimento de que nessa etapa da Educação Básica era necessário que houvesse o atendimento de crianças na faixa etária entre 0 a 5 anos de idade, proporcionando à elas um ambiente que lhes oferecesse cuidados, sendo esse indissociável ao processo educativo.

A resolução 5/2009 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2010) a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil. Essa diretriz articula-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2012) e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares. O currículo da Educação Infantil é planejado como um conjunto de práticas que buscam vincular as vivências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, ambiental, artístico, tecnológico e científico de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

A Educação Infantil foi incluída na Base Nacional Comum Curricular – BNCC que a denomina como “o início e o fundamento do processo educacional” (BNCC, 2017, p.34) e também do processo de socialização da criança, pois na maioria das vezes a entrada na creche é a primeira separação de seus vínculos afetivos. Com a inclusão da Educação Infantil na BNCC, esta é efetivamente integrada à Educação Básica.

Nessa primeira etapa do processo educacional, a vinculação entre cuidar e educar é de grande importância, tendo em vista que a criança ainda depende do adulto e necessita que o mesmo, no caso o professor (a), direcione as brincadeiras de forma educativa, estabelecendo novas aprendizagens sem desconsiderar o contexto familiar e as vivências da criança.

Dentre os diferentes aspectos que favorecem o desenvolvimento humano merece

destaque a interação social. Essa interfere no desenvolvimento da criança desde os primeiros meses de vida. A criança irá se desenvolver de acordo com o meio social e os estímulos recebidos.

De acordo com Dessen e Polonia (2007), a família e a escola possuem um papel fundamental no desenvolvimento da criança. São duas instituições que possuem o poder de inibir ou estimular o progresso da mesma. E sendo a família o primeiro ambiente de socialização da criança, possui a responsabilidade de mediar as influências culturais e os padrões da sociedade, e transmitir os próprios valores e crenças.

Essas autoras propõem que as atuais interações familiares influenciarão as futuras, e esse processo continuará acontecendo em diferentes ambientes, entre eles o escolar que possui um importante papel no desenvolvimento de cada indivíduo. Uma relação saudável entre os membros familiares favorecerá à criança melhores interações nos diversos ambientes que participa. É possível que uma criança que não possui uma boa relação com os pais, por exemplo, sinta dificuldade em estabelecer relações e manter vínculos com outras crianças.

No ambiente multicultural que é a escola, a criança entrará em contato com diferentes crenças, conhecimentos e valores. Dessen e Polonia (2007), citam Marques (2001), ao destacar que a escola deve ter o objetivo de potencializar o aluno, levando em consideração o conhecimento que o mesmo adquire nos diversos ambientes que frequenta, contribuindo, assim, para o seu desenvolvimento integral.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2010), apresentam as interações e brincadeiras na Educação Básica como eixos estruturantes das práticas pedagógicas que auxiliam na aprendizagem, na socialização e no desenvolvimento integral da criança - posicionamento que se mantém na BNCC. É possível observar que, através desses dois eixos, a criança, com a mediação do adulto, consegue expressar suas emoções e resolver os conflitos que surgirem. As DCNEI reiteram esse pressuposto apresentando algumas das experiências que devem ser garantidas considerando esses dois eixos. São as que

[...] Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas [...] Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura. (BRASIL, 2010, p. 26).

Na perspectiva das DCNEI (2010), é através das interações e das brincadeiras que as aprendizagens são constantes e compreendem as habilidades, os comportamentos e os conhecimentos que a criança adquire durante suas experiências.

Segundo Lupiañez (2010), a educação é um método estabelecido para o desenvolvimento da criança, pois tudo que a envolve (família, escola, sociedade, etc.) se converte em um contexto educativo. Portanto, o conhecimento que esta adquire não é uma cópia, mas sim um desenvolvimento ativo, que se manifesta durante as interações sociais.

Para que a educação seja realmente estimulante e promotora do desenvolvimento, o

profissional deve conhecer previamente qual é esse processo de desenvolvimento, suas leis e princípios gerais e muitas particularidades referentes a aspectos como: os afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais.(LUIPIAÑEZ, 2010, p.225).

La Taille (2016) destaca que para Piaget (1994) o ser social é aquele que consegue relacionar-se com seu semelhante de forma equilibrada. Porém, as crianças com idade inferior a cinco anos não conseguem estabelecer relações sociais com trocas intelectuais, porque ainda estão muito centradas em si mesmas, são “egocêntricas” e “heterônomas”.

Ainda referindo-se a Piaget (1994), o autor explica que com a criança no estágio sensório motor (0 a 2 anos) não é possível abordar o tema de socialização da inteligência, sendo que, a criança pouco efetua trocas sociais. Piaget achou necessário dividir a relação social em dois tipos: a coação e a cooperação:

□ **Coação Social:** é toda relação entre dois indivíduos ou mais pessoas, na qual um elemento argumenta com autoridade ou prestígio. A coação equivale a um nível baixo de socialização.

□ **Cooperação Social:** é toda relação que propõem a coordenação das operações de dois ou mais indivíduos. Neste método, o tipo de relação social é inter-individual que representa o mais alto nível de socialização e este proporciona o desenvolvimento num todo.

A diferença entre esses métodos é que na relação de coação a criança só tem a possibilidade de permanecer em crenças que lhe fora passada, e já na relação de cooperação a criança tem a capacidade de chegar à realidade por si mesma.

Para Piaget (1994) o desenvolvimento cognitivo é uma conjunção necessária ao pleno exercício da cooperação. Essa teoria é uma grande defesa do ideal democrático. Certamente que estudar as formas de interação social das crianças pode contribuir para melhorias qualitativas no ambiente escolar.

Ao verificar durante as observações do estágio supervisionado a falta de estímulos em sala de aula de turmas do maternal de escola municipal da cidade de Formosa, optou-se por uma proposta de intervenção pedagógica que pudesse promover um ambiente cooperativo. Dessa forma, o trabalho ora apresentado tem como objetivo apresentar a propostas de interação social para favorecer o desenvolvimento infantil.

2 | METODOLOGIA

Essa é uma investigação de natureza qualitativa descritiva, com aporte teórico nos estudos sobre a interação social de Jean Piaget e colaboradores. Foram observadas 15 crianças do Maternal I, sendo 7 meninas e 8 meninos, que possuem idade entre 1 e 2 anos durante 5 dias semanais. A observação teve duração de 4 horas. Após as observações procedeu-se a uma intervenção pedagógica com oito sessões semanais de 4 horas. Entre observação e intervenção foram 52 horas.

Nas intervenções realizadas foram propostas atividades que promovessem a

interação social entre as crianças, numa perspectiva de cooperação. No quadro 1 estão relacionadas algumas das atividades propostas nas intervenções.

Atividade de intervenção	Objetivos
<p>Montagem do corpo humano– Foi solicitado que as crianças identificassem as partes do corpo humano através de um boneco feito de E.V.A. Antes de identificar no boneco, as crianças deveriam identificar também as partes do corpo dos colegas.</p>	<p>Reconhecer e nomear as partes e o todo do corpo humano (cabeça, tronco e membros). Promover a interação social.</p>
<p>Carimbo de mãos – Foi solicitado que cada criança escolhesse uma cor para que a mão fosse pintada e carimbada na cartolina formando a figura do peixinho. Na roda de conversa as crianças identificaram os peixinhos dos colegas.</p>	<p>Desenvolver a autonomia. Reconhecer o desenho formado (peixinho) e as cores utilizadas.</p>
<p>Associação de cor– Solicitou-se que a criança associasse a cor do balão à cor do “t.n.t”.</p>	<p>Reconhecer as cores. Favorecer a interação social entre as crianças. Estimular a fala. Explorar o espaço da sala de aula. Estabelecer relações entre cor e imagem.</p>
<p>Espelho – Foi colocado um espelho na frente de cada criança para que a mesma se olhasse e reconhecesse. Deveriam reconhecer a si e aos colegas.</p>	<p>Reconhecer a si mesma e ao próximo. Construção da noção de identidade. Percepção de si e do outro.</p>
<p>Circuito– Foi realizado um circuito com diferentes obstáculos para as crianças passarem. Cada uma deveria ajudar a outra para que todas pudessem passar.</p>	<p>Desenvolver a coordenação motora grossa e as próprias habilidades. Estimular a fala e a interação com o próximo. Desenvolver a noção de tempo e espaço.</p>
<p>Os cinco sentidos – Foi proporcionado às crianças diversas experiências onde os cinco sentidos foram estimulados.</p>	<p>Interagir com os colegas e vivenciar novas experiências. Desenvolver a expressão oral e corporal. Reconhecer a função dos cinco sentidos.</p>

Quadro 1- Relação de atividades da intervenção pedagógica.

Fonte: dados organizados pelas pesquisadoras.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como já mencionado anteriormente, durante as observações do estágio supervisionado foi verificado pelas estagiárias que as crianças do Maternal I pouco

interagiam umas com as outras, talvez pela falta de estímulos dentro da sala. Dessa forma, buscou-se desenvolver momentos e atividades que favorecessem esse aspecto.

A montagem do corpo humano foi realizada na primeira regência do estágio supervisionado. Após um momento de interação com as crianças através do diálogo e de músicas com o tema da atividade, foi solicitado que as crianças montassem o corpo humano, pegando os membros que estavam separados e colocando-os no lugar correspondente (tronco). Notou-se que as mesmas tiveram dificuldades em associar onde cada parte deveria ficar, necessitando assim, da ajuda das estagiárias. De acordo com a BNCC (2017), as interações e brincadeiras fornecem:

[...] experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização. (BNCC, 2017, p.35).

Ao realizar essa atividade as crianças foram motivadas a participarem e interagirem entre si. As mesmas estabeleceram relações entre as partes do corpo humano e puderam comparar com o seu próprio corpo conforme aparece na figura 1.



Figura 1- Crianças realizando a montagem do corpo humano.

Fonte: acervo das pesquisadoras.

A segunda proposta de intervenção pedagógica solicitava que cada criança escolhesse uma cor para que a mão fosse pintada e carimbada na cartolina formando a figura do peixinho. Antes de ser realizada a atividade do carimbo de mãos, foi contada uma história sobre o fundo do mar, para que as crianças pudessem entrar em contato com o tema. Na realização da atividade foi chamada uma criança por vez para que a mesma escolhesse a cor de tinta que quisesse que a mão fosse pintada. Notou-se que as mesmas tinham gosto por esse tipo de atividade. Após todas terem participado, foi desenhado o olhinho do peixe e elas puderam perceber o que havia se formado. Houve muita curiosidade e interação por parte das crianças. As mesmas brincavam e sorriam entre si, e ao serem perguntadas qual era o próprio peixinho ou de algum coleguinha

sabiam identificar rapidamente. Essa atividade permitiu desenvolver a autonomia, e trabalhar componentes curriculares como cores, imagens e relações de perto e longe.



Figura 2- Crianças observando a imagem formada (peixinho) com o carimbo das mãos.

Fonte: acervo das pesquisadoras.

A experiência das crianças com diferentes atividades possibilita que as mesmas vivenciem diversas formas de expressão. De acordo com a BNCC (2017, p.39) “Essas experiências contribuem para que, desde muito pequenas, as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas, dos outros e da realidade que as cerca”.

Na atividade de associação de cores foi apresentado e conversado com as crianças sobre as diferentes cores. Depois foi pedido que cada criança escolhesse um balão para colocá-lo dentro do “tnt” que tinha a cor correspondente à do balão. Foi observado que as crianças tiveram bastante dificuldade nessa atividade, não conseguindo colocar o balão junto à cor correspondente. Uma criança em específico era a única que tinha um pouco mais de facilidade, talvez pelo fato de que a mãe trabalhe na creche e a estimule mais no ambiente familiar. A dificuldade das crianças pode ser explicada pela relação envolvida nessa atividade, é uma relação termo a termo, em que a criança deve fazer corresponder um objeto a outro. Esse é o tipo de noção a ser desenvolvida posteriormente.



Figura 3 – Crianças realizando a associação de cores entre o balão e o tnt.

Fonte: acervo das pesquisadoras.

A atividade do espelho foi realizada com o objetivo de que as crianças percebessem a si mesma e ao outro como um ser diferente. Após contar a história da “Menina bonita do laço de fita”, cada criança foi colocada na frente de um espelho (figura 4). Algumas crianças tiveram reações específicas de sorrir e apontarem, outras não expressaram nenhuma reação.

Por sua vez, na Educação Infantil, é preciso criar oportunidades para que as crianças entrem em contato com outros grupos sociais e culturais, outros modos de vida, diferentes atitudes, [...]. Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos. (BRASIL, 2017, p.38)

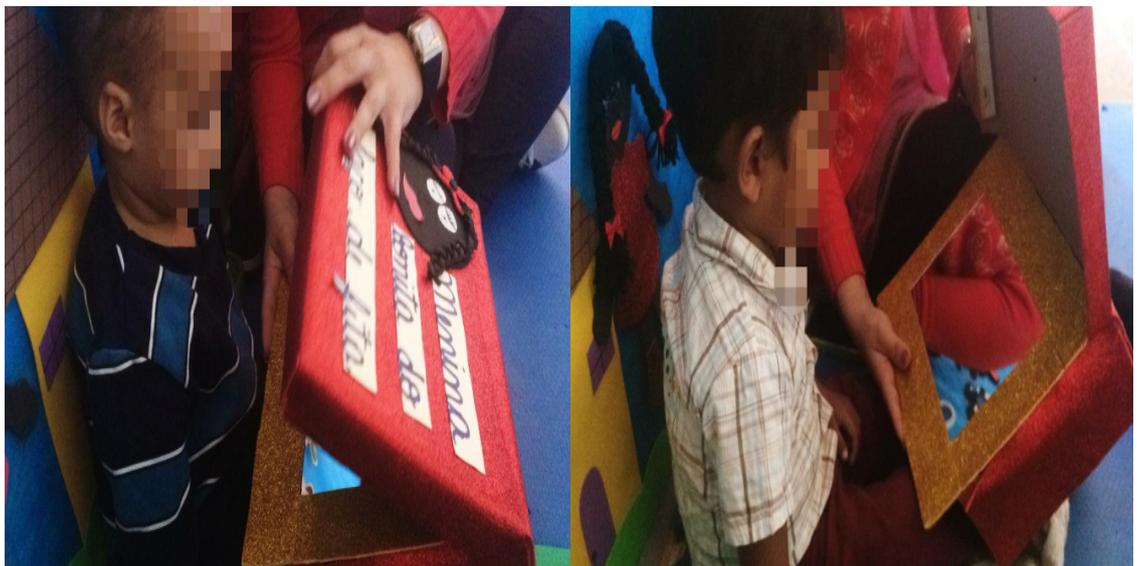


Figura 4 – Crianças se observando no espelho.

Fonte: acervo das pesquisadoras.

A atividade do circuito foi realizada com duas crianças de cada vez. Enquanto a estagiária conduzia uma delas, a outra criança observava. Ao chegar a vez de algumas crianças, as mesmas sentiram medo de passar em um determinado obstáculo. Respeitou-se a vontade da criança, porém ao término da atividade ao deixar que todas as crianças tivessem contato com o circuito, sempre com a supervisão das estagiárias, notou-se que as crianças que ficaram receosas tiveram coragem de passar nos obstáculos que antes tiveram medo, devido ao fato de verem os coleguinhas brincando ao longo de todo o circuito.

As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. (BNCC, 2017, p.39)

Dessa forma, ainda segundo a BNCC (2017), é necessário que a instituição escolar promova diferentes oportunidades para que as crianças possam explorar seu amplo repertório de movimentos e modos de ocupação dos espaços com o próprio corpo, tais como engatinhar, equilibrar-se, escalar, etc.

As atividades que requerem um maior movimento do corpo possibilitam que as crianças descubram e aprimorem ainda mais suas habilidades físicas, fazendo com que ganhem mais confiança nas atividades do dia a dia e em brincadeiras que envolvem atos como pular, correr e saltar. Além disso, as mesmas desenvolvem o equilíbrio e a agilidade.



Figura 5 – Criança passando pelo circuito.

Fonte: acervo das pesquisadoras.

Outra atividade proposta foi o trabalho sensorial com os cinco sentidos. Um dos objetivos da atividade foi proporcionar à criança o desenvolvimento da expressão oral e corporal e, compreensão da função dos mesmos. Cada criança foi chamada para que sentisse o aroma do perfume que estava no vidro e demonstrasse algum tipo de

expressão oral ou corporal. Algumas crianças demonstraram gostar da experiência, outras não expressaram nenhuma reação específica. Depois foi distribuído gelatina de morango para trabalhar o paladar e reforçar a percepção da cor vermelha, anteriormente trabalhada através da história da “Chapeuzinho Vermelho”. Observou-se que todas as crianças gostaram desse momento. A última atividade proposta nessa intervenção foi com uma espécie de tapete sensorial, onde as crianças passaram descalças para sentirem as diversas texturas.



Figura 6 – Crianças desenvolvendo o sentido do paladar e olfato.

Fonte: acervo das pesquisadoras.

Ao longo de todas as intervenções educacionais realizadas pôde-se verificar um constante e crescente desenvolvimento das crianças. As mesmas passaram a interagir mais umas com as outras durante as atividades realizadas. Uma criança, em específico, muitas vezes ia auxiliar os colegas com alguma dificuldade na execução de alguma atividade.

O argumento da professora da turma para não realizar mais atividades de interação com as crianças foi a alegação de que as mesmas dão muito trabalho e não sabem se comportar. Porém, é necessário que o professor saiba trabalhar a curiosidade, a inquietude e a agitação da criança de modo que haja o desenvolvimento da mesma. Para Mantovani de Assis (2010), precisamos de alunos ativos que aprendam desde cedo a descobrir por conta própria, em parte por atividade espontânea, em parte por meio do material que lhes proporcionamos, a distinguir entre um fato comprovado e um palpite dado à primeira vista diante de qualquer problema. O professor deve proporcionar aos alunos instrumentos com os quais eles próprios resolvam suas dúvidas. Cada criança deve verificar, experimentalmente, nas ciências físicas; dedutivamente, nas matemáticas.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da perspectiva dos autores citados neste estudo e dos resultados obtidos através das atividades realizadas, verificou-se a relevância da interação social no desenvolvimento da criança e a importância da inserção de atividades que promovam o contato com os objetos físicos. Assim como apresenta as DCNEI (2010) as interações e brincadeiras são eixos importantes que devem estar constantemente presentes no contexto da sala de aula.

À medida que participavam as crianças foram desenvolvendo mais e mais vontade de participar das atividades, mesmo as mais tímidas foram se tornando mais participativas. Muitos professores não entendem as necessidades das crianças, deixando que as mesmas fiquem “soltas” por não conseguirem se concentrar durante as atividades conforme o desejo do docente. Porém, a inquietude e a curiosidade das crianças são normais nessa fase. Cabe ao docente propiciar momentos para que as mesmas possam interagir uma com as outras através de diferentes atividades para terem um desenvolvimento global.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. **A família e a escola como contextos do desenvolvimento humano**. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>>. Acesso em: 10 jun.2018.

LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vigotsky, Wallon – Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo, SP: Summus, 2016.

LUPIAÑEZ, Teodósia Pavón. **Os três primeiros anos**. In: ASSIS, Mucio Camargo de; MANTOVANI, Orly Zucatto. PROEPRE: **Fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação infantil**. Campinas, SP: Graf:FE: IDB, 2010.

MANTOVANI DE ASSIS, Orly Zucatto. PROEPRE: **Fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação infantil**. Campinas, SP: Graf:FE: IDB, 2010.

Marques, Ramiro. **Professores, família e projecto educativo**. Porto, PT: Asa Editores. 2001.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. Tradução Elzon Leonardon. São Paulo: Summus, 1994.

PERFORMANCES DANÇANTES : ESPETÁCULOS DOS SONHOS OU DOS PESADELOS REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Solange Aparecida De Souza Monteiro
Vanessa Cristina Scaringi
Paulo Rennes Marçal Ribeiro
Andreza De Souza Fernandes
Isabel Cristina Correa Cruz
Fernando Sabchuk Moreira
Carlos Simão Coury Corrêa
Valquiria Nicola Bandeira

No mundo contemporâneo, a dança é utilizada em seus mais diversos estilos. E em meio as mais complexas definições de seu uso, a dança está fortemente veiculada a imagem da bailarina clássica, ou seja, aquela que treina anos a fio, arduamente, para se transformar mais tarde em profissional da dança.

Porém, para muitas dançarinas o caminho é inverso. Ao invés das salas de dança para os palcos de teatro os quais se constituem como o maior mercado para essa arte atualmente, brilhar e dançar profissionalmente acontece também em pistas e salões de dança de casas de *shows/boites*.

A dança, por sua vez, é potencializadora no processo de subjetivação, pois abre caminhos para desejos, experimentações, encontros com o eu, com o outro, com o que se passa entre o eu e o outro.

A partir das provocações tidas pela história

da escultura (figura 1) A Pequena Bailarina de 14 anos, de Degas (1881), indicando conflitos no mundo da dança clássica simultaneamente entre arte e prostituição, buscou-se pensar espaços possíveis de produção de subjetividade em outros estilos de dança, a erótica, em referência a um mundo que está fora dos palcos de teatro e que sucede nos bastidores da vida.



Figura 1. A Pequena Bailarina de 14 Anos – Edgar Degas (1881)

Fonte: The Metropolitan Museum of Art

Expondo um recorte da pesquisa de Mestrado intitulada Deusa das Noites:

Personagens (Des)Veladas (UNESP, 2011), sob financiamento CAPES, este trabalho apresenta trechos de conversas realizadas com uma jovem dançarina de *striptease*, partindo das histórias de si por entre experiências de si. As falas apresentadas pela dançarina convidada e apenas uma participante dado a alta rotatividade da casa - se enunciam em itálico por *A*, de Afrodite; as da pesquisadora, por *P*. Escolhido pela própria participante, para uso exclusivo na pesquisa, Afrodite se assemelha à particularidade da *stripper* devido ao romantismo do mito grego.

A: Ela é romântica assim como eu.

Num salão, muitos espelhos... Há focos de luzes coloridas espalhados por todo lado. Surge no palco escuro, em meio a glicerina iluminada por um *flash*, uma mulher misteriosa, sedutora, atraente. Quem é ela?

Vestida em um traje tentador, move-se de um lado para o outro, agitando os longos cabelos e equilibrando-se nos saltos de cristal. Em um giro, a alça cai em um dos ombros. Ela pisca para o público e a coloca no lugar. Outro giro, agora a saia. De repente, tudo fica escuro novamente.

A batida da música aumenta, freneticamente, e a linda mulher avança no tablado impetuosamente. As luzes se acendem. A vestimenta cai por completo. Entre os movimentos dançantes, o público aplaude, assovia, encanta-se. Todos os olhares se voltam para ela. Muitas Afrodites se refletem nos espelhos.

Nos levantamentos sobre mitologia divulgados por Brandão (1986), o reflexo da imagem ao espelho faz referência ao mito do envaidecido Narciso, símbolo da beleza masculina, que, nas muitas interpretações existentes, debruçado à beira de um lago tem sua imagem refletida n'água. A ocasião o convida a um mergulho no imaginário e na busca por outras formas de si em revelações de realidade e idealidade. Nesse sentido, Griffin (2003, p. 126) menciona justamente que “Vênus, assim como as cortesãs” foi “tantas vezes retratada com espelhos”. *Então tem um espelho na frente, em cima e eu danço me vendo dançar. Aquela coisa que... [suspira, fundo] E eu acabo me entregando na dança (A). Atrevida!*

O *Girlie Show* trouxe um estilo exótico e erótico de dança: o *striptease* - uma nova expressão social do erotismo, típica diversão estadunidense que floresceu na Era do Jazz para a Era da Revolução Sexual, perpassou por muitas estações e persiste ainda hoje.

Conforme a denominação, muitos são os verbos que caracterizam esse estilo de dança: *strip*: despojada, desnuda, despida, sem roupa e *tease*: burla, provoca, então *striptease*: provocar, despindo-se. Talvez, *stripdance*: dança do nu, da provocação sexual, da libido, do (des)velamento do ser, brincadeira de hipnotismo, de muitas imagens ao espelho.

Durante muito tempo a imagem das mulheres esteve relacionada ao sexo frágil. “Somos sexo por natureza? Muito bem, sejamos sexo, mas em sua singularidade e especificidade irreduzíveis. Tiremos disto as conseqüências [sic] e reinventemos nosso próprio tipo de existência, política, econômica, cultural...” (FOUCAULT, 1985, p.

31).

Historicamente a dança clássica e seus repertórios românticos eram divertimentos para a aristocracia estadunidense nos teatros. Com a ascensão das sapatilhas de ponta, as dançarinas abrilhantaram cenas tipicamente masculinas e passaram a exhibir acrobacias e proezas técnicas com giros, saltos e *pirouettes* em saias mais curtas e pernas a mostra. Muitas estações se passaram

[...] em que as mulheres eram infantilizadas e tratadas como propriedade. [...] As mulheres tinham de implorar pêlos [sic] instrumentos e pelo espaço necessários às suas artes; A dança mal conseguia ser tolerada, se é que o era, e por isso elas dançavam [...] onde ninguém podia vê-las, [...]. A mulher que se enfeitava despertava suspeitas. Um traje ou o próprio corpo alegre aumentava o risco de ela ser agredida [...]. Elas eram mantidas como jardins sem cultivo... mas felizmente sempre chegava alguma semente trazida pelo vento (ESTÉS, 1999, p. 8).

Em 1827, Francisque Hutin - primeira bailarina solista em Nova Iorque foi taxada como prostituta em manchetes jornalísticas por autoridades locais após se apresentar em um manto grego semitransparente que exibia seus tornozelos. O fato deturpa a opinião pública e, em outras palavras, Hutin torna-se um sucesso.

Por décadas, a moda, por todo o mundo, continuou a desvelar corpos e comportamentos de bailarinas como da italiana Marie Taglioni (1832), da austríaca Fanny Elssler (1840) e a dança toma novas formas ainda com algumas reservas.

O nu acompanha as tendências da moda, as formas de viver, de se vestir, de se pentear durante um tempo que passa. Por isso tão mutável.

Para burlar leis muito rígidas, instauradas contra a conduta feminina considerada por vezes libidinosa em espaços públicos, contemplações do nu passaram a se produzir a partir de *tableaux vivants* - quadros vivos aproveitados por espetáculos em que as mulheres, nuas ou parcialmente vestidas, posavam como estatuetas para retratos pintados que reproduziam cenas clássicas e passagens históricas das artes como as ninfas em referência ao quadro de Sandro Botticelli (figura 6, p. 24), estando nus assim como no nascimento. “Era permitido às estátuas [visto como algo sagrado]. Em suma, “o Nu [sic] tinha apenas dois significados na mente: ora era sinônimo do Belo; e ora do Obsceno” (VALÉRY, 2003, pp. 93-95).

Inicialmente em teatros burlescos, outros números surgiram, utilizando-se da ilusão na criação de personagens inspirados pela vida real e comum como debutantes, professoras, donas de casa, domadoras de leão e se espalharam mais sofisticadas com pinturas corporais ou malhas colantes imitando o nu ou até subversivamente por *boites*, bares, cabarés.

O uso de personagens nas *performances* do nu obteve grande importância para o aumento na circulação do capital, principalmente entre galdérias nova iorquinas frequentadoras dos teatros burlescos - “*Quanto vai ser o show?*” e eu respondi: “*Duzentos!*” *Como o valor é sempre alto, então... (A)*. Esses diferenciais na profissão para atrair clientes se apoiam cada qual em suas características particulares, nas personificações do cotidiano ou em interpretações com fantasia para saciar desejos

eróticos, principalmente porque o nu alucina o imaginário masculino e “as mulheres são imaginadas como seres fabulosamente sensuais, arrastadas por um impulso irresistível de atrair-se sobre o pênis masculino” (ALBERONI, 1988, p. 13).

A: Aqui é outro mundo. Aqui é outro mundo, de fantasia... Nós montamos, fazemos... É... Nada é concreto. Isso tudo é uma ilusão. Então, cada noite eu tenho uma personagem. [...] Tenho a Odalisca, a Enfermeira, a Mini-Empresária. Tenho uma só de lingerie toda branca que eu uso. As meninas dizem que eu fico bonita de branco. Tenho a Mulher-Mistério que é toda de preto.

As personagens provocam, através de uma dança exótica e da preocupação minuciosa com o espetáculo, reações de muita energia sexual nos telespectadores:

A: Eu entro com a algema nas mãos, o chicote e danço. Nessa são três músicas. Na primeira eu danço. Na segunda eu levo o cara para o palco. Prendo-o com a algema e danço para ele, ali. Eu rasgo a cueca dele com as mãos e fico dançando. Ah! É toda aquela brincadeira... Entra a terceira música. Então eu pulo nele [risos] e tem toda aquela coisa, aquele ritual. Dou umas chicoteadas devagarzinho.

Neste universo imaginário, Afrodite é a prostituta que “com seu corpo real, “agarra o cliente”. Não espera que ele a procure, a convide, a seduza. É ela que toma a iniciativa. Faz o que, na realidade, nenhuma mulher faz” (ALBERONI, 1988, p. 14).

Os mistérios, segredos, encantos, extravagâncias fizeram de muitas dançarinas verdadeiras deusas no comércio do *show business* com produtos e concursos de beleza em grande escala na busca pela imagem da perfeição divina de Afrodite. Artistas plásticos aproveitaram-se da temática, representando a vitalidade feminina em suas obras como Degas com A Pequena Bailarina de 14 Anos.

Cada personagem do nu evoca uma figura que leva o sujeito a se reinventar de novas formas e maneiras diferentes. Todo o erotismo dessas danças, por sua vez, apresenta-se muito próximo a comparação feita pelo escritor espanhol Octavio Paz (1995) entre erotismo e poesia. Para ele, “o primeiro é uma poética corporal e o segundo uma erótica verbal” (p. 09) e pode-se dizer aqui que o erotismo se funde nas danças de Afrodite, tornando-se uma erótica dançante e pulsante. Logo, o erotismo “não é mera sexualidade animal: é cerimônia, representação” (PAZ, 1995, p. 09).

Em 1876, os teatros de variedades (*vaudeville*) passaram a contratar mulheres consideradas exóticas, como as nativas orientais, para se apresentarem em trajes que expõe o corpo com cintura à mostra e fitas de seda envoltas nos seios durante apresentações de dança do ventre visto que o cançã - dança de vedetes francesas que mistura polca e quadrilha ora apresentadas em cabarés parisienses como o famoso *Molin Rouge* e geralmente acompanhadas de orquestra, já era considerado antiquado.

Aproveitando-se a ascensão da dança burlesca, da nudez fascinante que elevava o corpo à sua forma mais sublime, “[...] desde a representação mais livre dos seres e dos atos [...] onde o domínio da Bela Mulher com todos os sentidos, se fundem” (VALÉRY, 2003, p. 95) os empresários irmãos Minsky encomendaram muitas campanhas publicitárias para divulgar esses novos espetáculos que surgiam no teatro

a fim de atrair a atenção dos tabloides. De acordo com o dicionário Priberam da Língua Portuguesa (2010), trata-se de “5. Jornal publicado num formato mais pequeno do que o habitual, geralmente de estilo sensacionalista”.

Em uma das estações, entre 1916-1917, no *National Winter Garden*, surge, de uma equívoca expressão, o moderno estilo de *striptease*. A pioneira Mae Dix desabotoa, despercebida, os punhos e as golas de sua camisa para lavagem e o gesto visto pela coxia é confundido pelo público que, empolgados, distribui aplausos.

Logo outras vieram com performances inspiradas nestes teatros de variedades. Gypsy Rose Lee (figura 2) revela-se como uma das artistas mais famosas com números cômicos que incluem coros, cavalos, *cowgirls*, tiros.



Figura 2. Glamorosa Gypsy Rose Lee – 1934

Fonte: Shubert Archive

A exploração do humor com elegância tornou Gypsy a *stripper* número um deste circuito – “the literary stripper” (SHTEIR, 2004, p. 177).

P: Tem algo mais na montagem dessas personagens?

A: Tem. Tem uma que entra toda de Palhacinho [maquiagem, nariz] e tem a música certinha. Tira risos da plateia.

A expressão *striptease* surgiu como gíria na imprensa estadunidense em 1920 para explicar o corpo que cada vez mais se desvelava. Desapareceu no final da década de 60 em meio às convicções de uma sociedade moralista que o considerava como arte vulgar incitante ao sexo e ao corpo feminino que aflorava “vícios urbanos” (RAGO, 1991, p. 42) e renasce, criando uma arte tão potente à ilusão que coloca as mulheres

firmemente no comando. Segundo Rago (1991, p. 45) “não se trata de efetuar um amplo estudo sobre a condição das mulheres desde meados do século passado ao atual [...], mas de evidenciar as projeções que predominaram sobre a figura feminina” e sobre o imaginário social produzido pelos *shows* de *striptease* nesta mesma época em São Paulo - Brasil.

Mas o quanto dura este comando?

Parece que, por um lado, as mulheres conseguiram um controle maior sobre o corpo e sobre a sexualidade feminina, porém tal posição as submeteu ao que Foucault (1985, p. 82) chama de poder materializado pelos mecanismos eficazes de “controle das vontades” para se manterem belas, charmosas e glamorosas.

A: Se você soubesse a dívida que eu tenho com roupas, celular, sapatos, cremes... P: Para cada roupa um sapato?

A: Sim, tenho uns 40 pares.

Trata-se de sentidos que escondem a real situação e materializam não mais ideologias e sim formas de vida, mantendo o caráter neoliberal ao gerar competição, consumo e outras ferramentas de poder ao corpo.

Pélbart (2002) ao comentar a relação que se instaurou entre capital e subjetividade, nomeia o poder sobre os sonhos, sobre os desejos e sobre os sentidos da vida, em referência a diversos autores que discutem o tema, como “capitalismo cultural, economia imaterial, sociedade de espetáculo, era da biopolítica [termo designado por Foucault]”. Poder este que, segundo ele, não só “penetra nas esferas as mais infinitesimais da existência, mas também as mobiliza”. E ressalta, baseando-se no termo *potência da vida*, inspirado por Deleuze, a possibilidade de se (re)inventar em meio a esse “exotismo descartável.”

Por isso, em tantos momentos, Afrodite é tentada a partir da própria “linha de escape”, a que é prisioneira, a fugir pela imaginação criadora que conduz ao imaginário como forma de autonomia e capaz de transformar seus estilhaços:

P: E como é dançar nua? A: Eu danço...

P: Bate uma timidez no momento?

A: Ah... Agora não. Antigamente batia. Naquela primeira... Naquela primeira casa batia muito, mas hoje não... Não bate mais tanto assim. Eu danço. Envolvida ali, na dança, faço uma coisa, faço outra e até esqueço que o pessoal está me olhando. Eu penso que estou sozinha.

Então, *striptease* se faz por espetáculos dos sonhos ou dos pesadelos?

Striptease, para muitos, é sinônimo de prostituição, mas são muitas as Afrodites vivenciando essa revolução cultural marcada de estereótipos, moralidade e muitas polêmicas.

A poetisa brasileira Cora Coralina (2001, p. 149-151), em *Mulher da Vida* - poema em contribuição ao Ano Internacional da Mulher em 1975 - evoca muito bem cenas da feminilidade estereotipada como produto:

Mulher da Vida, Minha irmã.

De todos os tempos. De todos os povos. De todas as latitudes. Ela vem do fundo imemorial das idades e carrega a carga pesada dos mais torpes sinônimos, apelidos e apodos: Mulher da zona, Mulher da rua, Mulher perdida, Mulher à-toa.

Mulher da Vida, Minha irmã.

Pisadas, espezinhas, ameaçadas. Desprotegidas e exploradas. Ignoradas da Lei, da Justiça e do Direito. Necessárias fisiologicamente. Indestrutíveis. Sobreviventes. Possuídas e infamadas sempre por aqueles que um dia as lançaram na vida. Marcadas. Contaminadas. Escorchadas. Discriminadas.

Nenhum direito lhes assiste. Nenhum estatuto ou norma as protege. Sobrevivem como erva cativa dos caminhos, pisadas, maltratadas e renascidas. Flor sombria, sementeira espinhal gerada nos viveiros da miséria, da pobreza e do abandono, enraizada em todos os quadrantes da Terra. [...]

Mulher da Vida, Minha irmã.

A história é farta em oferecer exemplos aqui vinculados ao uso da dança, misturando estações, tempos, momentos.

Isadora Duncan (1935), ao abandonar *tutu*, espartilhos, sapatilhas, tecidos de cores frias e até mesmo três casamentos, fora uma entre tantas Mulheres da Vida...

Entre tantas Afrodites inspiradas pelas figuras gregas... Com sua dança revolucionária, defendeu impetuosamente os direitos e liberdades às mulheres.

Mais adiante, o trabalho de campo realizado com dançarinas eróticas brasileiras nos anos de 2004 e 2005, pela pesquisadora Susana Maia, no bairro *Queens*, em Nova Iorque, demonstrou à maneira com que essas mulheres utilizam seus corpos e seus desejos marcados pelo colonialismo e contextos de dominação advindos da circulação em bares e casas destinadas exclusivamente ao público masculino. De acordo com Maia (2009, p. 771-772), “em tais contextos, o outro é identificado e categorizado por meio de uma série de distinções e discriminações que apresentam alteridade enquanto “sujeito de governo”.

Aproximadamente na mesma época, a então doutoranda Gloria Diaz Barrero apresenta um estudo sobre as relações desiguais de trabalho com essas “bailarinas exóticas” (p. 131) latino-americanas nos Estados Unidos e Canadá, marcadas pela exploração econômica dentro de uma sociedade machista.

Em julho de 2009, dançarinas burlescas ladeadas de *strippers* protestaram vestidas a caráter pelas ruas de Londres contra a manifestação do governo britânico em minimizar o trabalho como “entretenimento para adultos”, sendo que as garotas defendem a atividade como uma “arte sensual que envolve música, *performance* e dança”, muito além de sexo explícito que caracteriza a prostituição. Algo semelhante aconteceu no ano seguinte, nos Estados Unidos, após comentários de políticos conservadores sobre a profissão.

Afrodite também se remete a essas ocasiões, indignando-se com o manejo

masculino em relação à condição feminina das dançarinas atuantes na *boite*:

A: Eles enxergam a mulher como um objeto, uma mercadoria. Eles chegam, escolhem e é assim [pausa]. Não é fácil. Tem pessoas que dizem que a vida de uma garota é fácil. Não é! Tanto na parte de família... É muita coisa. Aqui rola de tudo. Agora arrumei outra fantasia - 171.

P: Como é?!

A: É o 171, aquele que usa de trambique. Aqui tem muito, não é?! É uma blusinha toda listradinha em branco e preto, atrás escrito 171, com shorts, saiazinha e toquinha.

Os tabus aguçam a curiosidade do imaginário coletivo em torno da rotina das *strippers*. Comenta Paz (1995) que o erotismo muda os temperamentos dos sujeitos, assim com nas relações da deusa, e outra de suas finalidades é domar o sexo. Afrodite parece se render por vezes ao jogo sexual. As questões de gênero se relacionam intimamente com as hierarquias de poder na sociedade. O cliente pode usá-la quando e como desejar assim como a um objeto, marcando “[...] na ordem do domínio moral, a superioridade do homem” (FOUCAULT, 1985, p. 173).

Alberoni (1988) também comenta que há desinteresse masculino após um *êxtase amoroso* e isso faz com que a mulher se sinta desprezada e “é levada a pensar que na verdade o homem queria apenas descarregar a sua tensão” (p. 24) e o interesse por ela como “mulher total” nunca existiu. Para ele, o homem compreende desejo como intensidade.

Simone de Beauvoir (1967), uma das mais importantes filósofas para o movimento feminista mundial, analisa o papel da mulher na sociedade através de reflexões desde a infância das mulheres até a fase adulta em uma das suas obras mais ilustres *O Segundo Sexo*. Enfatiza que é o conjunto da civilização que condiciona a subjetividade feminina à passividade. “A mulher desempenha geralmente o papel da bola de cristal que os videntes consultam: qualquer uma serviria” (p. 236).

A: Tem homem que vem com mulher. Com esposa, com namorada.

P: O que eles buscam quando as trazem aqui?

A: *Swing*. E com a mulher ao lado, eles escolhem.

Os apontamentos de Beauvoir (1967) sobre casamento e prostituição fazem menção à simetria entre prostituta e esposa: “Para ambas, o ato sexual é um serviço; a segunda [esposa] é contratada pela vida inteira por um só homem; a primeira [prostituta] tem vários clientes que lhe pagam tanto por vez” (p. 324) ao passo que legitima a opressão.

Com isso, apesar de muitas vezes a dança erótica se distanciar da prostituição, outras se associa, porém com a finalidade de dar à profissão um caráter mais leve, mais lúdico.

P: No início da sua carreira, você fazia os programas sem a dança. Você não era *stripper*?

A: Não.

P: *Faltava alguma coisa?*

A: *Faltava alguma coisa para me manter mais firme e no caso é a dança.*

P: *Um programa agora aconteceria sem ter a dança?*

A: *Não.*

P: *Você também fantasia o momento?*

A: *Com certeza.*

Calvino (1990) dedicou-se a argumentar em suas obras sobre a leveza após opor-se ao peso. A busca pela leveza surge como possibilidade de resistência, como reação ao peso do viver. Relações muito parecidas com a vida de Afrodite que se esforça em tornar sua profissão mais leve, mais divertida, ou melhor, esforça-se em (re)criar na sua vida momentos de arte. Afrodite posiciona-se na vida, escolhendo a leveza como alívio por vezes ao trabalho paralelo, árduo; compõe personagens entre o real e o ficcional não como meio de fugir ao pesadume, mas como possibilidade de novas formas de conviver com esse pesar.

E a leveza, em contraposição aos pesos na vida de Afrodite, distribui-se na aproximação ao mito como em Afrodite mitológica e Afrodite urbana; o espelho para não enfrentar diretamente a figura masculina e os reflexos produzidos por um escudo luminoso versus as atitudes dos clientes; a criação das personagens como possibilidade de (re)inventar outros modos de vida. “Muito dificilmente um romancista poderá representar sua idéia [sic] da leveza ilustrando-a com exemplos tirados da vida contemporânea, sem condená-la a ser o objeto inalcançável de uma busca sem fim”, citações de Calvino (1985), a qual narra os (des)amores dos personagens que experimentam o peso do comprometimento e a leveza da liberdade como exercício de reconhecer a opressão e tentar amenizá-la. E essa busca sem fim do poeta transparece na busca incansável de Afrodite por uma dança mais prazerosa e divertida. Uma busca pela experiência.

A maneira com que vive Afrodite e o pesadelo que em certos momentos transformam o sucesso do espetáculo sedutor se aproxima a concepção de sujeito da experiência de que trata Larrosa (2002). O filósofo concebe o sujeito da experiência não como

[...] um sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo; não um sujeito que alcança aquilo que se propõe ou que se apodera daquilo que quer; não um sujeito definido por seus sucessos ou por seus poderes, mas um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera. Em contrapartida, o sujeito da experiência é também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido (LAROSSA, 2002, p. 25).

Ao assistir uma apresentação de *striptease* o público é convidado a embarcar nas muitas estações, em uma aventura altamente provocante; constituída de fantasias excitantes, exóticas, eróticas, mágicas; a atravessar cheiros, olhares, sabores, toques, desejos, deixando que a imaginação os guie para além do significado da própria palavra inglesa.

Seria um universo criado pelo ato de imaginar? Uma passagem do mundo real para o fictício e vice-versa?

O imaginário, há tempos considerado puro delírio - fantasia, estrutura imagens reais a outras inexistentes, apresenta-se em concepções semelhantes ou controversas aos olhos de diferentes autores. Psicológica, social ou antropológica, as representações seguem em acordo com o autor.

Partindo desse pressuposto, segundo o filósofo grego Cornelius Castoriadis (1992) o imaginário se apresenta como criação da realidade por meio da imaginação sendo esta

a capacidade de colocar uma nova forma. De um certo modo, ela utiliza os elementos que aí estavam, mas a forma, enquanto tal, é nova. Mais radicalmente ainda: a imaginação é o que nos permite criar o mundo, ou seja, *apresentarmos* alguma coisa, da qual sem a imaginação não poderíamos nada dizer e, sem a qual, não poderíamos nada saber (CASTORIADIS, 1992, p. 89).

A dança erótica, enquanto profissão artística, pertence ao domínio do imaginário para além da técnica, caminhando ao encontro da dramatização da vida cotidiana com a vida imaginária.

P: Ali é só dança, sedução?

A: Só. Tem muita sensualidade, tem muita!

Logo toda essa erótica dançante e pulsante acha-se “invenção, variação incessante. Em todo encontro erótico há uma personagem invisível e sempre ativa: a imaginação, o desejo” (PAZ, 1995, p. 13).

A: Ele faz-de-conta, entendeu?! É o que mais os excita. Ah! De certa forma aqui é um Alice no País das Maravilhas, no caso, como as tias às vezes falam porque eles fantasiam. Chegam aqui e querem coisas que não tem coragem de pedir em casa, entendeu?! Muita coisa. Coisa que eles fantasiam. Eles preferem pagar para ter. Muitas coisas eles têm vontade, mas ao mesmo tempo têm vergonha. E aqui não! Aqui nós temos que fantasiar muita coisa. Fantasia-se que está gostando; fantasia-se um orgasmo; fantasia-se tudo porque tudo isso aqui é uma ilusão. Nós imaginamos uma coisa e temos que ir até o fim. E temos que passar isso para eles. E eles sabem que aqui é assim.

Esta característica, propriamente masculina, leva-se a pensar, nas palavras de Alberoni (1988), que o prazer para o homem, em oposição ao da mulher, é “anseio egoístico de gozo”, representando o ideal erótico masculino pela ausência de vínculos, de continuidade, de compromisso na relação; por isso a procura pelo prazer fora de instituições como o casamento.

De fato, mulheres corajosas como a clássica personagem Alice da obra Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carroll (1865) abandonam a imagem dócil, tão sacralizada, profana-se nos desafios de uma nova sexualidade, rebelde, obstinada, revolucionária “[...] em uma narrativa [...] que irrompe subitamente no mundo real, negando ou contradizendo suas regras: é algo mágico ou absurdo que, de repente,

se manifesta em meio ao universo cotidiano” (LORENZO apud CARROLL, 2000, p. 11). A imaginação guia para novos caminhos de percepção, ampliando o campo da experiência.

P: Eles buscam pela fantasia e você enquanto dançarina? Porque você está atendendo a fantasia de alguém. E a sua fantasia?

A: Hum... A minha fantasia?! Ah! Eu me inspiro só na música. Eu não tenho fantasia. Inspiro-me só na música mesmo. Para quem gosta de dançar é um prato cheio, não é?! Estou ali, inspiro-me. Passo um pouco disso para eles e dá tudo certo.

P: Você mantém um emprego paralelo ou vive só desse?

A: Só desse. Só a vida que é meio paralela, mas... Está bom. Dá para relevar.

Afrodite responde à sociedade, utilizando-se de formas imaginárias. Cria suas personagens entre o real e a ficção. Encontra-se ora na fantasia, ora na realidade. Conduz o imaginário, de acordo com Castoriadis (1992), como “produto da imaginação, da criação, da criatividade” conforme as suas experiências enquanto produto do que foi vivido - um imaginário experiencial. Constroi a sua história constantemente com novas representações pautadas na “instituição imaginária da sociedade” também em constante mudança.

A função da imaginação na vida de Afrodite é atribuir um sentido lúdico à profissão a partir das experiências presentes e passadas. Afinal, “somente o sujeito da experiência está aberto à sua própria transformação” (LARROSA, 2002, p. 26). O imaginário está manifesto no cotidiano da dançarina. Caracteriza-se com a finalidade de representar fatos reais - muitas vezes incompreendidos de imediato - em magia.

O imaginário se instala como potência criadora por excelência e se apoia na experiência. A experiência, então, é o acontecimento.

A: Eu já tinha comprado a roupa - que ainda não tinha tido coragem de usar. Na época foi uma roupa de Mágica com cartola; abria atrás, calcinha, bota, meia azul...

P: Por que você escolheu a personagem da Mágica?

A: Porque eu seria a Mágica, seria tudo mágico ali. Na época tinha muita mulher bonita. A mulherada sabia realmente dançar. Bem, então pensei: “Vou entrar como uma Mágica. Talvez eles prestem mais atenção no que vai sair daquilo”.

P: E você escolheu primeiro a roupa?

A: Isso. E depois improvisei. Lembro-me que depois que sai do palco e todos bateram palmas, gritaram. Pensei: “Nossa, será que é para mim mesmo?”

Afrodite experimenta, profanando o sagrado - o que está dado, cristalizado pela sociedade. Exercita e partilha o sensível vivenciado pelas experiências de si. E por mais que se discipline; por mais que tente controlar as situações, seu corpo se escapa; confunde-se com sua aura, com sua sombra e se transborda em sentidos.

E assim se faz Afrodite entre quedas e se por em pé, entre a leveza e o peso da profissão, entre o viver a realidade e o viver a ficção, entre o *glamour* de um espetáculo e o ensaio nos bastidores.

Conforme as revelações de Afrodite, pensar a criação das personagens de uma

stripper como processo de subjetivação precisa-se (des)construí-la. Pode-se criar Afrodites com o auxílio da dança, do erotismo, moda e do consumo, do poder, do imaginário, respaldados na figura feminina e na procura em dar sentido à vida.

Aqui a deusa sedutora ora marcou-se por perguntas, ora por respostas demonstrando a descomedida busca pelos segredos da fórmula que se tenta apoderar nas muitas imagens de Afrodite que ora velaram e ora desvelaram o universo mutável de sua condição de mulher na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALBERONI, Francesco. **O erotismo**. Trad. Elia Edel. Rio de Janeiro: Rocco, 1988. 234 p.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: a experiência vivida**. Trad. Sérgio Milliet. Vol. 2. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967. 500 p.

BRANDÃO, Junito de Souza. **Mitologia grega**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986. 356 p.

CALVINO, Ítalo, 1923-1985. **Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas**. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. 141 p.

CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Tradução de Isabel de Lorenzo e Nelson Ascher. 2. ed. São Paulo: [s.n.], 2000. 153 p.

CASTORIADIS, Cornelius e outros. **A criação histórica**. Trad. Dênis L. Rosenfield. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1992. 140 p.

CORALINA, Cora, 1889-1895. **Poemas dos becos de Goiás e estórias mais**. São Paulo: Círculo do Livro, [1989] 183 p.

DÍAZ BARRERO, Gloria Patricia. Stripers, bailarinas exóticas, eróticas: identidad e inmigración en la construcción del Estado canadiense. **Cadernos Pagu** (25), p. 129- 152, jul-dez, 2005.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. **Mulheres que correm com os lobos: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem**. Trad. Waldéa Barcellos. 8. ed., Rio de Janeiro, RJ: Rocco, 1996. 376 p.

FOUCAULT, Michel, 1926-1984. **História da sexualidade 3: o cuidado de si**. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque; Revisão técnica de J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1985. 10. Edição. 246 p

FOUCAULT, Michel, 1926-1984. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1985. 174 p.

GRIFFIN, Susan. **O livro das cortesãs: um catálogo de suas virtudes**. Trad. Talita M. Rodrigues. Rio de Janeiro: Rocco, 2003. 304 p.

MAIA, Suzana. Sedução e identidade nacional: dançarinas eróticas brasileiras no Queens, Nova York. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 17(3): p. 769-797, set-dez, 2009.

PAZ, Octavio. **A chama dupla – amor e erotismo**. Trad. José Bento. Lisboa: Assírio & Alvim, 1995. 159 p.

PELBART, Peter Pál. Poder sobre a vida, potência da vida. **UOL Trópico**. Brasil, n. 9, mai-jun. 2002.

Disponível em: <<http://p.php.uol.com.br/tropico/html/textos/1462,1.shl>>. Acesso em: 13 jul. 2011.

RAGO, Margareth. **Os prazeres da noite**: prostituição e códigos da sexualidade feminina em São Paulo, 1830-1930. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991. 322 p.

Scaringi, Vanessa Cristina. **Deusa das noites: personagens (des)veladas** (2011). Dissertação de Mestrado, Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista [UNESP], Rio Claro, Brasil.

SHUBERT ARCHIVE. Nova Iorque, EUA 1945-2011. Disponível em <www.shubertarchive.org>. Acesso em: 05 jan. 2011.

SHTAIR, Rachel. **Striptease**: the untold history of the girlie show. New York: Oxford University Press, 2004. 438 p.

THE METROPOLITAN MUSEUM OF ART. New York, USA 2000-2009. Disponível em < www.metmuseum.org >. Acesso em: 24 jul. 2009.

PESQUISA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: A EXPERIÊNCIA DO PIBID

Maria Aparecida da Silva Cabral

Faculdade de Formação de Professores (FFP), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) São Gonçalo, Rio de Janeiro

RESUMO: Este texto tem por objetivo apresentar a experiência do subprojeto em História do Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID/Capes no âmbito da Faculdade de Formação de Professores da UERJ em parceria com a escola pública da rede estadual participante deste projeto, em São Gonçalo, no Rio de Janeiro, entre 2014 a 2016. Focalizamos para esta discussão os processos formativos vivenciados pelos licenciandos, bolsistas de iniciação à docência, e pelas professoras supervisoras, ocorridos em reuniões de planejamento, sistematização e problematização das práticas docentes, registrados em relatórios elaborados por eles durante o ano de 2014. Abordamos por meio desses registros o modo como tais licenciandos e professores posicionam-se diante de determinadas questões atinentes às situações de ensino e aprendizagem, especificamente, das aulas de História no segundo segmento do ensino fundamental. Pressupõe-se que a imersão dos licenciandos no universo escolar tem possibilitado a construção de novos olhares sobre as práticas pedagógicas, o que potencializa

o confronto dos saberes e fazeres docentes em ação às teorias às quais os licenciandos têm acesso na universidade. Nessa mesma direção as professoras supervisoras puderam, nesse um ano de projeto, refletir acerca dos seus fazeres em momentos de formação continuada, ao passo que dispunham de momentos específicos para a problematização do ato de ensinar. Ressaltamos que estas reuniões tornaram-se espaços singulares para a tematização da prática docente com a realização de debates, pesquisas, estudos e experiências. Estas buscaram responder questões emergentes da educação brasileira e adquiram relevância em nossa pesquisa por se constituírem em momentos privilegiados de formação iniciada e continuada de professores da educação básica da área de História.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de história; didática; formação de professores

RESEARCH AND PRACTICE IN INITIAL AND CONTINUING TEACHER TRAINING: THE PIBID EXPERIENCE

ABSTRACT: This text aims to present the experience of the subproject in History of the Institutional Program of Initiation to Teaching - PIBID / Capes within the Faculty of Teacher Training of UERJ in partnership with the public school of the participating state network in São

Gonçalo, in Rio de Janeiro, from 2014 to 2016. We focus on this discussion the formative processes experienced by undergraduates, undergraduate scholarship holders and supervising teachers, which took place in meetings of planning, systematization and problematization of teaching practices, recorded in reports prepared by during 2014. We approached through these registers the way such graduates and teachers are positioned in relation to certain questions related to the teaching and learning situations, specifically, the history classes in the second segment of elementary school. It is assumed that the immersion of undergraduates in the school universe has enabled the construction of new perspectives on pedagogical practices, which enhances the confrontation of knowledge and teaching in action with the theories to which undergraduates have access to the university. In this same direction, the supervising teachers were able, in this one year of project, to reflect on their actions in moments of continuing education, while they had specific moments for problematizing the act of teaching. We emphasize that these meetings have become unique spaces for the thematization of teaching practice through debates, research, studies and experiences. These sought to answer emerging questions of Brazilian education and acquire relevance in our research because they constitute privileged moments of beginning and continued formation of teachers of basic education in the area of History.

KEYWORDS :History teaching; didactics; teacher training

INTRODUÇÃO

Criado no ano de 2007 o Programa Institucional de Iniciação à Docência da CAPES (PIBID/CAPES) visa valorizar a educação básica com o fomento de projetos relacionados à iniciação à docência propostos pelas Universidades. Ao focalizar duas metas distintas como o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira almeja construir ações que possibilitem a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem ao inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação com a supervisão de professores, que assume o papel de co-formadores na orientação e acompanhamento dos bolsistas na instituição escolar.

Nesse desenho institucional pretende-se com esse programa não só estreitar a relação entre a Universidade, que historicamente tem formado o professor no Brasil, e a educação básica com a viabilização de momentos que privilegiem a discussão e a problematização da prática docente, mas valorizar a articulação entre teoria e prática tão necessárias e caras à formação dos docentes. Tal formato permite ainda que os licenciandos por meio da apropriação reflitam sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente, a compreensão da cultura escolar.

Sabemos que os projetos ou programas de formação de professores no Brasil não são recentes e se atrelam às configurações historicamente instituídas do sistema educacional brasileiro. Entretanto, desde o início dos anos de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996),

as(os) mesmas(os) têm adquirido um caráter estratégico na reformulação de políticas públicas ao se vincularem a ideia de melhoria da educação básica. Fato esse que a transformou em um lugar de intensa disputa social entre os diversos grupos da sociedade.

Veiga (2006) em seu texto acerca da formação de professores no Brasil a partir dos anos de 1990, toma como referência além da LDB, as diretrizes curriculares e as regulamentações do Conselho Nacional de Educação para compreender de que modo as transformações do mundo contemporâneo com suas demandas específicas influem na construção de políticas formativas de professores. Para essa autora, duas perspectivas entraram em cena com a instituição dessa lei. A primeira é a de professor tecnólogo do ensino que decorre dos próprios dispositivos legais. “Essa proposta parte da concepção de que o professor é um tecnólogo reproduzidor de conhecimentos acumulados pela humanidade”. (VEIGA, 2006, p.72). Na segunda perspectiva, proposta defendida pelos movimentos sociais, o professor é considerado um agente social, portanto, protagonista, e a educação é tida como uma prática situada socialmente. Dessa forma, assegura a autora que “a formação de professor desenvolve-se na perspectiva de uma educação crítica e emancipadora”. (p. 83).

Algumas experiências no campo da educação têm evidenciado que as políticas públicas de formação de professores, que primaram por uma qualidade da educação, isto é, foram bem sucedidas, não desconsideraram as condições concretas de trabalho dos professores nas escolas públicas desse país e que estes sujeitos são elementos centrais do processo de ensino e aprendizagem.

Nessa direção entendemos que o PIBID/Capes tem se transformado em programa fomentador de práticas interessantes no âmbito da escola pública e por esse critério o selecionamos para esta análise. Trata-se de uma pesquisa realizada no ano de 2014 a partir dos materiais produzidos nos encontros, reuniões, seminários e outras atividades com doze bolsistas de iniciação à docência da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, da Licenciatura de História e duas professoras da educação básica, atuantes em um colégio público estadual, há pelo menos cinco anos na disciplina de História, em turmas do ensino fundamental. Estabelecemos por objetivo investigar as potencialidades do processo formativo na modificação de comportamentos e práticas pedagógicas em relação as situações específicas do ensinar e aprender História no ensino fundamental tanto dos bolsistas de Iniciação à Docência quanto das professoras supervisoras, que se desdobram em três questões de investigação: De que modo os autores instigaram-lhes a pensar o ensino e a aprendizagem do conhecimento histórico escolar nos dias atuais? Quais as dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem do conteúdo histórico à crianças e jovens? Como relacionar as teorias educacionais e do campo da História aprendidas na Universidade à situação vivenciada pelos professores cotidianamente no magistério?

As produções dos bolsistas de iniciação à docência e das professoras são indícios de que o investimento em momentos de *planejamento situado*, por que parte das

condições concretas de trabalho dos sujeitos envolvidos, e *avaliação* das etapas do processo de ensino e aprendizagem pode contribuir decisivamente para uma formação de professor (inicial ou continuada) significativa e, portanto, qualitativa. Talvez um dos caminhos possíveis para o repensar das práticas pedagógicas no ensino de História nos dias atuais.

A PRODUÇÃO DE ATIVIDADES NO ÂMBITO DO SUBPROJETO HISTÓRIA DA FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UERJ

Em setembro de 2013 participamos do edital nº 61/2013 (chamada pública) com a proposição do subprojeto de História: *As estratégias didáticas na aprendizagem do conhecimento histórico escolar* da Faculdade de Formação de Professores (FFP) integrante do projeto institucional *Saber Escolar e Formação Docente na Educação Básica* da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) ao Programa Institucional de Iniciação à Docência da Capes.

Este projeto institucional visa o aprimoramento de experiências bem sucedidas no que às práticas de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica e o subprojeto de História focaliza as estratégias didáticas elaboradas pelos professores, durante o processo de construção de suas aulas, com vistas a potencializar as práticas de leitura e escrita em ambientes impressos e virtuais em textos de natureza histórica, pois uma das principais queixas dos professores de História na atualidade é de que os estudantes apresentam dificuldades na aprendizagem do conhecimento histórico porque têm dificuldades na leitura e interpretação de textos.

Atualmente, no ensino da história escolar tem se valorizado o uso de fontes documentais na sala de aula no processo de construção do conhecimento histórico. As reflexões de Circe Bittencourt (2006; 2008), Conceição Cabrini et. al. (2004) e Katia Abud (2010) propõem alguns caminhos teórico-metodológicos para a construção significativa do conhecimento histórico escolar. Desde os anos de 1980 quando o ensino de História para a educação básica passa ser objeto de discussão entre os professores e os pesquisadores da área da Educação mas também da História, produzida na Universidade prima-se a problematização das fontes com o levantamento da autoria, preservação e intencionalidades políticas.

O processo de redemocratização iniciando nos anos de 1980 foi visto como uma possibilidade de “repensar o ensino de História”. De acordo com Lima (2014), nesse período as os debates e as pesquisas na área do ensino de História “foram motivadas pela premência de reflexões fundamentadas sobre os aspectos tanto político-ideológicos quanto curriculares e metodológicos”. (LIMA, 2014, p. 53). Tratava-se de refletir sobre as finalidades da história escolar, seus métodos, materiais de ensino e a formação do professor que atuaria com esse componente curricular articulados à uma proposta de escola pública democrática e de qualidade para todos os cidadãos. Nessa concepção, a instituição escolar não era vista apenas como instituição de reprodução do

conhecimento legítimo, mas compreendida como lugar de embates e ressignificações sociais, promotora por excelência de aprendizagens múltiplas, troca de experiências entre os seus sujeitos, enfim, espaço de criação e (re)criação do instituído, com têm mostrado inúmeras pesquisas educacionais, que focalizaram nos últimos anos as práticas docentes e discentes, os projetos realizados pelas equipes escolares, dentre outras experiências que visavam à superação de dificuldades encontradas no cenário educacional. Os questionamentos sobre Para que? E Por que ensinar História? Na escola pública se associavam diretamente a ideia do como ensinar e a partir de quais caminhos. Nesse sentido, diversos autores têm compartilhado a visão de que nos últimos anos há uma tendência crescente entre os professores em diversificar a utilização de fontes e seus suportes que auxiliem a mediação do ato de ensinar o conhecimento histórico aos alunos do ensino fundamental e médio.

O subprojeto de História da FFP desde 2014 conta com doze bolsistas de iniciação à docência, licenciandos do segundo ao sexto período do curso de Licenciatura, que fica em São Gonçalo (região metropolitana do Rio de Janeiro) e duas professoras supervisoras que atuam em turmas do sexto ao nono ano do ensino fundamental em um grande colégio da rede estadual de ensino situado também no mesmo município da Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

Auxiliar as professoras em sala de aula, participar das reuniões de planejamento e avaliação de atividades, estar presente nos grupos de estudos com leitura e sistematização de textos, organizar oficinas e confeccionar planos de aulas foram algumas das ações que os bolsistas de iniciação à docência fizeram durante um ano de acompanhamento e observação da prática docente na escola parceira. Nessas atividades as professoras supervisoras contribuía com sugestões e proposições do que poderia ser feito e como seria realizado no âmbito da sala de aula.

Na opinião da professora Maria Cecília:

esse projeto era muito produtivo porque ela não estava mais sozinha para lidar com os desafios de prática docente. O fato de ela poder compartilhar ideias, sugerir caminhos aos bolsistas de iniciação à docência e manter-se atualizada com a leitura de alguns textos em circulação na Universidade a fazia repensar o seu fazer como professora. (Trecho extraído de uma fala da professora supervisora em reunião de formação, 2014)

Sob essa ótica fica evidente a extrema relevância de momentos formativos que são possibilitados pelas reuniões de trabalho, pois em muitas ocasiões os professores se sentem sozinhos diante das dificuldades dos seus alunos sem ter com quem trocar experiências e compartilhar saberes, principalmente, ao valor que esta professora atribui a este espaço de diálogo, portanto, de formação pessoal e profissional. Aponta ainda para a necessidade de repensá-los como condições preliminares para a elaboração de um planejamento significativo.

Durante o ano de 2014 os bolsistas de iniciação à docência tiveram a oportunidade de planejarem duas atividades que mereceram destaque pela qualidade da proposição de temáticas, bem como a capacidade de articulação com o currículo prescrito para os

alunos do ensino fundamental.

Algumas atividades desenvolvidas em turmas do oitavo e nono ano foram tema e objeto de comunicações orais em encontros acadêmico-científicos, que resultaram na produção de textos escritos pelos bolsistas de iniciação à docência e professoras supervisoras. A primeira delas foi apresentada em 2014 no XI Seminário de Iniciação à Docência/ V Encontro Nacional das Licenciaturas/IV Encontro Nacional do PIBID: Professores em espaços de formação: mediações, práxis e saberes docentes/ XI Seminário de Iniciação à Docência/ V Encontro Nacional das Licenciaturas/IV Encontro Nacional do PIBID: Professores em espaços de formação: mediações, práxis e saberes docentes intitulada **Ensino de História: currículo, interação e produção de conhecimento** e a segunda **A bagagem cultural e a experiência da reescrita no ensino de História** foi apresentada em 2015 no IX Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História/IV Encontro Internacional do Ensino de História/IX Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História/IV Encontro Internacional do Ensino de História. Nestas os licenciandos juntamente com as professoras tiveram a oportunidade de se debruçarem sobre a experiência de criação de atividades significativas ao cotidiano dos, além de exercitarem o exercício da autoria. Certamente, ocorreram alguns bons encontros para que fosse discutido quais seriam as atividades, como relacioná-las ao conteúdo definido para o ano de escolaridade, o estabelecimento de objetivos, seleção de materiais didáticos e elaboração de exercícios para os alunos do ensino fundamental.

Para a discussão deste texto foi trazida uma atividade elaborada no final de abril e realizada em três turmas do nono ano de ensino fundamental em maio que teve por objetivo “conscientizar os alunos a respeito das intolerâncias e perseguições a grupos durante o período entreguerras” já que um dos temas determinados pelo documento **Currículo Mínimo** do Estado do Rio de Janeiro para esse ano de escolaridade é o “Período entreguerras” com destaque as crises econômica e social e o surgimento do nazifascismo. Desde o ano de 2012 o Estado do Rio de Janeiro tem adotado o Currículo Mínimo, que se caracteriza por uma listagem de conteúdo, competências e habilidades que deve ser trabalhada pelos professores de cada disciplina obrigatória ao longo de cada ano da escolaridade.

Os bolsistas de iniciação à docência juntamente com as professoras almejavam compreender como as experiências vivenciadas por esses alunos em seus ambientes familiares poderiam ser transformadas em levantamento de impressões e representações acerca de certos temas. Naquela ocasião problematizaram o que denominaram de as experiências desses alunos, traduzidas por meio da categoria heranças familiares. Especificamente queriam problematizar, com os estudantes do ensino fundamental, como as expressões atitudinais deles estavam permeadas de representações sociais e, em muitas das vezes repletas de preconceitos acerca de determinados comportamentos sociais. A partir de algumas preocupações do presente abordava-se o conteúdo histórico para a sala de aula visando a construção de

sentidos acerca do passado. No momento em que os bolsistas de iniciação à docência elaboraram tal atividade estava em discussão na grande imprensa brasileira o fato de o jogador de futebol ter sofrido preconceito em campo de futebol na Europa e ter se posicionado com a hashtag #somostodosmacacos.

A forma como a atividade foi elaborada e a partir de que quais preocupações aparecem expostas na produção escrita dos bolsistas como o reproduzido em trecho abaixo:

A partir das discussões geradas em torno da publicação de tal *hashtag*, surgiu a ideia de conversarmos com os alunos sobre preconceitos, fazendo uma ponte entre o presente e o passado. A partir daí, a proposta era a criação de *hashtags* repudiando diversos tipos de preconceito e apoiando grupos vítimas de discriminação. Tivemos algumas reuniões de planejamento entre os bolsistas, a professora supervisora e a coordenadora do subprojeto. Nelas, dividimos as tarefas, e cada um ficou responsável pela elaboração de uma parte da sequência didática. Propusemos, primeiramente, um exercício de leitura e escrita baseado nos conteúdos sistematizados pelo livro didático adotado pela escola. Antes disto, a professora já havia introduzido os assuntos 'Período entreguerras' e 'Formação do Nazifascismo' por meio de uma aula expositiva. Algumas das questões elaboradas pelos bolsistas foram intensamente debatidas pelos alunos. (Fragmento extraído do texto produzido para a apresentação em congresso acadêmico científico, 2014.)

A criação dessa atividade pode ser vista como um exemplo significativo de o quanto que os bolsistas de iniciação à docência e as professoras supervisoras se empenharam na produção da situação de ensino, que buscasse uma aprendizagem qualitativa aos estudantes. Apontam para a relevância de pensar o ato da docência como uma tarefa que envolve leituras, tempo para a preparação de atividades e, fundamentalmente, reflexão sobre *o que foi feito, com qual finalidade e como*.

Nessa linha inferimos que algumas ações tornaram-se centrais para a implementação do subprojeto no colégio parceiro, constituindo-se em eixos estruturantes da proposta de formação inicial e continuada a qual submetemos à CAPES naquela ocasião. A primeira se deu com a estipulação detalhada de situações, que deveriam acontecer com o estabelecimento de reuniões quinzenais com as professoras supervisoras para análise dos registros de campo dos licenciandos bolsistas, com a finalidade de problematizar as estratégias didáticas utilizadas no ensino de História. Essa etapa promoveu ainda momentos reflexivos sobre os seus fazeres. Em relação à segunda, cabe mencionar que a análise do currículo escolar prescrito, dos planos de ensino, dos materiais didáticos utilizados pelos professores e dos processos avaliativos foi primordial para que todos os envolvidos nesse processo chegassem a percepções compartilhadas acerca de que currículo se tem na escola de educação básica e de que maneira podemos dialogar com ele.

OS PROCESSOS FORMATIVOS EM QUESTÃO

Atrelada às discussões das mudanças curriculares, a temática da formação do professores de história desde a década de 1980 tem sido alvo de muitas controvérsias

entre os pesquisadores da área de ensino de História. Sobre essa questão a estudiosa Selva Guimarães Fonseca (2011) tem afirmado que ao longo da história os temas da formação de professores e a profissionalização de historiadores tem sido permeados por dilemas políticos e disputas teóricas, que envolvem os processos formativos pelos quais esses dois profissionais passam no ensino superior, mas sobretudo pela finalidade do conhecimento histórico para a sociedade e suas formas de transmissão. Para Fonseca (2011, p. 60),

tornou-se um lugar comum afirmar que a formação do professor de história se processa ao longo de toda sua vida pessoal e profissional, nos diversos tempos e espaços socioeducativos. Entretanto, é sobretudo na formação inicial, nos cursos superiores de graduação que os saberes históricos são mobilizados, problematizados, sistematizados e incorporados à experiência de construção do saber docente. Trata-se de um importante momento de construção de maneiras de ser e estar na futura profissão.

Este pequeno fragmento da autora traz à cena uma questão premente do campo da História entre aqueles que formam professores e os que formam historiadores. O que se evidencia é o combate a ideia muito partilhada de que para se ter bom professor de história é preciso antes se formar um bom historiador. Chama à atenção, principalmente, para a importância de nesse momento se investir em uma boa formação do professor de história, que necessariamente passa pelo estudo e aprimoramento da teoria da história, seus métodos etc, mas são só por eles.

Recentemente com o fortalecimento do campo do ensino de História e sua pesquisa, a formação do professor de história nos cursos de licenciatura nos últimos anos deixou de ser objeto de atenção somente dos professores que atuam com as práticas de ensino, os estágios supervisionados, tradicionalmente vinculados às Faculdades de Educação e vem ganhando espaço e visibilidade entre os historiadores. Contexto este que tem impulsionado na construção de novos sentidos à prática do professor de educação básica nos cursos de licenciatura em História.

A vasta produção em circulação sobre a temática do Ensino de História tem como autoria os professores/pesquisadores atuantes nos cursos de formação de professores desta área de conhecimento, que sensíveis às questões de seus fazeres problematizam a formação de professores, os saberes e fazeres docentes na sala de aula, as políticas educacionais, os currículos prescritos, a produção, circulação e usos do livro didático, o papel da avaliação no ensino de História, o lugar da diversidade cultural e social, os usos de fontes históricas em sala de aula, as diferentes metodologias, as novas linguagens e tecnologias etc.

É importante mencionar, todavia, que juntamente a esse processo de circulação e difusão de trabalhos acadêmico-científico no campo do ensino de História tem-se a criação dos *Laboratórios de Ensino de História* nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em História nas diversas universidades brasileiras, que se configuraram como espaços cativantes de experiências promissoras acerca do ensino da História, a exemplo, de orientações de iniciação científica, oficinas para professores e alunos,

constituição de grupos de pesquisa e linhas de investigação, revistas científicas, projetos de estágio interno complementar e iniciação à docência, além de programas e ações de extensão, PIBID etc. Certamente, essa multiplicidade de temas e enfoques associados aos investimentos em novos referenciais teóricos e metodológicos têm contribuído para o fortalecimento e qualificação do campo do ensino de História no Brasil nas últimas décadas.

Os PIBIDs de História surgem nesse movimento de ressignificação da docência na educação básica e tem possibilitado, que os estudantes licenciandos se perguntem sobre a validade ou não de determinadas discussões nos cursos de História. Em uma reunião de análise de situações cotidianas de sala de aula, João Paulo evidencia tal questão ao afirmar:

Professora essas leituras que faço, além do meu estágio na escola me fazem pensar muito em nosso curso [História]! Quanto, mas quanto ele é teórico! Não consigo visualizar diálogo com as demandas da sociedade. Digo isto, porque sinto falta de ter mais aulas práticas, como, por exemplo, na Física, no Ensino de Ciências e, mesmo, na Geografia, que faz muitos trabalhos de campos aqui na FFP. (Depoimento de um bolsista de iniciação à docência em dezembro de 2014).

É perceptível que os estudantes da licenciatura que passaram pela a experiência de ser *pibidianos* (como eles ficaram conhecidos nacionalmente) constroem percepções singulares da prática docente, porque dispõem de oportunidades ímpares, que fazem a diferença na formação deles, tais como: permanecer com as professoras, que já contam com um acúmulo de saberes acerca da prática de ensino, por oito horas semanais, em sala de aula com os estudantes, realizar leituras específicas sobre o ensino de História e educação, participar de reuniões semanais com as professoras e a coordenação de área, produzir relatórios e desenvolver reflexões por meio de apresentações de trabalhos orais e escritos em Seminários, Encontros e Congressos Científicos.

Entretanto, para que eles nesse subprojeto de História aprimorassem as suas percepções a respeito da escola, dos alunos e do trabalho que seria desenvolvido no ensino fundamental um longo caminho precisou ser trilhado, pois o primeiro contato com as turmas do sexto ano sob responsabilidade da professora supervisora Maria Cristina proporcionou a proliferação de muitos sentimentos como a surpresa e o medo. Aos poucos sensações foram substituídas pela afetividade e pela aprendizagem *de como, onde e de que forma* eles poderiam auxiliar essa professora e até mesmo contribuir na elaboração das aulas.

Segundo Ana, Fernando e Patrícia (bolsistas de iniciação à docência) que acompanharam a professora supervisora Maria Cristina:

O que tem se constatado é o fato de uma parcela significativa de estudantes de licenciatura em História [eles falam principalmente por eles] ao primeiro contato em sala de aula leva um choque de realidade, pois o ambiente escolar é muito adverso do ambiente acadêmico. Bem, sabemos que o que prevalece em sala de aula não é apenas o conhecimento histórico, é necessário do mesmo modo, que haja um conhecimento pedagógico para que a história possa ser transmitida

mais claramente para os alunos da educação básica. (Fragmento extraído do texto produzido para a apresentação em congresso acadêmico científico, 2014.)

Ao final do ano, a bolsista Patrícia que acompanhou as turmas dos sexto ano do ensino fundamental (fez parte do grupo que iniciou a imersão na escola de forma muita apreensiva e tímida) produziu uma síntese do que significou para ela fazer parte do PIBID, como mostramos a seguir:

Em março de 2014 iniciei minhas atividades como bolsista do Pibid. Ao longo do ano letivo foi possível observar de forma completa o cotidiano da sala de aula e a importância desse contato, logo no início da minha formação [2º período]. Participei do planejamento, aprimorei meus conhecimentos e entendi que cada turma se comporta de uma maneira diferente, através disso foi possível estimular a minha criatividade e me fez buscar alternativas para ajudar a professora achar soluções para algumas deficiências encontradas. Uma questão que é uma realidade nas escolas é a dificuldades que os alunos encontram na leitura e na escrita. Tive o prazer de acompanhar duas turmas de sexto ano onde foi possível notar essa deficiência. A partir de um questionário foi possível traçar o perfil das turmas, e sendo assim buscamos solucionar os problemas. De que forma? inserimos leituras de quadrinhos onde obtivemos ótimos resultados, inserimos também o teatro como forma de estimular a parte cultural e a criatividade dos alunos. O PIBID me ajudou enriquecer pessoalmente e profissionalmente. Além de estar inserida em sala que algo fundamental para o licenciando, tive também experiência de participar de encontros como o ENALIC e de alguns seminários internos que tem me dado oportunidades de conhecimento em outros campos ligados também a educação, como é o caso da produção e apresentação de trabalhos. Essas experiências nos dão a oportunidade de saber o que realmente queremos e nos ajudará ser melhores profissionais, hoje estou convicta que realmente é isso que almejo para minha vida. (Texto produzido pela bolsista de iniciação à docência para a confecção do relatório parcial em dezembro de 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do Subprojeto *As estratégias didáticas na aprendizagem do conhecimento histórico escolar* desenvolvido no âmbito da Faculdade de Formação de Professores da UERJ tem proporcionado aos alunos da licenciatura a construção de um novo olhar acerca da realidade educacional. A imersão dos licenciandos no ambiente escolar e o acompanhamento das professoras supervisoras nesse processo têm se constituído em diferenciais na formação inicial; uma vez que possibilitam a vivência de experiências significativas na elaboração de atividades, proposição de planos de aulas e acompanhamento dos alunos do colégio parceiro nas mais variadas atividades escolares.

Outra questão fundamental é a parceria que se constitui entre a Universidade e a Escola de Educação Básica na construção e problematização do conhecimento escolar. Essa relação tem se dado de forma bastante respeitosa, pois não se estabelece uma hierarquia de lugares e saberes. Por fim, cabe destacar, que os alunos das turmas do sexto ao nono ano do ensino fundamental têm sido beneficiados, pois podem contar com o auxílio dos bolsistas de iniciação à docência na realização de suas atividades, contribuindo assim para a melhoria da qualidade da educação.

Nesse sentido, as reuniões de planejamento e avaliação entre licenciandos, professoras e coordenadora de área, além do próprio acompanhamento diário das professoras, que nesse processo se tornam supervisoras de campo, têm se configurado em estratégias produtivas de aproximação do licenciando à realidade escolar. Além disso, a elaboração de atividades didáticas propicia momentos de partilhas e de criações.

Trata-se de um aprendizado para todos, pois se pode compartilhar ideias, modos de trabalhar diversos, seja para os futuros professores (licenciandos), que têm a possibilidade de estar em contato com a experiência prática da professora supervisora, tendo uma visão diferenciada, mais profissional, seja para esta, que conta o olhar diferenciado dos estagiários, que conseguem captar os pormenores que ocorrem na sala de aula. Durante esse ano podemos afirmar que a realização deste Subprojeto possibilitou a compreensão acerca das novas formas de se pensar currículo e metodologias, contribuindo para o entendimento da escola como um ambiente de inclusão e respeito às mais diversas identidades, contando com o professor como o seu intermediador.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia; SILVA, André Chaves de Melo; ALVES; Ronaldo Cardoso. **Ensino de História**. São Paulo: Cengage, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história e geografia**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. (org). **O saber histórico na sala de aula**. 11ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CABRINI, Conceição et. al. **O ensino de História: revisão urgente**. 2ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2004.

FONSECA, S.G. Como nos tornamos professores de História: a formação inicial e continuada. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas, São Paulo: Editora Papirus, 2011. p.59-87

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. Consciência histórica e educação histórica: diferentes noções, muitos caminhos. In: Marcelo Magalhães; Helenice Rocha; Mayme Fernandes Ribeiro; Alessandra Ciambarella. (Org.). **Ensino de História: usos do passado, memória e mídia**. 1ª ed. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2014, p. 53-76.

RIO DE JANEIRO. **Currículo Mínimo de História** (Ciências Humanas e suas Tecnologias), Governo do Estado do Rio de Janeiro, Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC), 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Professor: tecnólogo ou agente social? In: _____; AMARAL, Ana Lúcia (org.). **Formação de professores: políticas e debates**. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2006. p.65-93.

A PRÁTICA PROFISSIONAL DOCENTE DISCUTIDA ATRAVÉS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA “LOJA DE BRINQUEDOS”

Ana Maria Gimenes Correa Calil

UNITAU

Me Márcia Maria de Castro Buzzato

UNITAU

Letícia Maria Fagundes da Silva

RESUMO: Este artigo reflete sobre Educação Infantil, etapa fundamental para o desenvolvimento afetivo, social e cultural da criança, ressaltando o lúdico como um instrumento que possibilita a construção do conhecimento. O estudo também enfatiza a necessidade da reflexão sobre prática profissional docente na educação infantil, de forma planejada e consoante com objetivo mostrar que a brincadeira é um fator importante no processo ensino e aprendizagem. O presente artigo apresenta a sequência didática “Loja de Brinquedos”, desenvolvida numa sala de Fase 1 da Educação Infantil de uma escola e a metodologia usada foi a pesquisa bibliográfica, em textos científicos da literatura da área, entrelaçados e discutidos através da descrição de sua aplicação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Lúdico. Práticas Docentes. Sequência Didática.

ABSTRACT: This article reflects on Early Childhood Education, a fundamental stage for the affective, social and cultural development

of children, emphasizing the playfulness as an instrument that enables the construction of knowledge. The study also emphasizes the need for reflection on teaching professional practice in early childhood education, in a planned and consonant way to show that play is an important factor in the teaching and learning process. The present article presents the didactic sequence “Toy Store”, developed in a Phase 1 room of Early Childhood Education of a school and the methodology used was the bibliographical research, in scientific texts of the area literature, intertwined and discussed through the description of its application. **KEYWORDS:** Early Childhood Education. Ludic. Teaching Practices. Following teaching.

1 | INTRODUÇÃO

O processo educativo acontece entre sujeitos com conhecimentos em níveis diferentes, que se propõem a compartilhá-los. Fazem parte da educação escolar a formação social, moral, cognitiva e emocional, situada em determinado contexto histórico e com a intermediação do professor.

Então discutir a prática docente, ainda que diante da sabida complexidade da educação, é importante para que se construam referentes sobre a docência e conseqüentemente busca

pela profissionalização e também para que se almeje qualidade de ensino.

Esse artigo tem como tema descrever uma prática profissional docente realizada numa sala de educação infantil, fase 1, denominada Loja de Brinquedos, um projeto que prioriza o lúdico como ação e objetiva o desenvolvimento de habilidades e competências importantes para esta etapa de escolaridade.

Este estudo se justifica pelo fato de que o brincar seja um ato de aprendizagem, que desenvolve a cognição, interação social, comunicação, autonomia, constituindo um eixo da prática docente na educação infantil e que deve ser analisado e discutido nos processos de formação docente inicial e continuada.

Ressalta-se que os RCNEI (BRASIL, 1998) apontam que educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

Desta forma, acredita-se que a prática profissional docente deve se desenvolver e organizar de acordo com intencionalidades, objetivos e estratégias, elencadas como prioritárias pelo docente, levando em consideração o fato de poder ser modificada, em decorrência de necessidades pontuais e próprias da complexidade de ensinar.

Segundo Fortuna (2000), uma aula que intenciona o lúdico é aquela em que as características do brincar estão presentes, influenciando no modo de ensinar do professor, na seleção dos conteúdos, no papel do aluno.

Diante destes constructos, a questão que move esta pesquisa é: como uma sequência didática lúdica, planejada para educação infantil, pode contribuir para o desenvolvimento do educando?

O objetivo deste artigo é mostrar que uma prática docente que prioriza o lúdico, pode ser uma estratégia eficaz no processo ensino e aprendizagem em diversos níveis, possibilitando o despertar da curiosidade, criatividade, a construção do letramento infantil, o raciocínio lógico matemático e as representações de emoções no universo infantil e portanto, planejar e executar ações como esta, deve fazer parte da prática profissional do professor da educação infantil.

Espera-se com o desenvolvimento deste estudo que se contribua para a reflexão do fazer docente em níveis de formação inicial e continuada, quiçá podendo ser utilizada como exemplo de possíveis referentes de práticas profissionais exitosas.

A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica, em textos científicos da literatura da área, cujos pressupostos serão entrelaçados e discutidos através de uma sequência didática aplicada em uma sala de Fase 1 da Educação Infantil em uma escola de um município interior do estado de São Paulo.

Nas seções a seguir, discute-se a o papel do lúdico na educação infantil, interação e brincadeira na educação infantil pela Base Nacional Comum Curricular, a prática profissional docente e por último a descrição da Sequência didática “Loja

de Brinquedos”, triangulando as ações pedagógicas deste com os pressupostos estudados.

2 | EIXOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA BNCC: INTERAÇÃO E BRINCADEIRA

Acredita-se que a educação escolar não acontece distanciada das relações afetivas e interações sociais. O lúdico, que faz parte do desenvolvimento infantil, carece ser priorizado nas relações de ensino, não apenas como forma de interação, mas como prática elaborada pelos professores e cotidiana ao aluno.

Em relação ao brincar, Piaget (1998) o considera como linguagem típica da criança por ser mais expressiva que a linguagem verbal. É um ato espontâneo e pode ser considerado a essência da infância.

Tendo isto em vista, pode se concluir também que a ludicidade é extremamente eficaz na Educação Infantil, devendo fazer parte do universo da criança através de jogos e brincadeira, conduzidos como estratégias pelo professor e também de maneira livre, pois há uma intensa e importante significação e ressignificação do mundo. Ou seja, acredita-se que o ato de brincar interfere diretamente na construção do pensamento infantil, permitindo a criança a conviver com suas diferenças, enfrentando seus desafios e buscando soluções para situações a ela colocadas.

Muito poderia se discorrer sobre o papel do brincar no desenvolvimento infantil, contudo este artigo, ainda que explanando inicialmente constructos sobre o tema, reserva-se com mais ênfase no desenvolvimento de uma brincadeira como prática docente exitosa.

Ressalta-se que no ambiente educacional não existe aprendizagem sem a interação com o outro, sendo assim, promover o convívio social da criança com o meio em que vive, favorece as áreas afetiva, emocional, intelectual e social.

Na atualidade viu-se o estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular, abrangendo eixos norteadores também para Educação Infantil. Dois destes eixos norteadores das práticas pedagógicas fundamentais na Educação Infantil: as interações e a brincadeira.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017) a interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.

Consonante a estas afirmações, Fortuna (2000) refere que a sala de aula é um lugar de brincar quando o professor consegue conciliar os objetivos pedagógicos com os desejos do aluno. Para que isto seja possível, é necessário encontrar o equilíbrio

sempre móvel, entre o cumprimento de suas funções pedagógicas - ensinar conteúdos e habilidades, ensinar a aprender - e psicológicas - contribuir para o desenvolvimento da subjetividade, para a construção do ser humano autônomo e criativo - na moldura do desempenho das funções sociais - preparar para o exercício da cidadania e da vida coletiva, incentivar a busca da justiça social e da igualdade com respeito à diferença.

Isto posto, assegurar os direitos da criança e promover a ela a aprendizagem e o desenvolvimento por meio de experiências lúdicas e interativas, é quesito fundamental durante a Educação Infantil.

Efetivando estas afirmações, a organização curricular proposta na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências. Entende-se por campos de experiências: “[...] um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de patrimônio cultural [...]” (BRASIL, 2017, p.38). Portanto, o documento acima ressalta a importância da elaboração de não somente estratégias, mas de situações pedagógicas que levem em consideração a criança e seu saber.

Os campos de experiências presentes na BNCC também se baseiam as experiências propostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil, um documento anteriormente elaborado para esta etapa da escolaridade, considerando os saberes e os conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças.

Os campos de experiências definidos pela BNCC descrevem:

- O eu, o outro e o nós – [...] É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista [...]
- Corpo, gestos e movimentos – [...] Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade [...]
- Traços, sons, cores e formas – [...] Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras [...]
- Escuta, fala, pensamento e imaginação – [...] Desde o nascimento, as crianças participam de situações comunicativas cotidianas com as pessoas com as quais interagem [...]
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações – [...] As crianças vivem inseridas em espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais [...] (BRASIL, 2017, p. 37-40).

Assim, além da BNCC estabelecer os cinco campos de experiências, os quais enfatizam noções, habilidades, atitudes e valores para cada faixa etária (3 a 5 anos), é clara a intencionalidade de auxiliar o professor na elaboração de práticas profissionais eficazes e que contemplem as necessidades da criança, inclusive de brincar com a intenção de contemplar um ou mais campo de experiência.

2.1 A prática Profissional Docente

Não se pode limitar o exercício da docência à aplicação de um conjunto de técnicas, executadas com habilidades e dons. O ser professor requer a construção do conhecimento, de sentido e uma relação destes com a prática e com o aluno.

Voltado à importância do brincar como prática planejada na educação infantil, cita-se Fortuna (2000) ao referir que esta ação permite o desenvolvimento das significações da aprendizagem, sendo que quando o professor o instrumentaliza, intervém no aprender. Assim, o planejamento das práticas profissionais é indispensável no ambiente educativo, oportunizando a construção de conhecimento da criança.

Neste sentido, acredita-se que o professor e sua prática docente estão extremamente vinculados com a formação integral dos ser, lembrando que seu trabalho envolve complexidades que vão desde a consciência de seus saberes, perpassando pelos aspectos históricos e sociais dos ambientes em que está inserido.

Sendo assim, diante das necessidades da profissão docente, da complexidade da educação, na atualidade aparece como crucial a continuidade dos estudos sobre a base de conhecimentos para docência, o entendimento de seu próprio fazer e também o papel do engajamento no exercício da profissão. Silva e Almeida (2015) afirmam que estas dimensões da ação docente estão intrinsecamente interligadas ou seja, o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional podem ser descritos, mas acontecem em um movimento recursivo.

Desta forma, é preciso discuti-las na busca da profissionalização docente e também de uma melhor qualidade de ensino e quiçá de educação, visto que o professor exerce um papel fundamental no processo educativo (GAUTHIER, et al , 2014).

Nesse sentido, um dos momentos que pode favorecer essa discussão é a formação continuada, a qual possibilitará um novo olhar para desenvolver sua prática, buscando consequentemente o melhor para a aprendizagem do ser, que precisa se reconhecer no mundo como sujeito crítico e reflexivo.

Atendendo às finalidades deste estudo, define-se prática profissional pelo estudo de Silva e Almeida (2015), os quais enunciam que compreende os aspectos que envolvem a criação de condições de aprendizagem através do compromisso com o desenvolvimento de todos os alunos em suas diversidades.

Essa dimensão envolve as habilidades de planejar e promover situações de ensino que favoreçam a problematização, as indagações, a curiosidade e a investigação, momentos em que os alunos reelaboram as relações com os conteúdos de aprendizagem. Considera os conhecimentos prévios dos estudantes e diferentes

formas de interação e socialização. Compõem essa dimensão a promoção de um clima favorável às relações de confiança e respeito, o uso de procedimentos variados e adequados aos objetivos e conteúdo de ensino, bem como o acompanhamento permanente das aprendizagens com a finalidade de promover apoio aos alunos, considerando seus diferenciais, e o aperfeiçoamento da prática educativa (SILVA E ALMEIDA, 2015, p.84).

Então, na educação escolar, a prática profissional do professor não pode ser limitada, é preciso ter conhecimento do que se pretende desenvolver, planejamento e comprometimento com as finalidades educativas, pois a docência se constrói em dinâmicas escolares com características contextuais diversas e numa relação docente e discente ao mesmo tempo. Mais uma vez, vê-se a necessidade de uma formação profissional que possibilite ao professor repensar sua prática, aprender enquanto ensina e ensinar ao mesmo tempo em que aprende, buscando a autonomia e a consciência de seu papel, tal qual Freire (1996) pontua em sua obra.

Ressalta-se aqui a importância de se refletir sobre a prática profissional docente, pois não é incomum que os próprios professores possuam dificuldades para articular o que sabem e como sabem, sendo que ensino deve iniciar com o professor entendendo o que deve ser aprendido e como deve ser ensinado (SHULMAN, 2014).

Corroborando com as ideias aqui apresentadas, importa referir Gatti (2009) e seu discurso sobre as práticas pedagógicas. Segundo a autora, elas precisam conter:

- Domínio de conhecimentos em áreas específicas e pedagógicas;
- Sensibilidade cognitiva, relacionada com a capacidade ampliada pela visão dos conhecimentos em seus contextos sociais, com a compreensão das situações de aprendizagem e do público que irá aprender;
- Capacidade de criação de relacionamentos didáticos frutíferos com repertório para escolhas pedagógico-didáticas, sabendo lidar com expressão e motivações dos alunos;
- Propiciar a emergência de atitudes éticas entre interlocutores.

Por esses referentes, observamos que de fato, o professor precisa estar apto aos conteúdos que leciona, sabendo articular, mobilizar e colocar em ação os conhecimentos, habilidades, valores e atitudes necessárias para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Para isto, as práticas docentes precisam ser planejadas e deve haver o entendimento de que o brincar é uma atividade essencial à infância, portanto, planejar práticas que envolvam a brincadeira é essencial para o educando. Relembrando Fortuna (2000), é possível brincar de qualquer coisa, inclusive e especialmente com aquilo que faz parte do cotidiano, sendo que deve haver uma preocupação com a mediação e o contexto da ludicidade de forma essencial.

Diante do exposto, passa-se agora à descrição da Sequência didática “Loja de Brinquedos, desenvolvida na sala de Fase 1 da Educação Infantil.

2.2 A sequência didática “Loja de Brinquedos”: o privilégio de brincar enquanto

se aprende

A sequência didática “Loja de Brinquedos” é desenvolvida numa sala de Fase 1 da Educação Infantil de uma instituição escolar que compreende educação infantil e ensino fundamental completo. A escola fica na região central de um município de Cachoeira Paulista, sendo que atende aproximadamente trezentos alunos, advindos de classe média (sócio-econômica).

A sala da Fase 1 funciona no período vespertino, com vinte e seis alunos. A professora titular é formada em Pedagogia, com especialização em Educação Infantil, atuando neste nível há dois anos. Anteriormente a esse período, atuava como professora auxiliar na creche desta mesma instituição, com crianças entre dois anos e meio a três anos e meio.

A Fase 1 desta escola ainda conta com uma professora auxiliar, também formada em pedagogia e presente em todo o período de funcionamento.

A escola, de acordo com seu plano político pedagógico, segue a linha sócio-interacionista, entendendo o educando como um ser bio-psico-sócio-histórico-cultural. É conveniada a um Sistema de Ensino, também sócio interacionista.

A sequência didática “Loja de Brinquedos” foi pensada pela coordenação e professora do colégio no início de 2018, quando esta última assumiu como titular da Fase 1.

Juntou-se brinquedos e jogos para crianças entre quatro e seis anos e formou-se o lote da Loja de Brinquedos, os quais são colocados numa banca, ao centro sala, uma vez por semana. Cada um tem um preço, sendo que escolheu-se a escala de números inteiros de 1 a 5 para os valores, não trabalhando com decimais. A professora tem um avental, confeccionado para chamar a atenção das crianças e dar o sinal de início da atividade. No primeiro dia de aplicação as crianças receberam uma carteira contendo duas notas fictícias de um real e a partir de então, acumulam ou gastam os valores. A duração da sequência é de mínimo cinquenta minutos e máximo de uma hora e dez minutos.

A professora inicia a aula questionando o dia da semana, interagindo e motivando que sexta-feira é dia de loja de brinquedos. Em seguida, faz de maneira coletiva a leitura do que está escrito em seu avental, destacando as letras iniciais de “loja” e de “brinquedos”, ao mesmo tempo vai organizando os brinquedos que ficarão expostos sobre a mesa. Feito isto, faz a entrega das carteiras com o dinheiro e na sequência questiona aluno por aluno quantos “dinheirinhos” possuem. Ressalta-se que o aluno vai acumulando valores de acordo com combinados da semana. Por exemplo: fazer as atividades de sala com capricho, não brigar com amigos, entre outras, valem notas. Ou seja, a professora elege situações comuns do cotidiano e através das notas, reforça positivamente.

O momento seguinte acontece com a professora encenando com uma chave a abertura da porta da loja. Convida-os para entrar e conhecer os brinquedos e seus

preços, com valores de 1 a 5, apresentando um por vez. Os alunos podem circundar a mesa para observarem os brinquedos, sendo que vez ou outra há uma peça inusitada ao lote, o qual prioriza manter o que já existe, despertando assim o desejo de conquista por parte do aluno.

Logo após, é realizado o sorteio do comprador da semana, momento de descontração, expectativa aos alunos, pois é o “dedinho mágico” da professora que a criança que realizará o sorteio. O escolhido tira uma ficha de dentro do saquinho em que estão todas as fichas dos nomes da sala e o aluno sorteado tem a oportunidade de comprar um brinquedo de acordo com a quantidade de notinhas que ele possui na carteira, lembrando que, eles começam com duas notas e esse valor aumenta conforme uma atividade realizada com capricho, empenho, comportamentos empáticos com os colegas. Ressalta-se que a compra é como se fosse um aluguel, pois a criança pode levar para casa, brincar no fim de semana (por isso é feito na sexta-feira), mas deve devolver na segunda, sendo que a família é informada do funcionamento desde o início a fim de que apoie a regularidade dos combinados.

Assim que o aluno sorteado compra o brinquedo, a professora questiona à toda sala, o preço do mesmo e quantas notinhas irá usar para pagar o brinquedo. Em seguida realiza-se a contagem de maneira coletiva. Por último, a professora fala com clareza e em voz alta o nome do brinquedo, e escreve no quadro as letras que compõem o nome, destacando a letra inicial. Esta atividade também é registrada graficamente em papel, por todos os alunos. Interessante observar que este papel tem o tamanho de uma folha A4, já está delimitada a linha para o nome do comprador, do brinquedo. As crianças são convidadas a destacarem com lápis colorido a primeira e a última letra e oralmente citam outros nomes que comecem com o mesmo signo linguístico.

E finaliza-se o momento do Projeto Loja de Brinquedos com uma atividade de registro, seja de letramento, onde eles pintam e reconhecem as letras que formam o nome do brinquedo, ou de raciocínio lógico matemático, onde eles pintam a quantidade de notinhas de acordo com o valor do brinquedo.

A sala fica com uma escuta bastante atenta e mostra-se participativa com a execução de todas as etapas da sequência. Ressalta-se o clima de colaboração entre os alunos e a alegria do momento.

A sequência descrita acima é uma forma lúdica de trabalhar muitos aspectos da educação infantil, que transcendem as relações matemáticas e de escrita que também ocorrem durante seu desenvolvimento. Questões como a colaboração entre os participantes, o saber esperar para chegar a vez de comprar na “Loja de Brinquedos”, a autonomia de cuidar do item levado para casa, a conquista de mais “dinheirinhos” revelam pressupostos consoantes estão presentes nas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCEI).

Veja-se pela sequência é possível desenvolver a consolidação da identidade da criança, que tem a liberdade de escolher o brinquedo que lhe atrai. Ocorre um impulsionamento para o desenvolvimento da autonomia, através da satisfação no

saber comprar sozinha e ao mesmo tempo, pedir ajuda dos amigos para as relações de matemática e registro escrito que a atividade requer.

Fica nítido também o desenvolvimento de competências através da curiosidade, dos questionamentos sobre quanto têm de dinheiro na carteira e o quanto precisam para comprar um brinquedo, do porquê precisam esperar o sorteio do nome para fazer a compra, a reprodução de papéis sociais enquanto jogam no faz de conta. Vê –se também o desenvolvimento de algumas experiências de cidadania, com o exercício do diálogo, reconhecimento de seu espaço e do espaço do outro, da compreensão da necessidade das regras para que a “Loja de Brinquedos” funcione com adequação.

Desta forma, a sequência pode ser uma forma de entendimento da qualidade em educação infantil, que busca a compreensão de que

A Educação Infantil não se preocupa apenas que a criança seja feliz e esteja sendo bem cuidada durante estes primeiros anos. Trata-se de fazer justiça ao seu potencial de desenvolvimento durante anos que são cruciais. Ou seja, de colocar em andamento os recursos da criança para enriquecê-los, de percorrer com ela um ciclo de desenvolvimento de capacidades e de construção de recursos operacionais que não teria ocorrido (pelo menos neste nível de perfeição) sem atenção especializada que é oferecida pela escola infantil (ZABALZA, 1998, p.20).

Não perdendo de vista o foco do desenvolvimento da atividade com objetivos acima referenciados, percebe-se também a importância do engajamento profissional docente, interligado à prática e ao conhecimento profissional, pois segundo Silva e Almeida (2015), este compreende o sentido ético e social da profissão de professor, procurando o desenvolvimento profissional, de maneiras diversas, no sentido da busca de contínua melhoria do seu próprio trabalho e de seus pares, sempre contextualizando sua ação, considerando a comunidade com suas condições e contribuições e por fim, conhecendo o sistema que atua, juntamente com suas políticas educacionais, problematizando-as e equilibrando-as em relação ao contexto da escola.

Sobre a prática profissional, observa-se através desta sequência didática, pressupostos descritos por Silva e Almeida (2015), os quais referem que práticas profissionais acontecem como método, se organizam de acordo com intencionalidades, objetivos e estratégias que o professor elencou como prioritárias, podendo ser modificadas no percurso se houver necessidades pontuais e próprias da complexidade de ensinar. E foi assim como o descrito pelas autoras, que a “Loja de Brinquedos” é desenvolvida pela professora na sala de aula. Percebe-se as intenções, o método, as interferências, denotando planejamento e ciência daquilo que se busca no momento.

A atividade também propicia relações com as afirmações de Altet (2017) sobre a observação de professores, pois docentes que utilizam práticas dando a palavra ao aluno, criando relações de confiança, encorajando-os na realização das tarefas, na resolução de problemas, orientando-os e os avaliando, e que têm expectativas mais altas em relação a todos os alunos são aqueles que produzem maior impacto sobre os resultados de aprendizagem.

Tendo em vista todas as descrições e triangulações feitas até o momento, vale

mencionar que este processo é consoante com o descrito em Gauthier et al (2014) quando argumenta sobre ensino explícito, o qual compreende a preparação do ensino, a interação com os alunos e a consolidação dos aprendizados, sendo que o professor faz a gestão de sala e de aprendizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo aborda a Educação Infantil como etapa de extrema importância na formação da criança e o desenvolvimento de uma prática que prioriza o lúdico.

Nesta perspectiva atendeu-se aos requisitos da BNCC (2017) e Fortuna (2000) os quais abordam o lúdico como fator preponderante para a Educação Infantil, ou seja, ao brincar na “Loja de Brinquedos”, as crianças da fase 1 da Educação Infantil percorrem os objetivos de interagir com o outro, a ampliação do conhecimento de mundo, a construção de hipóteses sobre a escrita e reconhecimento de números.

Obviamente que a sequência didática aqui descrita é apenas um exemplo de práticas profissionais pontuais e planejadas, que indicam aspectos de construção social, comportando múltiplas faces e cuja descrição metódica implica em escolhas epistemológicas sobre educação infantil.

Isto implica em questões de reflexões sobre a prática e também na busca pela profissionalização docente. Assim, a sequência aqui evidenciada permite preciso que se reflita com a prática, que se constate a necessidade de uma base de conhecimentos para a docência e se leve em consideração a complexidade profissão.

REFERÊNCIAS

ALTET, M. **A observação das práticas de ensino efetivas em sala de aula: pesquisa e formação. Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, vol.47, n.166, pp.1196-1223, 2017.

AMBROSETTI, N. B. **A prática competente na escola pública.** Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifca Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996, p. 121.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** 3. v. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes **Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Versão final. Brasília: MEC/SEB, 2017.

FORTUNA, T. R. Sala de aula é lugar de brincar? In: XAVIER, M. L. M. e DALLA ZEN, M. I. H. (org.) **Planejamento em destaque: análises menos convencionais.** Porto Alegre: Mediação, 2000. (Cadernos de Educação Básica, 6) p. 147-164.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: E.G.A., 1996.

GAUTHIER, C. *et al.* **Ensino Explícito e Desempenho dos alunos: a gestão dos aprendizados.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. Fundação Carlos Chagas. Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP ISSN 1984-5332 - Vol. 1, n. 1, p. 90-102, Maio/2009.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagens e representação. Rio de Janeiro: Guanabara, 1998.

SILVA, V. G. DA; ALMEIDA, P. C. A. DE. (Coord.) **Ação docente e profissionalização: referentes e critérios para Formação.** São Paulo, FCC/SEP, 2015.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. Bons professores e suas práticas: de quem estamos falando? p.41. Dez. 2014. Acesso em: 24 de Maio de 2019.

ZABALZA, M. **Qualidade na educação infantil.** Porto Alegre: Artemed, 1998.

SOBRE A ORGANIZADORA

SOLANGE APARECIDA DE SOUZA MONTEIRO: Doutoranda em Educação Escolar. Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA (2018). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá (1989). Possui Especialização em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá (1992). Trabalha como pedagoga do Instituto Federal de São Paulo (IFSP/Câmpus Araraquara-SP). Participa dos núcleos: - Núcleo de Gêneros e Sexualidade do IFSP (NUGS); -Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), Membro da Equipe de Formação Continuada de Professores. Desenvolve sua pesquisa acadêmica na área de Educação, História da Educação Sexual, Sexualidade e em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena e/ou Relações Étnico-raciais. Participa do Grupo de pesquisa - GESTELD - Grupo de Estudos em Educação, Sexualidade, Tecnologias, Linguagens e Discursos. Membro desde 2018 do Grupo de pesquisa “Núcleo de Estudos da Sexualidade - NUSEX”.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Adolescência 7, 8, 9, 10, 12, 77, 80, 83, 84, 86

Alemanha 1, 2, 4, 5, 9, 10, 13

Aprendizagem significativa 14, 16, 17, 19, 20, 23, 24

B

Brasil 1, 2, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 20, 21, 22, 24, 27, 29, 32, 35, 39, 45, 48, 57, 60, 61, 66, 68, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 89, 90, 95, 98, 104, 110, 111, 113, 114, 120, 122, 124, 125, 126, 132

C

Conhecimento físico 46, 47, 49, 50, 51, 52, 55, 56, 57

Contexto escolar 77, 78, 79

Criança 4, 8, 9, 11, 17, 29, 35, 37, 38, 39, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 54, 55, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 123, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 133

D

Desenvolvimento 5, 8, 11, 12, 15, 18, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 34, 35, 38, 39, 44, 46, 47, 48, 49, 52, 56, 60, 65, 67, 68, 69, 71, 73, 75, 77, 79, 81, 82, 84, 86, 88, 89, 90, 91, 93, 96, 97, 98, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 132

Desenvolvimento infantil 46, 47, 88, 91, 125

Didática 11, 12, 19, 20, 61, 112, 118, 122, 123, 124, 128, 129, 131, 132

Direitos humanos 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 79, 80, 82, 85

E

Educação física 25, 27, 28, 29, 31, 33, 34, 58, 59, 60, 66

Educação infantil 34, 37, 38, 39, 40, 44, 45, 46, 48, 50, 54, 57, 61, 66, 67, 68, 69, 70, 88, 89, 90, 95, 98, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133

Educação sexual 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 134

Ensino de história 112, 117, 119, 122

Experiência pedagógica 58, 59, 65

F

Formação de professores 25, 26, 29, 36, 57, 84, 112, 113, 114, 115, 116, 119, 121, 122, 133

Futebol 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 118

I

Infância 4, 9, 10, 44, 47, 68, 69, 77, 79, 80, 83, 84, 85, 86, 106, 125, 128

Interação social 51, 88, 90, 91, 92, 98, 124

Intervenção pedagógica 37, 50, 71, 91, 92, 93

L

Leitura 3, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 68, 69, 70, 71, 72, 76, 115, 116, 118, 121, 129

Lúdico 20, 75, 106, 109, 123, 124, 125, 132

M

Manipulação 16, 40, 46, 48, 51, 52, 55

O

Objeto 2, 17, 19, 23, 46, 49, 50, 51, 52, 56, 94, 106, 107, 115, 117, 119

Obras literárias infantis 67

Organizadores prévios 14, 19, 20, 22, 24

P

Palavras-chave 1, 14, 25, 46, 58, 67, 77, 88, 112, 123

Política pública 1

Práticas docentes 14, 112, 116, 123, 128

Q

Qualificação docente 25

S

Sequência didática 118, 123, 124, 128, 129, 131, 132

T

Tecnologia 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 30

Teoria de Piaget 57

V

Violência sexual 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-721-5

