



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO A DISTÂNCIA
ESPECIALIZAÇÃO *LATO-SENSU* EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: DESAFIOS PARA A GESTÃO ESCOLAR**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Maria Aparecida Lira Bahia

Cruzeiro do Oeste, PR, Brasil

2009

A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS PARA A GESTÃO ESCOLAR

por

Maria Aparecida Lira Bahia

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional, da Universidade
Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para
obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional

Orientador: Prof. Leonardo Germano Krüger

Cruzeiro do Oeste, PR, Brasil

2009

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Monografia de Especialização

**A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
DESAFIOS PARA A GESTÃO ESCOLAR**

elaborada por
Maria Aparecida Lira Bahia

como requisito parcial para obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional

COMISSÃO EXAMINADORA:

Leonardo Germano Krüger, Ms.
(Presidente/Orientador)

Lorena Inês Peterini Marquezan, Ms. (UFSM)

Alexandra Silva dos Santos Furquim, Ms. (UFSM)

Cruzeiro do Oeste, 18 de dezembro de 2009.

DEDICATÓRIA

A minha família, pelo constante apoio e pela elevada manifestação de amor e carinho dispensados em todos os momentos de minha vida.

Aos meus colegas de turma, a tutora presencial Maria de Lourdes Botan e a todas as Tutoras à distância que foram colaboradoras para que eu pudesse concluir mais essa etapa de minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que é o criador de todas as coisas e que sempre está do meu lado.

Ao meu esposo Moacir, as minhas filhas Ana Paula e Izabelly pela compreensão e paciência nos momentos de ausência e principalmente pelo amor a mim dedicado.

E a todas as pessoas e amigos que me incentivaram a freqüentar esse curso trazendo-me crescimento pessoal e profissional.

RESUMO

Monografia de Especialização
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS PARA A GESTÃO ESCOLAR

AUTORA: MARIA APARECIDA LIRA BAHIA

ORIENTADOR: LEONARDO GERMANO KRÜGER

Data e Local da Defesa: Cruzeiro do Oeste/PR, 18 de dezembro de 2009.

O objetivo desta pesquisa foi compreender a importância da utilização de brincadeiras enquanto desafio para a gestão escolar no processo de desenvolvimento da criança na Educação Infantil. A abordagem metodológica utilizada foi à qualitativa do tipo bibliográfica. Em suma, é fundamental que o professor como gestor escolar exerça um papel ativo em todo o processo que envolve a organização e a concretização das intenções educativas do trabalho pedagógico, como por exemplo, projetos de trabalho por cantos, oficinas, unidades didáticas, ou seja, um projeto pedagógico coletivo que envolva toda a equipe de professores e comunidade escolar. A gestão escolar da comunidade escolar, portanto, precisa estar aberto às descobertas e experimentação do conhecimento, em que a ação de todos aconteça de forma investigativa (vínculo entre ensino e pesquisa), dialógica, com formação e socialização de experiências diversas, inerentes a uma prática reflexiva que transforma e se reconstrói pela análise crítica.

Palavras-chave: Educação Infantil. Gestão Escolar. Brincadeira

ABSTRACT

Monografia de Especialização
Curso de Pós-Graduação a Distância
Especialização *Lato-Sensu* em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS PARA A GESTÃO ESCOLAR

(THE IMPORTANCE OF BRINZADEIRA IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION:
CHALLENGES FOR MANAGEMENT SCHOOL)

AUTHOR: MARIA APARECIDA LIRA BAHIA

ADVISER: LEONARDO GERMANO KRÜGER

Data e Local da Defesa: Cruzeiro do Oeste/PR, 18 de dezembro de 2009.

The objective of this research was to understand the importance of using games as a challenge for school management in the development of children in kindergarten. The methodological approach used was the qualitative type of literature. In short, it is essential that the teacher and school manager pursues an active role in any process involving the organization and implementation of an educational pedagogical work, such as work projects through corners, workshops, teaching units, a collective teaching project involving the entire team of teachers and school community. The school management of the school community, therefore, must be open to discovery and testing of knowledge, where all the action happens so investigative (link between teaching and research), dialogic, with training and sharing of diverse experiences inherent in a reflective practice that transforms and reconstructed by critical analysis.

Key-words: Childhood education. School

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	08
CAPÍTULO I – ALGUNS APONTAMENTOS	13
1.1 Breve histórico da Educação Infantil.....	13
1.2 Histórico das brincadeiras	16
1.3 Por que brincar?	19
1.4 Construtivismo	21
1.5 Gestão Escolar	26
CAPÍTULO II – A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	32
2.1 Brincar, brinquedo e brincadeira: conviver e aprender... culturalmente	32
2.2 A brincadeira na atualidade	38
2.3 A brincadeira como elemento pedagógico da construção do conhecimento	40
CAPÍTULO III – O PAPEL DO PROFESSOR: DESAFIOS PARA A GESTÃO ESCOLAR	44
3.1 Espaços de brincar	47
3.2 Oficinas pedagógicas	50
CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS	

INTRODUÇÃO

A preocupação em estudar as contribuições da brincadeira para o desenvolvimento infantil, uma vez que, por meio dela a criança relaciona-se com as pessoas, descobre o mundo que a cerca, organiza suas emoções, enfim torna-se um ser humano mais feliz, é necessário para denotar importância de atividades lúdicas na Educação Infantil como uma rede de significados dos termos jogo, brinquedo e brincadeira.

O lúdico na Educação Infantil tem por objetivo oportunizar ao educador e educando a compreensão do significado e da importância das suas atividades. Os jogos e as brincadeiras tem especificidade diferente quando ocorrem na escola por serem mediados pelas normas institucionais, portanto, são recursos importantes para a eficácia do processo ensino e aprendizagem.

Ao recorrer ao uso de jogos, o professor pode proporcionar uma atmosfera de motivação que permite aos alunos participar ativamente, assimilando experiências e informações. O jogo mobiliza os esquemas mentais de forma a acionar e ativar as funções psiconeurológicas, as operações mentais estimulam o pensamento, que integram as dimensões afetiva, motora e cognitiva da constituição da personalidade (RIZZI; HAYDT, 1997).

Por meio do jogar e do brincar a criança aprende a compreender e a lidar com o mundo na qual esta inserida, criando um lugar simbólico; seu faz-de-conta. É brincando que aos poucos a criança entende seu mundo e aprende quais respostas pode proceder para cada situação. O professor, ao ter a possibilidade de entender um pouco mais sobre a importância do brincar e a oportunidade de utilizá-lo adequadamente na sua ação pedagógica, auxiliará os alunos no processo de aprendizagem, pois poderá aguçar o desejo da curiosidade na busca ao saber, do sentir e do agir.

A brincadeira envolve o aluno nas atividades, pois ela é algo inerente na criança, é sua forma de trabalhar, refletir e descobrir o mundo que a cerca. O brincar pode ser denominado como uma simples movimentação – envolve aspectos motores, cognitivos e afetivos; tornou-se objeto de curiosidade de sociólogos, antropólogos, educadores e especialistas de outras áreas, e é considerado como uma das fontes inesgotáveis de investigações e descobertas, ao lado de outras necessidades vitais da criança.

Comenta Sneyders (1996, p.36) que “educar é ir em direção à alegria.” As técnicas lúdicas fazem com que a criança aprenda com prazer, alegria e entretenimento, sendo relevante ressaltar que a educação lúdica está distante da concepção ingênua de passatempo, brincadeira vulgar, diversão superficial.

Neste sentido, desenvolver atividades na Educação Infantil não é nada fácil em razão dos alunos ainda não corresponderem de forma motora, cognitiva, social e afetiva a muitas atividades. Então, o papel do professor é de suma importância, pois é ele quem oportuniza os jogos e brincadeiras, disponibiliza materiais e participa de forma ativa na construção dos espaços e tempos de atividades lúdicas, ou seja, proporciona a mediação na construção do conhecimento, observando e respeitando as diferenças de cada criança.

Boa parte das crianças brasileiras enfrenta um cotidiano bastante adverso que as conduz desde muito cedo a precárias condições de vida, ao trabalho infantil, ao abuso e exploração por parte de adultos. Outras, são protegidas de todas as maneiras, recebem de suas famílias e da sociedade em geral cuidados necessários ao seu desenvolvimento.

Cabe ressaltar, no entanto, que no mundo capitalista em que vivemos, o lúdico está sendo extraído do universo infantil. As crianças estão brincando cada vez menos por inúmeras razões: uma delas é o amadurecimento precoce; outra é a redução violenta do espaço físico e do tempo de brincar, ou seja, o excesso de atividades atribuídas, tais como escola, natação, inglês, computação, ginástica, dança, pintura, etc. Tudo isso toma o tempo das crianças e, na hora de brincar, quanto tempo sobra?

Ao longo de 3 anos no cargo de gestora do Centro de Educação Infantil, no Sistema Municipal de Ensino da cidade de Cruzeiro de Oeste (PR) foi possível perceber que alguns professores e monitoras apresentam dúvidas sobre a importância do lúdico na vida das crianças. A realidade de sala de aula mostrou que o lúdico está sendo “deixado de lado”, seja por falta de tempo, de materiais, de horários adequados, seja por falta de profissionais qualificados.

A rotina da vida das crianças e dos adultos representam submersos pela evolução tecnológica, que aos poucos, vem definindo novos papéis familiares e formas de relacionamentos cada vez mais restritas. Devido à extensa jornada de trabalho dos pais, o que muitas vezes gera reduzidas opções pelo lazer administrado e compartilhado, as crianças tem sido submetidas a uma exposição

excessiva aos programas de televisão que nem sempre são voltados para elas, nem proporcionam atividades que promovam a aprendizagem.

Muitas vezes ficam horas em frente à televisão, divertindo-se com jogos violentos e rodeados de brinquedos eletrônicos, onde as interações sociais e a liberdade de agir ficam determinadas pelo próprio brinquedo. Eles fazem quase tudo pelas crianças, se movimentam e até falam, sobrando pouco espaço para o faz-de-conta.

Dessa forma, o mais grave de tudo, é que os pais estão esquecendo a importância do brincar. Muitos acham que um bom presente é um tênis de grife ou uma roupa porque é “mais útil”. Brinquedo virou supérfluo. No desespero por fazer economia, os pais estão cortando o brinquedo do orçamento familiar. Grande engano, com consequências muito sérias se o erro não for reparado a tempo, pois as roupas e acessórios em geral não vão desenvolver o raciocínio nem a afetividade. Pelo contrário, vão transformar a criança em um miniadulto que, desde já, precisa estar “sempre ligado”. E os outros aspectos? A criatividade, a emoção, o desenvolvimento lógico e causal, a alegria de brincar? Tudo isso pode ser economizado? É preciso respeitar o tempo da criança ser criança, sua maneira absolutamente original de ser e estar no mundo, de vivê-lo, de descobri-lo, de conhecê-lo.

Ademais, informalmente, percebemos os adultos, ao serem questionados sobre jogos e brincadeiras entre eles e as crianças, frequentemente justificam que a falta de tempo e de condições para brincar são as responsáveis pela ausência desse encontro lúdico. Ao observar que em muitas cidades e famílias há falta de espaços e de tempo destinados para tal prática, como por exemplo, em praças e escolas, pergunto: Os adultos sabem da importância dos jogos, brincadeiras e brinquedos para o desenvolvimento das crianças? Há compreensão de que o brincar é um dos meios pelo qual a criança aprende a conhecer o mundo, lidando com situações novas? Existe a consciência de que o brincar é considerado parte da responsabilidade da educação dos filhos e como um elemento importante na melhoria do processo de ensino-aprendizagem nas escolas?

Pesquisas como a de Bonamigo; Kude (1991) questiona se a criança, no final do século XX, brinca tanto quanto brincavam seus pais e avós na mesma idade. O autor afirma que provavelmente não, pois existem dois fatores que contribuem para que a criança deste século brinque menos, o fato de levarem uma vida de

miniexecutivos e a invasão da televisão nas residências familiares. Outros fatores podem ser elencadas que se interpõe ao ato de brincar, entre eles, destaca-se a falta de espaço e de tempo, a falta de companhia, a desvalorização do brinquedo e do brincar e o amadurecimento precoce das crianças.

Para Vygostsky (1984), o ser humano aprende dentro do contexto histórico cultural, sendo as brincadeiras uma maneira fundamental para as crianças utilizarem a linguagem simbólica, elaborarem o seu entendimento de mundo, que muitas vezes ocorre durante as discussões nas brincadeiras.

A partir disso, explicito outras questões, fundamentais para a construção do objetivo geral desta pesquisa. Qual a importância de brincadeiras na aprendizagem da criança? Qual o papel do professor no processo ensino-aprendizagem da criança tendo como pressuposto a utilização de brincadeiras? Como Educar e Cuidar das crianças da Educação Infantil no contexto da gestão escolar?

Neste sentido, o objetivo desta pesquisa foi compreender a importância da utilização de brincadeiras enquanto desafio para a gestão escolar no processo de desenvolvimento da criança na Educação Infantil.

A abordagem metodológica utilizada foi à qualitativa. De acordo com Demo (2005, p.146), “fenômenos qualitativos caracterizam-se por marcas como profundidade, plenitude, realização”. Além disso, caracteriza-se como bibliográfica, de modo que, para a coleta de informações utilizou-se um referencial teórico elaborado, a partir dos conceitos e posicionamentos pela autora que abordou a temática proposta. Segundo Carvalho (1987, p.110), “a pesquisa bibliográfica é a atividade de localização e consulta de fontes diversas de informações escritas, para coletar dados gerais e específicos a respeito de determinado tema”.

Assim, a realização deste trabalho justificou-se na necessidade de reflexão sobre o conteúdo e a prática pedagógica de professores e auxiliares de creches, trocando o ensino passivo pelo entusiasmo de aprender, pela maneira de ver, pensar, dialogar, compreender e significar o conhecimento. Também, pautamo-nos na importância de envolver a criança em atividades que despertem sua criatividade, seu raciocínio e seus processos de significação dos conteúdos propostos pelo currículo. Acredito que a criança, construindo seus conhecimentos a partir de métodos de aprendizagem, terá maiores condições de, no futuro, transformar-se em cidadãos conscientes, críticos e reflexivos.

Na escola todos os atores envolvidos devem ser concebidos como atores sociais, participantes de um processo coletivo de fazer educação, “entre escalas locais e escalas nacionais. Essas articulações dão credibilidade e fortalecem as práticas locais pelo simples fato de as transformarem em elos de redes e movimentos mais amplos com maior capacidade transformadora” (SANTOS, 2002, p.73), em direção as possibilidades da democracia em alta intensidade.

Por isso a importância da gestão partilhada que oportuniza e facilita a organização de ações coletivizadas e de resistências a todas as formas de poder. Através de novas formas de experimentação institucional e a partir do rastreamento e construção de possibilidades, é possível consolidar uma nova cultura questionaria. A gestão escolar compromete toda uma imagem da educação pública, pois sua atuação redundando no produto final que é o ensino de qualidade. Falar em escola democrática antecipando a gestão necessita basicamente da concretização dos seguintes princípios universais: igualdade de acesso e permanência na escola; igualdade de participação e de oportunidade de vida. A efetivação dessas condições básicas só é possível se o sistema de ensino for capaz de oferecer a todos uma formação de igual valor enquanto prepara para o futuro.

CAPÍTULO I - ALGUNS APONTAMENTOS

1.1. Breve histórico da educação infantil

A Educação Infantil nem sempre se configurou como apresenta a Lei das Diretrizes e Bases, LDB 9394/96 (BRASIL, 1996). A história nos mostra que houve um tempo em que a criança era considerada um adulto em miniatura, pois executava as mesmas atividades que os adultos, sendo ignorada a idéia de infância.

Na Europa, nos séculos XVII e XVIII, o processo de produção nas fábricas era realizado por meio da mão-de-obra dos trabalhadores, portanto a única maneira de aumentar a produção e conseqüentemente o capital, era empregar mulheres e crianças. Com isso, além da família não ter tempo para educar seus filhos, também enfrentava o problema de o que fazer com as crianças que não estavam trabalhando.

Com a Revolução Industrial (1750), em que a mão-de-obra humana foi substituída pela energia motriz e o modo de produção doméstico pelo sistema fabril, as crianças perderam os empregos e a situação em relação aos filhos dos trabalhadores se agravou, pois surgiu a preocupação em o que fazer com os filhos que não tinham onde e nem com quem ficar (FERREIRA, 2001).

Diante desse contexto, além da diminuição da renda familiar, que já era pequena, o fato das crianças serem deixadas sozinhas em cada ou pelas ruas deixou-as vulneráveis as situações inerentes ao processo de “abandono” naquele momento (mal alimentadas, sem condições mínimas de higiene, entre outras) ressaltando assim uma “triste” concepção de criança e infância (KRAMER; LEITE, 1998).

As primeiras instituições para abrigar crianças de zero a seis anos, cujas mães trabalhassem fora, foram criadas no século XIX na Europa e tendo em vista a situação que vinha se arrastando desde o século XVII, houve o fortalecimento do discurso de que era necessário educar, promover o desenvolvimento e não apenas dar abrigo e proteção para as crianças.

Essa preocupação se configurou também mediante ao fato de que antes da criação destas instituições a saída encontrada para que as crianças não fossem abandonadas em suas próprias casas ou nas ruas foi a organização dos chamados

refúgios, onde as crianças eram deixadas, aos montes, em um quarto ou cozinha, em condições precárias, sob os cuidados de pessoas despreparadas, com a única finalidade de guarda-las enquanto os pais trabalhavam (KRAMER; LEITE, 1998).

Em 1770, na França, foi criada a primeira creche na aldeia de Ban de La Roche, na região de Voges, pelo pastor João Frederico Oberlim, para dar assistências aos latentes de famílias que trabalhavam no campo durante longa jornada de trabalho. Em 1774, este pastor também organizou uma instituição para cuidar de crianças de 0 a 6 anos, sendo a primeira a atender esta faixa etária. Em 1846, a França já contava com 14 creches. Educadores da época, tais como Pestalozzi (1746-1827) e Froebel (1782-1852) defendiam a idéia de uma nova concepção de criança, abordando que a infância possui características próprias; deve ser respeitada e tratada de acordo com as especificidades. Consideravam também que as diferenças individuais das crianças deviam ser observadas no processo educativo e na sociedade fator este que contribui no processo inicial das escolas para crianças menores de 7 anos de todas as classes sociais (FERREIRA, 2001).

No Brasil, as creches também foram criadas com o intuito de cuidar das crianças enquanto as mães trabalhavam. Em 1899, no Rio de Janeiro foi criado o Instituto de Proteção e Assistência a Infância do Brasil (IPAI) com o objetivo de atender menores de oito anos, além de elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos, zelar pelos menores trabalhadores e criminosos, atender as crianças pobres, doentes, portadoras de necessidades especiais, maltratadas e moralmente abandonadas e criar maternidades, creches e jardins de infância (KRAMER; LEITE, 1998).

Se na Europa havia creches desde o século XVIII, no Brasil essas instituições vão aparecer realmente no século XX, sobretudo a partir de 1970. No Brasil os jardins de infância ganharam espaço a partir de 1920 e 1930. As escolas utilizavam os jogos como meio de ensino. Nos parques infantis paulistas, sob a influência do movimento modernista e da recuperação do folclore como elemento da cultura, as brincadeiras foram utilizadas como fim em si mesmas, experiência cultural e recreação da criança (FERREIRA, 2001).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, passa-se a promover o discurso da educação de qualidade para todas as crianças, na qual, a Educação Infantil (com o acesso para todas as crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-

escolas) deixa de se constituir em assistencialista para se transformar, ainda que legalmente, em obrigação do Estado e direito da criança. Assim, as crianças precisam ser reconhecidas como sujeitos de direitos em suas necessidades individuais para que tenham um desenvolvimento pleno. Em 1990, o cenário brasileiro foi palco de grandes conquistas no campo educacional.

Nessa perspectiva, a Constituição Federal em 1988 (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei 8069/90 (BRASIL, 1990), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 (BRASIL, 1996), contribuíram para que a Educação Infantil fosse considerada pela primeira vez como etapa da Educação Básica. O embasamento legal vigente com a Constituição Federal (1988), a LDB nº9394;1996 e o PNE (BRASIL, 2001) determinam competências e responsabilidades para os sistemas de ensino sendo regulamentadas com diretrizes e resoluções formuladas pelo CNE.

Vale destacar alguma competência para os sistemas de ensino em Nível Municipal de acordo com os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil-2008:

- Ampliar progressivamente o atendimento de 0 a 6 anos de idade para atingir toda a demanda em âmbito municipal;
- Responsabilizar-se pela qualidade do atendimento nas instituições de Educação Infantil no Plano Municipal de Educação em consonância com a política local definida para a área;
- Autorizem apenas a contratação, nas Instituições de Educação Infantil, de professores, diretores e coordenadores com a formação exigida promovam a admissão de professores na rede pública somente por meio de concurso;
- Promovam a formação continuada dos professores e de outras profissionais que atuam nas instituições de Educação Infantil;
- Adotem medidas para assegurar todas as instituições de Educação Infantil formulem e avaliem suas propostas pedagógicas com a participação da comunidade escolar;
- Garantam a Gestão democrática com a implantação de conselhos nas instituições públicas de Educação Infantil, aprimorando as formas de participação da comunidade;

1.2 Histórico das brincadeiras

As brincadeiras infantis estão presentes na vida de muitas pessoas e vem se transformando de geração a geração. As mudanças estão ligadas às transformações que ocorrem na sociedade. Nesse sentido, as crianças vivem conforme a época, a cultura e a classe social a qual pertencem. Segundo Áries (1991, p.51), “na sociedade antiga, o trabalho não ocupava tanto o dia, não tinha o mesmo valor que lhe é atribuído hoje. Os jogos e divertimentos se estendiam por longos momentos”.

A maioria dos jogos ocorria quando as pessoas se reuniam nas grandes festas, em tradições populares que envolviam todo o grupo de uma sociedade. De acordo com Áries (1991), aos poucos esses jogos, brincadeiras e divertimentos passaram a ser visto como atitude moral pelos moralistas e pela Igreja, que os associava aos prazeres carnais, ao vício e ao azar.

Com o tempo a brincadeira se libertou de seu simbolismo religioso e perdeu seu caráter comunitário, tornando-se ao mesmo tempo individual. Nesse processo ela foi cada vez mais reservada às crianças, cujo repertório de brincadeiras surge então como repertório de manifestações coletivas abandonadas pela sociedade dos adultos (ÁRIES, 1991, p.47).

Os humanistas do Renascimento perceberam as possibilidades educativas dos jogos e passaram a utilizá-lo. Passou-se a considerar as brincadeiras e jogos como uma forma de preservar a moralidade das crianças, proibindo-se os jogos considerados “maus” e aconselhando-se aqueles considerados “bons”.

Em meados de 1600, as crianças maiores de 4 anos de idade participavam das brincadeiras semelhantes às dos adultos e, muitas vezes, de maneira conjunta. Não existia uma separação tão rigorosa como hoje entre as brincadeiras e os jogos reservados às crianças e as brincadeiras e jogos reservados aos adultos. Ambos jogavam os mesmos jogos (ÁRIES, 1991).

Segundo Áries (1991), em função do diário com anotações minuciosas do médico Heroard foi possível pesquisar como era a vida de uma criança e suas brincadeiras na França no século XVII. Observou-se que os brinquedos das crianças eram os cavalos de pau, o cata-vento ou pião. Os jogos eram o xadrez, de raquete e inúmeros jogos de salão.

Foi no fim do século XIX e início do século XX que houve a inserção das brincadeiras infantis com utilização de materiais pedagógicos. A partir da revolução industrial houve as primeiras pedagogias científicas e o estudo mais aprofundado do

desenvolvimento infantil, o que modificou ainda mais o sentido das brincadeiras na educação e sua aceitação social.

De acordo com Áries (2005), no século XX ocorreram diversas modificações. As cidades foram profundamente inovadas a partir do desenvolvimento tecnológico. Além do aperfeiçoamento de todos os meios de comunicação, o aparecimento do automóvel e dos veículos mecanizados, houve aglomeração de pessoas na área urbana, uma nova articulação ocupou áreas antes destinadas ao convívio das pessoas. Por isso, houve uma preocupação com a infra-estrutura e a organização de espaços públicos de diversão. As décadas de 1920 a 1940 caracterizam-se pelo período de estudos da interação entre pares e, na década de 1960, Jean Piaget realizou importantes observações sobre o brinquedo.

Os trabalhos de Áries, na década de 1970, trazem valiosas contribuições que demonstram a natureza mutante da infância na sociedade medieval. Segundo este autor, o sentimento de infância não existia no sentido de uma consciência de particularidade infantil. A criança, ao adquirir um desembaraço físico, era misturada aos adultos participando de seus jogos e trabalhos. Por se afastar da família, a transmissão dos valores e dos conhecimentos e principalmente a sua socialização eram garantidas através de sua convivência com os adultos. Para a família era designado o compromisso de conservar os bens, a prática de um trabalho e a ajuda mútua pela sobrevivência (ÁRIES, 1991).

A introdução da brincadeira no contexto infantil iniciou com o professor alemão Friedrich Froebel, reconhecido como “psicólogo da infância”, criador dos Kindergarden – Jardim da infância. Froebel considera o brincar como a atividade mais importante da infância. Para ele, o brincar favorece o desenvolvimento humano por significar a representação das necessidades e impulsos internos. Além de atividade representativa, o brincar da criança é fonte libertadora de prazer e autodeterminação (KISHIMOTO, 1998).

A criação dos jardins de infância froebeliana influenciou a educação infantil de praticamente todos os países. A difusão não é uniforme, depende de valores e apropriação de elementos da teoria e a forma como os estudiosos interpretam esse referencial teórico, o que poderá refletir na orientação cultural de cada país.

A teoria froebeliana permite a variação do brincar, ora como atividade livre, ora como atividade orientada. Embora Froebel definisse o brincar como ação livre e espontânea da criança, um suporte para o ensino, permitindo a variação do brincar

ora como atividade livre ora orientada, entende que é destino da criança viver *de acordo* com sua natureza, tratada corretamente, e deixada livre, para que use todo seu poder. A criança precisa aprender cedo como encontrar por si mesmo o centro de todos os seus poderes e membros, para agarrar e pegar com suas próprias mãos, andar com seus próprios pés, encontrar e observar com seus próprios olhos (KISHIMOTO, 1998).

Para Papalia; Olds; Feldman (2007, p.312), “as brincadeiras das crianças não são divertimento e devem ser vista como suas ações mais sérias”. Elas podem assumir um papel fundamental no desenvolvimento infantil ao contribuir em uma concepção sociocultural, auxiliando na interpretação do mundo, da cultura, dos objetos, nas relações e afetos das pessoas, enfim, um espaço intencional próprio da infância.

Ademais, a valorização da brincadeira se apóia no mito de uma criança portadora da verdade. Segundo Brougère (1997, p.90-91),

A criança surge como se estivesse em contato com uma verdade revelada que lhes desvenda o sentido do mundo de modo espontâneo e o contato social pode destruir essa primeira verdade. [...] A brincadeira é boa porque a natureza pura, representada pela criança, é boa. Tornar a brincadeira um suporte pedagógico é seguir a natureza.

Na representação simbólica, impulsionada pela imitação, a criança passa a imitar modelos ausentes, ou seja, ela reproduz um modelo interiorizado (imaginado). Inicialmente, ela imita a si mesma, ou seja, executa ações fora de seu contexto (“fingir que esta dormindo”, ou “comer de mentirinha”). A seguir, ela reflete na brincadeira as ações de seu cotidiano, manipulado seus bonecos ou bichos de pelúcia. Ao ver suas ações realizadas pelos objetos, a criança se distancia, podendo compreendê-las e assimilá-las.

Nos jogos de imitação a criança utiliza o corpo todo, ela assume papéis, imitando vozes, gestos e formas de locomoção, mas em seguida os abandona em favor de seu próprio comportamento, preponderando os seus traços pessoais. Ela não se limita a copia nem a fidelidade aos modelos que representa, pois busca afirmação de si mesmo (CRAIDY, 2001).

1.3 Por que brincar?

A infância é a idade das brincadeiras. Acreditamos que por meio delas as crianças podem satisfazer, em grande parte, seus interesses, necessidades e desejos particulares. É um meio privilegiado de inserção na realidade, pois expressa a maneira como a criança reflete, ordena, desorganiza, destrói e reconstrói o mundo.

Se a criança não está doente, com fome ou irritada, brincar é sua forma de ser e estar no mundo. Ela imita movimentos, gestos e expressões. Ao fazer piruetas, por exemplo, está explorando as capacidades físicas, que, ao descobrir uma atividade, pode ser um pouco desajeitada, mas a agilidade aumenta rapidamente. Ao cantar e dançar uma melodia, a criança não está tentando ser aquela bailarina, mas está firmemente posicionada no mundo da infância, o que fica evidente pela melodia infantil que está cantarolando.

Sobre esse tipo de brincar, Kami; Devries (1991, p.88) afirmam:

Algumas encenações de papéis são esquemáticas, representando apenas eventos salientes em uma seqüência de ações. A maioria das encenações é claramente criada a partir de conceitos de comportamentos apropriados e muito provavelmente não é uma imitação direta de pessoas.

Poucos negariam que o brincar, em todas as suas formas, tem a vantagem de proporcionar alegria e divertimento. Almeida (2004) ressalta que o brincar desenvolve a criatividade, a competência intelectual, a força e a estabilidade emoções e sentimentos de alegria e prazer; o hábito de ser feliz.

Ademais, o brincar auxilia na resolução de conflitos e ansiedades. Kami; Devries (1991) consideram isso como uma nova experiência, ótima oportunidade para a intervenção pedagógica. Se ela não for assustadora, provavelmente atrairá a atenção das crianças em função da situação que está sob investigação e discussão, e despertará o desejo do que pode ser redimensionada para uma nova e divertida vivência.

A estimulação, a variedade, o interesse, a concentração e a motivação são igualmente proporcionados pela situação lúdica da brincadeira. Se acrescentarmos a isso a oportunidade de ser parte de uma experiência que, embora possivelmente exigente, não é ameaçadora, é isenta de constrangimento e permite ao participante uma interação significativa com o meio ambiente, as vantagens do brincar ficam mais aparentes.

De todo o modo, o brincar também pode proporcionar uma fuga das pressões da realidade, ocasionalmente para aliviar o aborrecimento, às vezes simplesmente como relaxamento ou como uma oportunidade de solidão negada aos adultos e às crianças no ambiente atarefado do cotidiano. Embora as qualidades sociais do brincar sejam as que recebem supremacia, quando pensamos sobre o conceito, ele é e deve ser aceito como algo privado e interno para o indivíduo quando esta for a sua escolha. Isso se aplica igualmente às crianças no turbilhão de atividades na escola e em casa.

Neste sentido, o brincar é sem dúvida um meio pelo qual os seres humanos e os animais exploram uma variedade de experiências em diferentes situações, para diversos propósitos. Considerem, por exemplo, quando uma pessoa adquire um novo equipamento, tal como uma máquina de lavar – a maioria dos adultos vai dispensar a formalidade de ler o manual de ponta a ponta e preferir “brincar” com os controles e funções.

A partir desse meio, os indivíduos chegam a um acordo sobre as inovações e se familiarizam com objetos e materiais; nas descrições do brincar infantil isso é frequentemente classificado como um brincar “funcional”. Esta experiência “prática” de uma situação real com um propósito real para o suposto “brincador”, normalmente é seguida pela imediata aprendizagem das facetas da nova máquina, reforçada subseqüentemente por uma consulta ao manual e consolidada pela prática (KAMI; DEVRIES, 1991).

A semelhança deste processo com uma forma idealizada de aprendizagem para as crianças é inevitável. Então, o brincar é verdadeiramente valorizado por aqueles envolvidos na educação de crianças de 0 a 6 anos de idade? Com que freqüência e intensidade o brincar é entendido como atividade pedagógica? Quantas crianças chegam à escola maternal sem se envolver com o brincar compartilhado, possivelmente em virtude de uma educação que percebe o brincar como uma atividade barulhenta, desorganizada e desnecessária?

O brincar em situações pedagógicas educacionais proporciona não só um meio real de aprendizagem como também permite aos professores aprender sobre as crianças e suas necessidades. Isso significa dizer que no contexto escolar, os professores precisam compreender “onde as crianças estão” em seu desenvolvimento e aprendizagem, o que, por sua vez, traduz-se no ponto de partida para promover novas aprendizagens nos domínios motor, cognitivo e afetivo.

1.4. Construtivismo

Piaget, Vygotsky e Wallon tentaram mostrar que a capacidade de conhecer e aprender se constrói a partir das trocas estabelecidas entre o sujeito e o meio. As teorias sociointeracionistas concebem, portanto, o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico, pois as crianças não são passivas, meras receptoras das informações que estão à sua volta. Através do contato com seu próprio corpo, com as coisas do seu ambiente, bem como através da interação com outras crianças e adultos, as crianças vão desenvolvendo a capacidade afetiva, a sensibilidade e a auto-estima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem (COLL; SOLE, 1998).

O Construtivismo consolidou-se através dos estudos de Jean Piaget sobre questões cognitivas e das relações pautadas na troca de experiências e no interagir com o meio. Outros teóricos, como, Vygotsky, Freinet, Wallon forneceram a sustentação científica necessária à sua viabilização. (COLL; SOLE, 1998)

Coll; Sole (1998) defendem a construção progressiva de estruturas cognitivas que acontece no interior de cada indivíduo, sendo este conhecimento fruto da interação entre o sujeito e o meio, resultado da ação que o sujeito realiza sobre o objeto que deseja conhecer. Sendo assim, idealiza-se a escola como espaço prazeroso, aberto às descobertas, interessante aos olhos da criança, um lugar de extensão, manipulação e experimentação do conhecimento com material didático apropriado, em que a ação do professor e dos alunos acontece de forma investigativa (vínculo entre ensino e pesquisa), dialógica, com formação e socialização de experiências diversas, inerentes a uma prática reflexiva que transforma e se reconstrói pela análise crítica.

Desta forma, a criança, neste campo e aprendizagem, vivencia um processo contínuo de fazer e refazer, em que ela é o centro do seu próprio percurso. Isso significa ressaltar a importância do brincar e do ato de brincar como forma de comunicação e materialização de idéias e descobertas que, valorizam, estimulam e facilitam a construção do conhecimento.

De todo o modo, o Construtivismo é filho do movimento iluminista, fiel defensor da capacidade humana de guiar-se pela razão, e através dela criar e recriar o mundo. Afirma que o desenvolvimento intelectual é determinado pela

relação do sujeito com o meio. A Teoria baseia-se em que o ser humano não nasce inteligente, e também não é totalmente moldado pela força do meio, pelo contrário, interage com o meio respondendo aos estímulos externos e de acordo com seu desenvolvimento orgânico, analisando, organizando e construindo seu conhecimento. Jean Piaget (1896-1980), psicólogo e epistemólogo estudaram o desenvolvimento da inteligência do nascimento à maturidade do ser humano analisando a evolução do raciocínio. É tido como o pai do Construtivismo na linha pedagógica mais difundida entre professores que defendem a “Escola Ativa” em contraposição à “Escola Tradicional” (PIAGET, 1998).

Piaget tem seus estudos respaldados cientificamente e registrados em diversas obras publicadas, que dão base consistente à abordagem construtivista. Também, outros estudiosos obtiveram resultados relevantes no estudo do desenvolvimento humano, que reforçam a construção do conhecimento e a essência da abordagem construtivista.

Na teoria de Piaget, a autonomia do sujeito é afirmada em alto e bom tom! É certamente por esse motivo, alias, que vários apaixonados pelo humanismo, ou seja, aqueles para os quais o ser humano goza de grande estima, sentem-se atraídos pela teoria construtivista. Diga-se de passagem que cada um de nós cientistas humanos, via de regra, escolhemos seguir uma teoria tanto pela ética que ela traduz quanto pelos dados empíricos e coerência conceitual que contém (LA TAILLER; OLIVEIRA; DANTAS, 1992, p.112).

Nesta linha e com objetivo de fundamentar a abordagem construtivista, lembramos alguns cientistas humanistas, dentre eles: Henry Wallon (1879-1962), filósofo e médico, estudou o desenvolvimento da inteligência humana, acreditando na construção mútua, sujeito e objeto, afetividade e inteligência, onde tudo está ligado a tudo, além de estar em permanente devir. Acredita na ação pedagógica que preserve tanto quanto discipline, uma vez que depende da preservação das idéias originais a possibilidade do pensamento criador, passando com segurança à construção do conhecimento (LA TAILLER; OLIVEIRA; DANTAS, 1992).

Com o mesmo objetivo de fundamentar a abordagem construtivista, buscamos outro humanista. Lev S. Vygotsky (1896-1934), formado em literatura e direito, estudou medicina e os fatores biológicos e sociais do desenvolvimento psicológico humano. Para ele a aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento desde o nascimento da criança. A aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo

interage com as outras pessoas. O processo ensino-aprendizagem que ocorre na escola propicia o acesso dos membros imaturos da cultura letrada ao conhecimento construído e acumulado pela ciência. Contudo, não podemos deixar de ressaltar que os teóricos humanistas acima citados fazem parte de linhas, correntes e segmentos que se contrapõem e se confrontam em suas polêmicas abordagens, diferenciando e separando radicalmente seus seguidores, que são chamados distintamente de Piagetianos, Wallonianos e Vygotskianos. Os teóricos construtivistas não têm, em princípio, como preocupação científica o estudo do "ensino" e sim "aprendizagem". De modo mais preciso, não estão voltados à questão do "como ensinar, mas ao como o indivíduo aprende". "O como ensinar" é tarefa a que devem se dedicar os especialistas em educação, aproveitando os avanços teóricos conquistados por esses pesquisadores.

Os teóricos do construtivismo constataam que o aluno é sujeito de sua própria aprendizagem, o que equivale a dizer que ele atua de modo inteligente em busca da compreensão do mundo que o rodeia, automaticamente estão dando uma grande "dica" aos educadores, e lançando também um grande desafio. É como se dissessem: "sejam o centro do processo de ensino; criem, junto com os alunos, os seus próprios caminhos; descubram alternativas pedagógicas em sala de aula." (ROSA, 1997, p.41).

A autora nos mostra o papel do professor mediador, que a cada momento, em cada experiência, toma decisões pedagógicas conscientes, pois além de informar, ele problematiza, questiona, ajuda a construir, descobrindo alternativas pedagógicas em sala de aula baseado nas vivências experienciadas. Não existem "fórmulas" nem "receitas" na ação do professor, apenas o dia-a-dia e o trabalho mostrará o caminho certo, em que o indivíduo é o centro do seu próprio percurso em direção ao conhecimento.

Ao expor sobre a abordagem construtivista como referencial útil para a análise, reflexão e atuação na Educação Infantil, não estamos propondo um referencial igualmente útil para todos os âmbitos em que o professor deve mover-se, nem estamos apontando uma fórmula suficiente para obter um ensino de qualidade. Nossa pretensão foi esboçar o que ela representa, bem como aquilo que consideramos que deveria caracterizar uma "teoria" útil para os professores, para que tanto as virtualidades quanto às limitações possam ficar evidentes no processo de aprendizagem infantil.

Desta forma, evidenciamos o posicionamento de Vygotsky, com relação à instituição escolar no processo ensino-aprendizagem, participante direto do desenvolvimento da criança.

[...] a particular importância da instituição escola nas sociedades letradas: os procedimentos de instrução deliberada que nela ocorrem (e aqui destaca-se a transmissão de conceitos inseridos em sistema de conhecimento articulado pelas diversas disciplinas científicas) são fundamentais na construção dos processos psicológicos dos indivíduos dessas sociedades (KOHL, 1992, p.32).

Com esta afirmação, podemos verificar que a obtenção do êxito no processo ensino-aprendizagem é fundamental na construção dos processos psicológicos dos indivíduos. Assim, aparecem algumas inquietações: questiona-se a qualidade de uma "boa escola", uma "educação eficiente", e o desafio de como uma escola pode aproximar-se de cada um e ajudar cada um a progredir. Portanto, para desvendarmos estas inquietações não devemos nos deter apenas no desempenho do professor, mas também, no bem estar que a escola oferece e ao desenvolvimento geral da comunidade escolar e dos alunos, em especial da criança.

Piaget explica que o desenvolvimento do indivíduo consiste em um processo de equilibração progressiva de suas dimensões sociais, de equilíbrio pessoal e cognitivo. A criança gradativamente vai elaborando novos conhecimentos, pautados na experiência e na interação com o meio físico social. Observa-se, a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem. Para Vygotsky, a aprendizagem da criança se efetiva mais rapidamente com a aquisição da linguagem a cada aprendizagem efetivada, chama-se desenvolvimento real sério o primeiro nível, enquanto o segundo nível, Vygotsky chamou de desenvolvimento potencial. Este concretizado com o auxílio do adulto, mais gradativamente a criança (re)elabora outros a partir do auxílio/ajuda de outrem. Neste contexto, observa-se a importância do adulto, que se manifesta no papel da escola e no educador, a importância do ambiente educacional infantil direcionado ao desenvolvimento e bem estar da criança interagindo e intervindo no auxílio do processo ensino-aprendizagem, na construção de seus mecanismos sensório-motor, afetivo e cognitivo, utilizando-se dos conceitos espontâneos adquiridos através dos fatores orgânicos inerentes do ser humano da interação com o mundo ao encontro da cultura letrada e do conhecimento. (SOLÉ, 1998)

A concepção construtivista da aprendizagem e do ensino parte do fato óbvio de que a escola torna acessível aos seus alunos, aspectos da cultura que são fundamentais para seu desenvolvimento pessoal, e não só no âmbito cognitivo; a educação é motor para o desenvolvimento, considerando globalmente, e isso também supõe incluir as capacidades de equilíbrio pessoal, de inserção social, de relação interpessoal e motora (SOLÉ, 1998, p.19).

Dentro desta perspectiva, vem o reforço de que o ambiente escolar se faz muito importante na aprendizagem, pois intensas atividades cognitivas, motoras e afetivas que se praticam na mesma, adquirem algumas características peculiares. Contudo, é indispensável uma programação prévia do currículo, das atividades e conteúdos, por parte do corpo docente, que são determinados e direcionados pelos órgãos competentes e pela gestão escolar às diversas faixas etárias e níveis de ensino com base nas leis da Educação Nacional.

Nessa direção, o sentido da Educação Infantil é oportunizar condições à criança de ter uma aprendizagem significativa que possibilite seu ingresso no universo social de forma crítica e participativa.

Na concepção construtivista, aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo que pretendemos aprender. Essa elaboração implica aproximar-se de tal objeto ou conteúdo com a finalidade de apreendê-lo. Não se trata de uma aproximação vazia, a partir do nada, mas a partir das experiências, interesses e conhecimentos prévios que, presumidamente possam dar conta da novidade. Para que no ambiente escolar ocorra uma aprendizagem com sucesso é preciso que o professor considere na organização do trabalho educativo, o perfil social, físico, cognitivo e emocional de seus alunos, objetivando uma relação de troca e confiança, a fim de realizar um trabalho sério e comprometido com a liberdade de expressão. Assim, educar na Educação Infantil é dar à criança condições de ter uma aprendizagem significativa que possibilite seu ingresso no universo social de forma singular, crítica e participativa, construindo, inventando dentro das necessidades e do campo de possibilidades.

Entendemos que construtivismo na Educação poderá ser a forma teórica ampla que reúna as várias tendências atuais do pensamento educacional. Tendências que têm em comum a insatisfação com um sistema educacional que teima (ideologia) em continuar essa forma particular de transmissão que é a Escola, que consiste em fazer repetir, recitar, aprender, ensinar o que já está pronto, em vez

de fazer agir, operar, criar, construir a partir da realidade vivida por alunos e professores. A Educação deve ser um processo de construção de conhecimento ao qual ocorre em condição de complementaridade. Por um lado os alunos e professores e por outro, os problemas sociais atuais e o conhecimento já construído.

O desafio que se coloca a uma educação que sonha a construção de um sujeito e de uma sociedade crítica e democrática é o aproveitamento de lacunas geradas pelas contradições atuais. Para isso, a escola precisa acreditar na potencialidade da ação coletiva. Nessa ação é importante destacar que a “gestão escolar” deve ser empregada não apenas para representar novas idéias, mas sim idéias referente a uma ordem diferenciada de relação, constituindo assim tomada de decisões entre os diferentes seguimentos do micro conjunto e aproximação entre planejamento e ação, teoria e prática.

Assim, o construtivismo depende de gestores com ação transformadora. Cada escola constrói uma experiência singular a ser valorizada como circunstância única e irreprodutível, que cabe aos gestores estarem continuamente atenta a cada gesto, sinal, comunicação e desdobramentos de cada momento e situação, de modo a encaminhá-la o mais adequado possível, tirando proveito dos acontecimentos e de aprendizagem.

1.5 Gestão Escolar

A Gestão educacional é uma expressão que ganhou evidencia na literatura e aceitação no contexto educacional, sobretudo a partir da década de 1990, e vem-se constituindo em um conceito comum no discurso de orientação das ações de sistemas de ensino e de escolas. Isto porque foi reconhecido como base fundamental para a organização significativa e estabelecimento de unidade dos processos educacionais e mobilização das pessoas voltadas para o desenvolvimento e melhoria da qualidade do ensino que oferece. Como, no entanto, o entendimento de gestão como concepção paradigmática não se encontra devidamente evidenciado e entendido, torna-se necessário apontar e esclarecer questões básicas dessa concepção.

Considera-se que esse esclarecimento é fundamental para que as ações decorrentes sejam consistentes, claras e efetivas no seu direcionamento. Conseqüentemente, o estudo e a reflexão sobre a representação paradigmática da

gestão educacional constituem-se em condição para que gestores educacionais preparem-se para o exercício efetivo de seu papel e, durante esse exercício, aproveitem a experiência para construir conhecimentos sobre sua prática, tanto melhorando as bases do próprio exercício, como contribuindo para a melhoria do trabalho dos demais gestores. O conceito de gestão resulta de um novo entendimento a respeito da condução dos destinos das organizações, que leva em consideração o todo em relação com as duas partes e destas entre si, de modo a promover maior efetividade do conjunto.

Gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados) (LUCK, 2002, p.35).

A lógica da gestão é orientada pelos princípios democráticos e é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação, organização e planejamento de seu trabalho e articulação e planejamento de seu trabalho e articulação das várias dimensões e dos vários desdobramentos de seu processo de implementação. Cabe destacar que no contexto da educação em geral, quando se fala em participação, pensa-se em processo a ser realizado na escola, deixando-se de abranger o segmento de maior impacto sobre o sistema de ensino como um todo: a gestão de sistema realizada por organismos centrais – as secretarias de Educação – e respectivos órgãos regionais (LUCK, 2002).

Torna-se fundamental que se construa uma consistência entre os processos de gestão de sistemas de ensino e o que se espera ocorra no âmbito da escola, mediante uma orientação única e consistente de gestão. No contexto da educação brasileira, a partir de meados da década de 1990, grande atenção passou a ser dada as questões de gestão educacional, lideradas, sobretudo, pelo Conselho Nacional de Secretarias de Educação (CONSED), que estabeleceu e mantém, desde então a gestão educacional como uma de suas políticas prioritárias (VALERIEN, 1993).

Quando se discute a questão da gestão da educação, muitas controvérsias polemizam o debate, dentre elas a falta de clareza nos significados e atribuições no que se refere à gestão educacional, escolar e democrática.

Para Barbosa (1999), os novos conceitos de gestão se constituem numa preocupação da administração pública da Educação na busca de um novo paradigma. Acreditando na necessidade de se investir na gestão participativa, acrescenta qual a administração pública deve ganhar maior espaço local, pois o aumento de poderes sugere a ampliação de responsabilidades e, conseqüentemente, maior preparo dos gestores educacionais.

A gestão da escola passa a ser então o resultado do exercício de todos os componentes da comunidade escolar, sempre na busca do alcance das metas estabelecidas pelo projeto político-pedagógico construído coletivamente. A gestão democrática, assim entendida, exige uma mudança de mentalidade dos diferentes segmentos da comunidade escolar. A gestão democrática implica que a comunidade e os usuários da escola sejam os seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizações ou meros receptores de serviços educacionais (BARBOSA, 1999, p.219).

As profundas modificações que têm ocorrido no mundo do trabalho trazem para a Gestão Escolar novos desafios. O capitalismo vive um novo padrão de acumulação decorrente da globalização da economia e da reestruturação produtiva, que, por sua vez, determina novas formas de relação entre o Estado e a sociedade. Os nexos entre a administração da educação, as políticas educacionais e a formação de profissionais da educação são de primeira grandeza. Entendendo a administração como uma prática social de apoio a prática educativa, a política como uma fixação de valores constituindo declarações operacionais e intencionais, a formação de profissionais para o exercício desta prática competente e reflexiva é uma exigência inquestionável (BALL, 1990).

Uma boa escola começa com um bom gestor. Muitos excelentes professores são maus gestores. O bom gestor é fundamental para dinamizar a escola, para buscar caminhos, para motivar todos os envolvidos no processo. No meio de tantas escolas públicas com tantos problemas e centros de educação infantil desmotivados, temos que ser gestores dinâmicos, acolhedores, que converse com professores e alunos para atrair a comunidade para apoiar a escola. Muitas escolas, centros de educação infantil e creches não têm grandes recursos, mas tendo gestores motivados pode se mudar.

No caso da gestão da escola, corresponde a dar vez e voz e envolver na construção e implementação do seu projeto político-pedagógico a comunidade escolar como um todos: professores, funcionários, alunos, pais e até mesmo a comunidade externa da escola, mediante uma estratégia aberta de diálogo e construção do entendimento de responsabilidade coletiva pela educação (MAIA, 1997, p.81).

Ao enfatizar a importância da construção do projeto político-pedagógico da escola, obviamente encontra-se aí a necessidade de que a gestão se opere pelas vias da participação. Assim, a gestão participativa envolve em suas atividades além do diretor, dos professores e dos funcionários, os alunos, os pais e qualquer membro da comunidade externa da escola que esteja empenhado em colaborar com a melhoria do processo pedagógico. Para Dourado (1998, p.91), a construção de um projeto político-pedagógico de uma escola é o ponto de partida para o estabelecimento de sua proposta, pois a sua construção implica aprendizado do jogo democrático entre os vários interlocutores da escola (professores, conselho, funcionários, etc). “Trata-se de uma luta política e, portanto, deve envolver todos os segmentos na busca da ruptura com a cultura autoritária da escola”. Nesse sentido, cabe ressaltar que a sociedade brasileira, convive com a ausência de uma verdadeira cultura de participação (PARO, 1995; TEIXEIRA, 2000, DOURADO, 1998).

No conjunto das reformas a educação da primeira infância no país tem-se constituído em um campo de práticas institucionais e pedagógicas crescentemente regulamentadas na esfera das políticas de educação. A oferta pública e privada de creches e pré-escolas, incluindo a conveniada, precisa ser autorizada no âmbito dos sistemas de ensino, devendo ser adequada a normas e critérios pautados na legislação nacional, visando a cuidado, a educação, ao bem-estar das crianças e ao apoio a atividade profissional das famílias. Uma das condições que se destacam esta baseada no artigo 62 da LDB/1996, que estabelece:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior. Em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Esse enunciado evidencia o estabelecimento de um patamar básico – a conclusão da educação básica e a qualificação em Magistério, sem o qual não é aceitável no exercício da função docente nas instituições de educação infantil.

A formação do professor e educador da Educação Infantil tem ganhado destaque na produção acadêmica do país nos últimos anos. Nessa produção e abordagem consensual articular a trajetória da formação com a história das creches e pré-escolas (ou jardins-de-infância e escolas infantis como Centros de Educação (CAMPOS, 1990).

Apesar desses entendimentos básicos expressos na legislação educacional, nos estudos e nas propostas curriculares de formação de professores da primeira infância, na política nacional de educação infantil, precisamos avançar muito para formar professores que saibam atuar com autonomia e fundamentação. Precisamos ainda estar atentos as novas configuração do trabalho na área e a presença de novos postos, como os de auxiliares, atendentes e monitoras, que exercendo as mesmas funções das professoras, estão cuidando e educando sem escolaridade requerida e a qualificação necessária (ROSEMBERG, 1999).

Gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e projetos pedagógicos das escolas, comprometido com os princípios da democracia e com método que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações e transparências demonstração pública de seus processos e resultados (LUCK, 2002).

Pensar no desafio da gestão educacional na educação infantil não será uma tarefa nada fácil, pois precisamos de professores inovadores, uma direção motivada, orientada por metas claras compartilhadas com professores, pais e alunos. Qualquer escola pode ser uma escola que se articule efetivamente com os pais, com a comunidade, que incorpore seus saberes, que preste serviço e aprenda com ela. Uma escola que prepare os professores para um ensino focado na aprendizagem viva, criativa, experimentadora, presencial, virtual, com professores menos “falantes”, mais orientadores que ajudem a aprender fazendo com menos aulas informativas e mais atividades de pesquisa, projetos, com professores que desenvolvam situações instigantes, desafios, solução de problemas, jogos. (MORAN, 2007)

O gestor na educação infantil precisa manter um comportamento ético para com as crianças, não permitindo que estas sejam exposta ao ridículo ou que passem por situações constrangedoras. Alguns adultos, na tentativa de fazer com que as

crianças lhes sejam obedientes, deflagram nelas sentimentos de insegurança e desamparo, fazendo-as se sentirem temerosas de perder o afeto, a proteção e a confiança dos adultos.

No entanto, todo profissional da educação infantil deve tratar a todos sem distinção. Os gestores e professores dos centros de educação infantil, e monitores de creches devem conhecer minuciosamente as fases de desenvolvimento da criança para poder intervir no momento certo, e devem ficar bem atentos a esta realidade. Convém lembrar que estamos falando de seres vivos, e mais, de seres humanos.

CAPÍTULO II – A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

2.1 Brincar, brinquedo e brincadeira: conviver e aprender... culturalmente

A criança é, antes de tudo, um ser que brinca. Eis aí um artifício que a natureza encontrou para levar a criança a empregar uma atividade útil ao seu desenvolvimento. Ao usarmos esse artifício, poderemos colocar o ensino ao nível da criança, fazendo de seus instintos naturais, aliados, e não inimigos. Assim, a capacidade de brincar possibilita às crianças um espaço para resolução dos problemas que as rodeiam.

A literatura especializada no crescimento e no desenvolvimento infantil considera que o ato de brincar é mais que a simples satisfação de desejos. O brincar é o fazer em si. Um fazer que requer tempo e espaço próprios; um fazer que se constitui de experiências culturais e universais porque facilita o crescimento e conduz aos relacionamentos grupais. Uma forma de comunicação consigo mesmo e com os outros (ABRAMOVICH; FANNY, 1995).

A brincadeira é a forma que as crianças encontram para representar o contexto em que estão inseridas. O modo como elas brincam revela seu mundo interior. Dessa forma, o brincar de médico, ou de guerra, por exemplo, implica apropriar-se de algumas características da realidade. É uma forma de busca da compreensão do meio em que estão inseridas.

Ao brincar, as crianças aplicam no brinquedo sua sensibilidade sem duvidar daquilo que é dado, daquilo que é aparente, pois brincando com uma boneca ou um carrinho não é apenas uma boneca ou um carrinho, é tudo aquilo que constitui a sua imaginação.

Para Oliveira (1992), o brinquedo entendido como objeto, suporte da brincadeira, supõe relação íntima com a criança. O seu nível de desenvolvimento e indeterminação quanto ao uso pressupõe a ausência de um sistema de regras padronizadas que organize a sua utilização. Uma boneca permite à criança desde a manipulação até brincadeiras como “mamãe e filhinha”. O brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade. Ao

contrário, jogos como xadrez, por exemplo, exige de modo explícito ou implícito, o desempenho de habilidades definidas pela estrutura do próprio objeto e suas regras.

O brinquedo representa certas realidades. Uma representação é algo presente no lugar de algo. Representar é responder a alguma coisa e permitir sua evocação, mesmo em sua ausência. O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções sobre o que existe no cotidiano, na natureza e construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los. Duplicando diversos tipos de realidades, o brinquedo as metamorfoseia e fotografia, não reproduzindo apenas objetos, mas uma totalidade social (OLIVEIRA, 2007).

Na maioria das vezes, a realidade representada incorpora modificações: tamanho, formas delicadas e simples, estilizadas ou ainda, antropomórficas. Os brinquedos podem incorporar, também, um imaginário pré-existente criado pelos desenhos animados, seriados televisivos, mundo da ficção científica, como motores e robôs, mundo encantado dos contos de fada, histórias de piratas e índios.

Ao representar realidades imaginárias, os brinquedos expressam, preferencialmente, personagens sob forma de bonecos, como manequins articulados ou super-heróis, mistos de homens, animais, máquinas e monstros. O brinquedo propõe um mundo imaginário à criança e representa a visão que o adulto tem da criança. No caso da criança, o imaginário varia conforme a idade: para pré-escolar de 3 anos, está carregado de animismo; de 5 a 6 anos, integra predominantemente elementos da realidade.

Embora Oliveira (1992) afirma que o adulto introduz nos brinquedos imagens que varia de acordo com a sua cultura, a criança pode construir seu conhecimento sobre o mundo, transformando o real com os recursos da fantasia e da imaginação. Nesse momento tem a chance de dar vazão à afetividade, porém, em muitos casos, é barrada no decorrer da difícil luta pela sobrevivência enfrentada dia-a-dia por seus pais.

Quando a criança brinca, mergulha na brincadeira de tal forma que muitas vezes não percebe o mundo ao seu redor, esquecendo do meio que a cerca, transformando-se no personagem central vivenciado em suas fantasias. Ao se distanciar da realidade, conquista a afirmação de seu ser, proclamando seu poder e sua autonomia, permitindo ainda explorar o mundo e realizar pequenos ensaios,

compreendendo e assimilando gradativamente suas regras e padrões, observando o mundo em doses pequenas e toleráveis.

Isso significa uma premissa valiosa para a criança, porque é importante para o desenvolvimento de toda a sua vida. Essa afirmação denota a contribuição do epistemólogo Piaget ao contexto educacional ao propor a filosofia “ensinar brincando”. Lembramos que uma pedagogia moderna é aquela que faz uso dos recursos lúdicos em seu âmbito escolar (SOUZA, 2000).

Através desse ambiente, a criança se prepara para a vida mediante as assimilações da cultura vivenciada, conhece às condições que a vida lhe proporciona, aprende a cooperar com seus semelhantes, a criar, inventar e a conviver como um ser social. Ao brincar, as crianças vão construindo um conhecimento sobre a realidade, ao mesmo instante em que já vivem uma possibilidade de modificá-la.

Nas palavras de Brougère (1997, p.97-98),

A criança está inserida, desde o seu nascimento, num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por esta imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. A brincadeira é um processo de relações interindividuais, por tanto de cultura [...]. É preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente, para se adaptar a suas capacidades. As brincadeiras pressupõem uma aprendizagem social.

De qualquer forma, a brincadeira é uma maneira que as crianças utilizam para interpretar e conhecer o mundo, os objetos, a cultura, as relações, as emoções, os conflitos e contradições e os afetos das pessoas. É uma situação privilegiada de aprendizagem, em que ela atinge níveis complexos nas interações, podendo recriar e estabelecer contato com as normas e os conteúdos vivenciados no cotidiano escolar e não-escolar.

Segundo Wajskop (1997, p.29), “a brincadeira é um fato social privilegiado de interação exclusiva e fundamental, que garante a interação infantil e também de constituição do sujeito-criança como sujeito humano, produto e produtor de história e cultura”.

A convivência da criança em um ambiente com interações recíprocas contribui de forma relevante com a sua socialização.

O círculo humano e o ambiente formado pelos objetos contribuem para a socialização da criança e isso através de múltiplas interações, dentre as quais algumas tomam forma de brincadeira ou pelo menos de um comportamento reconhecido como tal pelo adulto. Esse comportamento

pode ser identificado como brincadeira na medida em que não se origina de nenhuma obrigação senão daquela que é livremente consentida, não parecendo buscar nenhum resultado além do prazer que a atividade proporciona (BROUGÈRE, 1997, p.61).

De acordo com o autor citado, a brincadeira aparece como a atividade que permite à criança a apropriação dos códigos culturais tendo em vista a sua socialização, pois através da brincadeira a criança tem entrada na cultura, numa cultura particular, tal como ela se faz presente num momento específico com seu valor histórico. Ao brincar, a criança entra em contato com o universo que a rodeia.

A criança desenvolve-se pela experiência social, nas interações que estabelece com os adultos e com mundo por eles criado. Dessa forma, a brincadeira é uma atividade humana nas quais as crianças são introduzidas, constituindo-se em um modo de assimilação e recriação da experiência sócio-cultural dos indivíduos mais experientes que fazem parte da sua história de vida.

Brougère (1997, p.61-62) conceitua socialização como “o conjunto dos processos que permitem à criança se integrarem ao *socius* que a cerca, assimilando seus códigos, o que lhe permite instaurar uma comunicação com os outros membros da sociedade, tanto no plano verbal quanto no plano não-verbal”. Como atividade social específica, a brincadeira é compartilhada pelas crianças com base num sistema de comunicação e interpretação da realidade que vai sendo negociado passo a passo. Da mesma forma, implica uma atividade consciente e não evasiva, dado que cada gesto significativo, cada uso de objetos implica a (re)elaboração constante das hipóteses da realidade com as quais se está confrontando.

A criança atua na construção do seu ser social e cultural, na sua socialização ou apropriação da cultura. Ela não apenas interioriza a cultura, mas participa da sua produção. Como todos os membros da sociedade, ela está ligada ao processo de produção social do qual participa. Ela não recebe passivamente as imagens, as mensagens, as normas e sim as interpreta, ao fazer isso, lhes dá um sentido específico, o que faz com que o mesmo ambiente produza indivíduos diferentes, que não podem ser então reduzidos ao efeito do contexto, mesmo que sejam produzidos num mesmo contexto.

De acordo com Meksenas (1994, p.34),

Cultura é tudo aquilo que resulta da criação humana e, por isso, envolve todas as dimensões do ser humano: suas crenças, artes, tecnologia, instituições. [...] Todos possuem uma concepção de vida, têm uma opinião sobre o que acontece na sociedade. Todos participam da vida em

sociedade e desenvolvem uma atitude para suprir suas necessidades. [...] Uma cultura não é necessariamente boa ou justa. Se uma sociedade se baseia num trabalho de dominação, a cultura pode ser de dominação.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p.30), o termo cultura é definido como,

A cultura é o conjunto de códigos simbólicos reconhecíveis pelo grupo: neles o indivíduo é formado; nesses mesmos códigos, durante a sua infância, aprende os valores do grupo; por eles é mais tarde introduzido nas obrigações da vida adulta, da maneira como cada grupo social as concebe [...]. A cultura não é algo fixo e cristalizado que o sujeito carrega por toda a sua vida como um peso que o estigmatiza, mas é elemento que o auxilia a compor sua identidade.

Dessa forma, o brincar é uma das formas de manifestação cultural. A cultura é algo que pertence a um grupo social e que nos faz participar de idéias e objetivos comuns. As crianças promulgam a cultura por meio das brincadeiras sendo capaz de recriar, transformar e se apropriar do universo que a rodeiam, dando-lhe significações.

Entendo que a criança aprende e produz cultura e este aprendizado pode incluir comportamentos como agressividade, violência, desejos compulsivos por comprar, por exemplo, desejo de dominar e anular o outro. Porém, o brincar pode significar também, uma possibilidade de modificação do real durante a manifestação da criança no ato educativo.

A brincadeira é uma aprendizagem social, ela não é inata, pois se aprende a brincar. As brincadeiras infantis fazem parte da cultura de diferentes grupos sociais. Para Kramer; Leite (1998, p.182) “a brincadeira pode ser espaço de experiência bem original, onde o comportamento encontra-se separado e protegido de censuras que freqüentemente são encontrados na sociedade”.

Neste sentido, a brincadeira da criança é uma situação flexível, uma vez que ela pode tentar, sem medo, a confirmação do real. Nesse universo, a criança pode, sem risco, inventar, criar, tentar, pois o brincar consiste numa confrontação com a cultura particular de cada pessoa.

Ao brincar, a criança se relaciona com conteúdos que ela aprende. Assim, Brougère (1997, p.40) afirma sobre o papel do brinquedo no desenvolvimento cultural da criança.

A infância é conseqüentemente, um momento de apropriação de imagens e de representações diversas que transitam por diferentes canais. As suas

fontes são muitas. O brinquedo é, com suas especificidades, uma dessas fontes. Se ele traz para a criança um suporte de ação, de manipulação, de conduta lúdica, traz-lhe, também, formas e imagens, símbolos para serem manipulados.

Porém, é importante destacar que brincar não é mentir. É fantasiar, uma vez que a criança retira de sua vida os conteúdos da brincadeira através de impressões e sentimentos vivenciados e dos conhecimentos adquiridos. A brincadeira é uma atividade social, imaginativa e interpretativa. Por isso, a criança necessita de diversas atividades que façam com que compreenda melhor seu meio social e cultural. As brincadeiras são fundamentais nas possibilidades da criança, em todos os aspectos, para o processo ensino-aprendizagem.

Kishimoto (1998, p.18) explica que “o brinquedo coloca a criança na condição de representação, porque tudo o que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas, são por ela representadas”.

A brincadeira é o melhor instrumento para a satisfação das necessidades que vão surgindo no seu dia-a-dia. Para ela, é um espaço de investigação e construção de conhecimento sobre si e sobre o mundo. É através da brincadeira que a criança expressa a forma de como ela ordena e desorganiza o mundo a sua maneira.

Benjamin (1994) fez algumas reflexões analisando o aspecto cultural. O brinquedo e brincar estão associados e demonstram a forma pela qual o adulto se aloca no que se refere ao mundo da criança. Os estudos do autor citado demonstram de que maneira o brinquedo foi sendo entendido pelo adulto como importante e necessário para o desenvolvimento da criança.

Brincando, a criança percebe o mundo e dele recebe elementos importantes para a sua vida, desde os pequenos hábitos, até fatores determinantes da cultura de seu tempo. Também, é através do brincar que a criança expressa aquilo que tem dificuldade de colocar em palavras.

De acordo com Robles (2007), a brincadeira deveria ser utilizada como uma atividade essencial e significativa para a educação infantil. Hoje, com o advento das brinquedotecas, e dos congressos cujo tema central é a brincadeira infantil, percebe-se a importância e a seriedade expressa, que ela traz pensando no desenvolvimento social.

Este espaço cria oportunidades que incrementam o repertório social da criança, desenvolve as relações intra e interpessoais. Quando a criança brinca de faz de conta, ela pode supor o que o outro pensa e tenta coordenar seu pensamento

com o seu parceiro. Assim, vai regulando seu comportamento de acordo com as regras sociais e culturais do ambiente circundante.

2.2 A brincadeira na atualidade

As brincadeiras se modificaram no decorrer histórico conforme os valores e o modo de vida na sociedade. Na atualidade, não há apenas uma maneira de brincar. De acordo com os costumes e os hábitos de uma determinada comunidade, as brincadeiras são diferentes. São elaboradas pelas crianças e adultos do lugar conforme seus aprendizados com as outras gerações do grupo e conforme os interesses de um momento.

Na vida urbana, o ato de brincar está sendo alterado, especificamente, nas últimas décadas. O avanço tecnológico provocou modificações nos hábitos da sociedade, incluindo novas formas de lazer. As crianças brincam menos na rua, passando a brincar mais em seus pequenos quintais e em apartamentos. De acordo com Friedmann (2004, p.16),

[...] vivemos em uma cultura de muitos brinquedos e menos brincadeiras; muita impessoalidade e pouco respeito à individualidade; mais competitividade do que cooperativa; uma cultura lúdica violenta, impassível, indiferente, com medo. [...] e inúmeras dúvidas a respeito de como restituir ou recriar uma ludicidade mais saudável.

Nas crianças que têm acesso aos brinquedos eletrônicos o brincar se reduz ao videogame, telefone celular e jogos no computador. Os movimentos mais amplos como, pular, correr e saltar representam substituídos pelos movimentos finos, como apertar a tecla do celular, do computador ou do videogame.

A geração de hoje brinca menos com aquelas brincadeiras que exigem movimentos amplos, como nossos pais e avós brincavam em seu tempo de escola no século XX. Nesse sentido, é importante que os pais levem seus filhos para os locais mais abertos para que possam ter uma outra oportunidade de exploração do espaço, de um espaço que estimule a construção do movimento, da autonomia.

Brincar é preciso! As crianças estão crescendo familiarizadas com videogames, computadores, televisão e brinquedos eletrônicos. Porém, precisam ser estimuladas a brincar com caixas, pedaços de pano, bonecas, pedaços de madeira,

areia, terra, folhas, água, jogos de montar, e de tabuleiro, entre outros. Esses brinquedos favorecem a brincadeira livre, a fantasia e o faz de conta.

Na realidade, as brincadeiras das crianças deveriam ser consideradas suas atividades mais sérias e se queremos entender nossos filhos, precisamos entender suas brincadeiras. Ao observar uma criança brincando, o adulto pode compreender como ela vê e constrói os problemas que a cercam.

Através do brincar, a criança pode desenvolver sua coordenação motora, suas habilidades visuais e auditivas, seu raciocínio criativo e inteligência. Conta-se que Einstein, até aos três anos, não conseguia falar e usava blocos de construção e quebra-cabeças para se comunicar.

Brincando, ela começa a entender como as coisas funcionam o que pode e não pode ser feito, aprende que existem regras que devem ser respeitadas, se quer ter amiguinhos para brincar e, principalmente, aprende a perder e a ver que o mundo não acaba por causa disso. Descobre que, se ela perde um jogo hoje, pode ganhar em outro amanhã.

Uma criança é criança porque brinca. Se não consegue brincar, não está bem; se seus pais não a deixam brincar, eles também não estão bem. Se o brincar é pobre de imaginação ou fixo em algum objeto, a criança não está conseguindo fantasiar a partir de suas necessidades de elaboração e, ainda nesse caso, não deve estar bem. Se os pais exigem da criança obrigações de adultos e a enchem de atividades, é porque estão tentando preencher suas próprias inquietações com a agenda lotada do filho.

Por outro lado, como tudo é extremo não funciona bem, quando uma criança vive somente no seu mundo de fantasias ou seus pais só se referem a ela “de brincadeira”, há algo errado com algum deles, o brincar pode funcionar como um espaço através do qual a criança deixa sair a angústia, aprende a lidar com a separação, o crescer, a autonomia, aos limites (MOREIRA, 1983).

2.3 A brincadeira como elemento pedagógico da construção do conhecimento

Vygotsky *apud* Kishimoto (1998) analisou a brincadeira. Para ele, traz a oportunidade para a realização dos desejos e necessidades da criança e também a possibilidade para a criança exercitar-se no domínio do simbolismo.

As brincadeiras são importantes no processo educativo, pois impulsiona o desenvolvimento da criança. A imaginação e a possibilidade de discussão durante o convívio com outras crianças estão presentes nas brincadeiras infantis, assim como naquelas consideradas tradicionais, a saber: nas brincadeiras de faz de conta e nos jogos de regras.

Vygotsky (1984) entende a brincadeira como instrumento relevante no sentido de preencher uma atividade básica da criança, consistindo-se num ensejo para a ação. Para Kishimoto (1998, p.130), Vygotsky evidencia que quando a criança brinca, “ela cria uma situação imaginária, essa característica define o brincar”. Nessa situação de imaginação, ao assumir um papel, a criança inicialmente imita o comportamento do adulto tal como ela observa em seu contexto, portanto, a essência da brincadeira é a criação de uma nova semelhança em meio ao campo do significado e o campo de percepção visual.

Para Vygotsky (1984), a aprendizagem implica em uma natureza de ordem social específica e num processo mediante o qual as crianças se elevam à vida intelectual daqueles que a rodeiam. É por isso que para o autor

A brincadeira cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando os seus desejos a um “eu” fictício, ao seu papel na brincadeira e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brincar, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade (VYGOSTSKY, 1984, p.114).

Assim, Vygotsky *apud* Kishimoto (1998) se contrapõe à idéia de brincadeira apenas como uma fonte de prazer, ou como instinto natural. Para o educador, é importante descobrir quais as necessidades que satisfazem a criança na brincadeira, para que possibilite o aprendizado particular da brincadeira como uma fonte de atividade. Desta maneira, é possível contar com a ajuda dos brinquedos como fator educativo.

Na origem dos jogos entrelaçam-se processos geradores de tensão na criança, que surgem pelo fato de esta começar a experimentar as necessidades que não podem ser feitas; pela tendência da criança buscar satisfação imediata das suas necessidades e desejos e, finalmente, pela diminuição de sua capacidade de esquecer a não satisfação de outras necessidades, que é possível graças às transformações ocorridas em sua memória (VYGOTSKY *apud* KISHIMOTO, 1998, p.129).

Brincar não é uma forma de aprender, é muito mais que isso. É experimentar, relacionar-se, transformar-se, negociar. As brincadeiras favorecem a formação da personalidade, e trazem benefícios didáticos importantes.

Com relação ao jogo, Piaget (1998) acredita que ele é essencial na vida da criança. De início tem-se o jogo de exercício que é aquele em que a criança repete uma determinada situação por puro prazer, por ter apreciado seus efeitos. Em torno dos 2 ao 6 anos nota-se a ocorrência dos jogos simbólicos, que satisfazem a necessidade da criança de não somente lembrar o mentalmente o acontecido, mas de executar a representação.

Em período posterior surgem os jogos de regras, que são transmitidos socialmente de criança para criança e por conseqüência vão aumentando de importância de acordo com o progresso de seu desenvolvimento social. Para Piaget, o jogo constitui-se em expressão e condição para o desenvolvimento infantil, já que as crianças quando jogam assimilam e podem transformar a realidade. Piaget (1998) diz que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensável à prática educativa (KRAMER; LEITE, 1998).

O jogo é, portanto, sob as suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação da real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil (BENJAMIN, 2002).

Conforme Brougère (1997, p.99), “a brincadeira só é possível se os seres que a ela se dedicam forem capazes de certo grau de metacomunicação, ou seja, se forem capazes de trocar sinais que veiculem a mensagem, isto é, uma brincadeira”. Assim, a maneira como a brincadeira é proporcionada na infância é fator de socialização no contexto em que a criança está inserida, dependente da época, classe social e condição de vida, e principalmente, entre outros fatores, da

intencionalidade pedagógica do professor no tempo e espaço do processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Para Cole (2004), o processo de socialização ocorre por meio de duas condições. Um, partindo de um ser egoísta e de um ser que é integrado aos participantes de sua cultura, circundante onde o mesmo está mergulhado. Dois, ao se relacionar com o meio onde está inserida, a criança precisa passar por duas principais situações fundamentais em seu desenvolvimento.

Neste sentido, a intencionalidade do professor precisa proporcionar o desenvolvimento da confiança, autonomia e da identidade, bem como o apego, e relações com outras pessoas para poder observar, refletir e decidir sobre os comportamentos e padrões próprios do meio que está vivendo. Vygotsky (1984) atribui relevante papel ao ato de brincar na constituição do pensamento infantil. É brincando, jogando, que a criança revela seu estado cognitivo, visual, auditivo, tátil, motor, seu modo de aprender e entrar em uma relação cognitiva com o mundo de eventos, pessoas, coisas e símbolos.

A criança, por meio da brincadeira, reproduz o discurso externo e o internaliza, construindo seu próprio pensamento. A linguagem, segundo o mesmo autor, tem importante papel no desenvolvimento cognitivo da criança à medida que sistematiza suas experiências e ainda colabora na organização dos processos em andamento.

A brincadeira cria para as crianças uma “zona de desenvolvimento proximal” que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz.

Lima (2006) salienta que ao se envolver em uma relação lúdica, a criança pode ser o que desejar, representando vários papéis. Brincar não é ficar sem fazer nada. Ele tem um caráter sério, porque é seu trabalho e por meio dessas atividades desenvolve qualidades, limites, atividades e conceitos de si mesma.

De qualquer forma, o brincar é um instrumento fundamental da educação da criança. É um processo de relações da própria cultura necessário a partir dos elementos que ela vai encontrar em seu meio ambiente para se adaptar às suas capacidades (BROUGÉRE, 1997).

A brincadeira é uma atividade social e de construção de conhecimento privilegiada em que as crianças se interagem. É esta interação que pode contribuir pedagogicamente com o processo de socialização da criança, visando à significação do conhecimento. Para tanto, é preciso diminuir o autoritarismo do professor, criar situações para o desenvolvimento da autonomia, incrementar ações que favoreçam a troca de opiniões e sugestões nas atividades.

Ademais, a brincadeira constitui-se em um momento de aprendizagem que possibilite à criança vivenciar papéis, elaborar conceitos e exteriorizar a realidade. Assim, a brincadeira é uma atividade humana e social, fruto da cultura, pois é possível apropriar-se de elementos da realidade e atribuir-lhes novos significados.

CAPÍTULO III – O PAPEL DO PROFESSOR: DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR

Acreditamos que a brincadeira é de fundamental importância, pois as crianças aprendem brincando. No contexto escolar, ao interagirem entre si, vivenciam situações familiares e de trabalho, e a brincadeira se transforma em um fator educativo no processo pedagógico. Se o professor considerar que a brincadeira deve ocupar um espaço central na educação infantil, ele estará possibilitando às crianças uma maneira criativa de sociabilizar e compartilhar o conhecimento ao mesmo tempo em que estará transmitindo valores.

Para Kishimoto (1997, p.37), isso significa “transportar para o campo do ensino aprendizagem, condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivador”.

Neste sentido, a brincadeira não deve ser compreendida como uma atividade que complementa, mas como uma atividade fundamental pedagógica. Ou seja, a escola não pode ser vista como um local onde a brincadeira ocorre como meio e fim.

O professor deve inicialmente observar as inter-relações entre as crianças, seus interesses, para a partir disso, em conjunto com os conhecimentos necessários para o processo educativo, programar atividades viáveis que possibilitem a aprendizagem significativa; uma vez que toda criança pode construir e ampliar conceitos na interação de outras crianças ou indivíduos mais experientes, os quais ela não teria condições de desempenhar sozinha.

Por meio da brincadeira a criança é inserida no meio social. As brincadeiras assumem características diferentes nos vários períodos de desenvolvimento.

Se brinquedos são sempre suportes de brincadeiras, sua utilização deveria criar momentos lúdicos de livre exploração, nos quais prevalecem a incerteza do ato e não se buscam resultados. Porém, se os mesmos objetos servem como auxiliar da ação docente, buscam-se resultados em relação à aprendizagem de conceitos e noções ou, mesmo, ao desenvolvimento de algumas habilidades. Nesse caso, o objeto conhecido como brinquedo não realiza sua função lúdica, deixa de ser brinquedo para tornar-se material pedagógico. (KISHIMOTO, 1994, p.14).

As crianças precisam usufruir tudo que a brincadeira lhes permite, ora nos jogos, ora nas atividades de faz-de-conta, ora com o auxílio bolas, brincadeiras de

roda, brincadeiras livres, etc. O professor não deve utilizar prêmios e recompensas como instrumento de motivação e sim prazer pela realização da atividade proposta.

Através das brincadeiras o professor pode observar e constituir uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto ou em particular, registrando suas capacidades de uso das linguagens, bem como as capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem.

Neste sentido, faz-se necessário que na escola tenha uma rotina escolar, períodos destinados ao jogo livre, possibilitando a interação das crianças entre si e com os objetos de forma espontânea. É pelo brincar e repetir a brincadeira que a criança saboreia a vitória da aquisição de um novo saber fazer, incorporando-o a cada novo brincar.

Ao brincar as crianças ampliam seus conhecimentos. Quando brincam, ao mesmo tempo em que desenvolvem sua imaginação, podem construir relações reais entre elas e elaborar regras de organização e convivências. O brincar de faz-de-conta, transforma objetos que, muitas vezes, para nós adultos, nada tem a ver com o que ela leva nas mãos, como, por exemplo, a tampa de panela passa a ser o volante do carro, ela serve de uma realidade ausente e ajuda a criança a separar o objeto e significado.

Por mais louvável que seja tentar definir o brincar, isso pode sugerir uma abordagem quantificável que, raramente acontece. Embora aceitando quase instintivamente o valor do brincar, é difícil para os professores envolvidos na organização cotidiana da aprendizagem infantil extrair algo com substância pragmática e teórica suficiente sobre o qual basear seus julgamentos e oferecimento de aprendizagem. Existem amplas evidências desta dificuldade nas escolas de educação infantil e de ensino fundamental onde o “brincar” é frequentemente relegado a atividades, brinquedos e jogos que as crianças podem escolher depois de terminarem seu trabalho. A dicotomia para os professores é muito real: por um lado a implicação é de que as crianças aprendem muito pouco sem a direção dos professores e por outro, o brincar auto iniciado pela criança é defendido como proporcionador de um melhor contexto de aprendizagem. Isso serve para salientar as muitas complexidades do papel do educador infantil. O tempo gasto brincando com as crianças é menor do que, por exemplo, ouvindo a leitura de cada uma, e vice-versa. Também existe a dificuldade, salientada de que os próprios adultos na

verdade acham muito insatisfatório e até frustrante brincar com as crianças. (BEZERRA, 2007)

O professor precisa avivar em si mesmo, o compromisso de uma constante busca do conhecimento como alimento para o seu crescimento pessoal e profissional. Isto poderá gerar-lhe segurança e confiabilidade na realização do seu trabalho docente. “Esta busca poderá instrumentalizá-lo para assumir seus créditos, seus ideais, suas verdades, contribuindo para referendar um corpo teórico que dê sustentação para a realização de seu fazer” (OLIVEIRA, 1992, p.64).

Os centros de educação infantil devem ser um espaço educativo-pedagógico no qual as crianças possam ter a possibilidade de desenvolver e poder elaborar os conhecimentos no sentido de viabilizar o entendimento da realidade de si e dos outros. É de fundamental importância a atuação do educador nesse processo.

O caráter pedagógico do professor está na sua postura e na forma como o educador realiza o trabalho. Por exemplo: brincar de massinha pode ser simplesmente um momento de explorar diferentes formas, cores ou tamanhos, uma maneira usual de entender e desenvolver a coordenação motora; ou ser compreendido como mais um espaço de vivência que possibilita às crianças partilhar significações, experimentar através de diferentes linguagens e interações e a elaboração de novos significados.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), o comportamento social do pré-escolar concentra-se em suas brincadeiras. É brincando que a criança vai pouco a pouco tomando contato com a realidade e no brincar ela se situa entre o real e o simbólico e tenta descobrir sua própria identidade e a dos outros. A brincadeira capacita a expressão de sentimentos perturbadores, ajudando a criança a aprender a lidar com eles.

Conforme Lourenço (2004, p. 32),

[...] hoje em uma sociedade que exige um homem cada vez mais capaz, tomada pelo efeito tecnológico procurando aprimorá-lo para o mercado de trabalho. Onde a competitividade é a realidade, cada vez mais cedo, e um indivíduo produtivo é o que se espera. Porém é preciso que o profissional da educação infantil tenha acesso ao conhecimento produzido em sua área, para repensarem sua prática e se reconstituírem enquanto cidadãos.

Bons professores são as peças-chave na mudança educacional. Os professores têm mais liberdade e opções do que parece. A educação não evolui com professores mal preparados. Muitos começam a lecionar nas creches, centros

de educação infantil sem formação adequada, principalmente do ponto de vista pedagógico. Conhecem o conteúdo, mas não sabem como gerenciar uma classe, como motivar diferentes alunos, que dinâmicas utilizar.

As mudanças na educação dependem, em primeiro lugar, de termos educadores maduros intelectual e emocionalmente, pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que saibam motivar e dialogar. Pessoas com as quais valha a pena entrar em contato, porque dele saímos enriquecidos.

O educador autêntico é humilde e confiante. Mostra o que sabe e, ao mesmo tempo está atento ao que não sabe, ao novo. Mostrar para o aluno a complexidade do aprender, a nossa ignorância, as nossas dificuldades. Ensinar aprendendo a relativizar, a valorizar a diferença, a aceitar o provisório. Aprender é passar da incerteza a uma certeza provisória, que dê lugar a novas descobertas e a novas sínteses.

As mudanças na educação dependem muito de nós, professores como gestores (administradores, diretores e coordenadores) mais abertos. Precisamos entender todas as dimensões do processo pedagógico, sejam técnicas, históricas, afetivas, humanas, por exemplo, no intuito de contribuir para que haja um ambiente de maior inovação, intercâmbio e comunicação (FERREIRA, 2001).

3.1. Espaços de Brincar

Historicamente, a primeira idéia de Brinquedoteca surgiu em 1934, em Los Angeles, para solucionar um problema causado pelo roubo de brinquedos de uma loja, pelas crianças de uma escola municipal. Criou-se, então um serviço de empréstimo de brinquedo (Toy Libraries) como um recurso comunitário, utilizado até os dias de hoje (CUNHA, 1998).

A evolução deste serviço ocorreu com mais intensidade na década de 1960, expandido-se para a Europa – especificamente para a Suécia, Inglaterra, Bélgica e França, não mais com a função de empréstimo exclusivamente, mas ligada à orientação de crianças excepcionais e ao estímulo à aprendizagem (CUNHA, 1998).

Desta forma, nascem duas outras funções da Brinquedoteca: a educacional e a terapêutica. Em 1976, realizou-se, em Londres, o Primeiro Congresso sobre o assunto. O trabalho iniciado com o empréstimo de brinquedos tornava-se a cada dia

mais abrangente. Já em 1987, no Congresso Internacional de Toy Libraries, no Canadá, questionou-se a adequação do nome Toy Libraries, visto que essa instituição já realizava outras funções, tais como apoio às famílias, orientação educacional, estímulo à socialização e resgate da cultura lúdica (CUNHA, 1998).

No Brasil, em 1971, realizou-se no Centro de Habilitação da APAE, em São Paulo, uma exposição de brinquedos pedagógicos direcionados aos pais de crianças excepcionais, aos profissionais e estudantes. O interesse pela exposição foi tão grande que a APAE criou um Setor de Recursos Pedagógicos para atender o público. Isso nos leva a admitir que entre nós a brinquedoteca já surgiu com um papel educacional/terapêutico que parece estar sendo mantido, provavelmente em função do fraco apoio público e privado ao setor educacional (FRIEDMANN, 1998).

Em 1973, a APAE implantou um Sistema de Rodízio de Brinquedos e Materiais Pedagógicos, centralizando todos os brinquedos, o que provocou maior utilização de todos os recursos existentes. Este espaço foi chamado de Ludoteca. Esse nome formado pela junção de ludo, "jogo, divertimento, brincadeira" e teca, originalmente "cofre, estojo (CUNHA, 1998).

O espaço com o nome de Brinquedoteca surgiu pela primeira vez em 1981, com a criação da Primeira Brinquedoteca Brasileira na Escola Indianópolis, em São Paulo, diretamente voltada para o ato de brincar da criança. A partir daí, foram surgindo outras brinquedotecas, o que nos permite dizer que desde 1971 até hoje, vem crescendo no país a preocupação com a função do brinquedo (CUNHA, 1998).

Já em 1984, criou-se a Associação Brasileira de Brinquedotecas, responsável pelo crescimento da preocupação com o brinquedo e com as brincadeiras por todo o Brasil.

Durante muito tempo acreditou-se que o ato de brincar deveria ser sem objetivos. Hoje sabemos que por intermédio da brincadeira a criança terá objetivos. Hoje, sabemos que por intermédio da brincadeira a criança terá uma experiência fictícia das proibições que não compreende ou não aceita. Através do brincar a criança reproduz situações, revidando e colocando a mostra seu desejo, ampliando sua capacidade de falar, imaginar, agir e pensar, pois tais atividades são essenciais para o desenvolvimento integral da criança.

Para isso é necessário um local apropriado ao qual denominamos de brinquedoteca, criado especialmente para crianças e tem como objetivo estimular a criatividade, desenvolver a imaginação a comunicação e a expressão, a construção

e a solução de problemas, de colocar ao alcance da criança uma variedade de atividades que, além de possibilitar a ludicidade individual e coletiva, permite que ela construa o seu próprio conhecimento.

Assim, com o surgimento da brinquedoteca, torna-se necessário à atuação profissional. A esta função dá-se o nome de brinquedista. Uma das características específicas desse profissional é gostar de brincar e saber brincar, não somente como jogos e brinquedos prontos, mas ter a curiosidade e disposição para descobrir brinquedos e jogos.

Talvez, este é um grande desafio para os gestores dos Centros de Educação Infantil, Creches Municipais e Particulares. De qualquer maneira, o mais importante não é utilizar grandes recursos, mas desenvolver atitudes. Também, não podemos acreditar que tudo será fácil, porém tudo pode ser possível a partir daquilo que acreditamos.

O gestor tem que ter coragem e atitude para mudar. Precisamos trabalhar os professores como gestores, focar o novo, adaptações diferentes, pois ainda temos professores que não acreditam no novo, que não tem iniciativa, sem estímulo, sem criatividade. Este tipo de profissional retarda a educação, pois o lúdico perde com isso seus referenciais e seu real significado, não acompanhando as exigências de uma sociedade tecnológica.

“É preciso que os professores da educação infantil tenham acesso ao conhecimento produzido na área para repensar sua prática, se reconstituírem enquanto cidadãos e atuem enquanto sujeitos da produção, para que possam mais de que implantar currículos ou aplicar propostas à realidade da creche/pré-escola em que atuam, participar da sua concepção, construção e consolidação”. (BRASIL, 1998).

A partir disso, o brincar é caminho natural do desenvolvimento humano, é competente nos seus efeitos e oferece a quem dele faz uso a construção de uma base sólida para toda a vida, pois é capaz de atuar no desenvolvimento cognitivo e emocional de forma natural e harmônica (KRAMER; LEITE, 1998, p.19).

A Brinquedoteca, na definição da Professora Nylse Helena da Silva Cunha (Presidente da Associação Brasileira de Brinquedotecas) é "um espaço preparado para estimular a criança a brincar, possibilitando o acesso a uma grande variedade de brinquedos é um lugar onde tudo convida a explorar, a sentir, a experimentar."

Uma Brinquedoteca pode ter vários objetivos, entre os quais:

- ✓ Estimular o desenvolvimento integral das crianças.
- ✓ Valorizar o brincar e as atividades lúdicas.
- ✓ Possibilitar à criança o acesso a vários tipos de brinquedos e de brincadeiras.
- ✓ Enriquecer as relações familiares, através da participação dos adultos nas atividades infantis.
- ✓ Emprestar brinquedos.
- ✓ Desenvolver hábitos de responsabilidade e cooperação entre as crianças e entre crianças e adultos.

No momento em que se ressalta a relevância de resgatar o prazer na educação, no trabalho e na vida diante de tantas mudanças acirradas no campo do conhecimento, estamos a caminho de uma sociedade em que será imprescindível a busca por novas metodologias que valorizem a livre-expressão, o auto-conhecimento, a afetividade, a cooperação, a autonomia, a criatividade, enfim a busca do equilíbrio entre razão e emoção.

3.2. Oficinas Pedagógicas

Quando se fala em educação, principalmente com os profissionais envolvidos neste processo, não se pode esquecer da autonomia necessária ao trabalho pedagógico. A autonomia deve ser encarada de forma a proporcionar aos professores acesso a alternativas didáticas, pedagógicas e instrumentais, deixando-lhe a real possibilidade de análise e construção da ação pedagógica dentro de uma filosofia de educação coerente com esta liberdade de escolha; uma educação libertadora.

Na LDB 9394/96 O caráter formativo da avaliação na educação infantil será feito mediante o acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, não haverá objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental. No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil a avaliação é como um conjunto de ações que auxiliam o educador a refletir sobre as condições de aprendizagens, definir critérios para planejar novas ações que vá de encontro ao avanço da aprendizagem das crianças. A avaliação deve ser global, contínua e formativa. O Registro das observações servirá para o educador obter informações

nas atividades propostas, replanejar sua prática educativa e também para garantir avanços no processo ensino-aprendizagem. Para melhor registrar as observações o professor poderá criar uma tabela tendo como referenciais: competência observada (confiança, limitações, identificação das partes do corpo, higiene e saúde entre outros) classificando-os nos conceitos de satisfatório, regular ou insatisfatório. (CENTURION; SOREL ; PRESSER, 2004)

Nas oficinas Lúdicas Pedagógicas pode-se trabalhar conteúdos como de matemática, português, história, geografia, dança, músicas etc. O ensino com música é indicado para desenvolver a oralidade, os alunos podem cantar músicas já conhecidas ou inventar a sua própria música. A brincadeira de rodas possibilita o movimento ajustados ao ritmo das canções. Há uma variante muito grande para se explorar as brincadeiras de roda que pode começar com os alunos de mãos dadas, cantam a primeira, segunda ou última estrofe da cantiga. Ainda pode ser explorado o reconhecimento da voz do outros nas brincadeiras de rodas, sonoridade das palavras em rimas. Outros carros podem ser confeccionados com caixas de papelão, cordão, cola e sucatas diversas. a afetividade e a história pessoal também podem ser explorados com muita conversa, diálogos, dramatizações, datas de aniversários. Estes conteúdos ajudarão a criança a superar o egocentrismo que é muito marcante nesta idade (CENTURION; SOREL; PRESSER, 2004).

O tema trabalho pode ser introduzido a partir de conversas sobre as diversas profissões e construção de painéis com gravuras sobre o assunto. Os meios de comunicação, escola, meios de transporte, registro e memória (desenho, fotografia, fita cassete, fita de vídeo, livro) também devem ser contemplados em classe a partir de conversas e produções de cartazes com gravuras que retratem cada tema. As Oficinas de trabalho para festas e datas comemorativas são introduzidas a partir de textos informativos lidos pelo professor que envolve o aluno em perguntas e questionamentos referente à data em estudo. Em seguida há confecção de álbuns, cartões, cartazes, máscaras, enfeites e recordações podendo utilizar materiais recicláveis como papel, papelão de caixa de ovos para confecção de objetos diversos. As datas comemorativas em maior evidência são: o carnaval, páscoa, dia do livro, do índio, descobrimento do Brasil, dia do trabalho, dia das mães, dia mundial do meio ambiente, festa junina, dia dos pais, dia do folclore, dia da independência do Brasil, dia da árvore, dia da criança, dia do professor, dia da bandeira e natal (CENTURION; SOREL; PRESSER, 2004).

Os autores abordam ainda projetos e oficinas para a Educação Infantil. Cada data comemorativa é apresentada a partir de um texto referente à mesma, acompanhados por músicas, brincadeiras, bailes, confecção de máscaras, fantasias, confecção de carimbos com materiais diversos, reflexão e conversa sobre fatos históricos do Brasil, pintura corporal, confecção de objetos da cultura indígenas, produções de dobraduras leitura de livros infantis, entrevistas a profissionais diversos, confecção de cartão para a mamãe, para o papai, plantio de mudas e sementes de árvores, oficina de reciclagem de papel, confecção de bandeirola, balões, argolas coloridas, enfeites do São João, ensaio de músicas, brincadeiras, parlendas, trava-línguas, lendas, para comemorar o folclore, recitação de poesias, confecção de fantoches, pintura coletiva, cartão de retalhos, confecção da bandeira do Brasil com mosaico, confecção da árvore de natal com papel de jornal, revista ou galho seco de árvore. O aluno é um ser ativo e participa de todas as atividades propostas.

Segundo Centurion; Sorel; Presser (2004), autores do livro “Jogos, projetos e oficinas, as Artes na Educação Infantil”, devem ser facilitadas pelo educador e isto acontece quando o mesmo permite a criança admirar ao vivo uma obra de arte para perceber a tinta, a textura, apreciar uma escultura, uma música com cantor ao vivo, assistir a uma peça teatral.

As expressões artísticas podem vir retratadas a partir de mosaicos com pedaço de papel colorido, simetria com tinta plástica ou guache, explorar cores em objetos, reproduzir esculturas com massinha de modelar, com materiais diversos produzir texturas em papéis, explorar o corpo com o jogo da mímica. Apreciar expressões sonoras, ritmos, intensidade dos sons com movimentos do corpo a partir de uma determinada música. Imitar sons de animais.

Memorizar e recitar poemas respeitando som e ritmo das palavras. Construir cartazes decorativos com carimbos das mãos, pés. Criar enfeites com pratos de papelão (palhaço, coroas, coruja, galo, peixe, quadros, etc.). Construção de bonecos e fantoches a partir de sacos de papel, palito de picolé.

Confeccionar enfeites com rolinhos de papel higiênico ou papel-toalha. Enfeites diversos podem ser confeccionados como estrelas, árvore de natal, cabides, porta lápis, quebra cabeça, aviõzinho, enfeites para ambientes da escola como faixas decorativas de papel, varais com embalagens de produtos longa vida com letras grandes e coloridas coladas na caixa, formando uma frase, vasilhames

plástico, cobrinhas feita com copinhos vazios de iogurte, faixas decoradas com leques, guirlanda de macaquinho, enfeite para portas, móveis com figuras coloridas e com tampinhas de garrafas, cortina de canudos e contas, corrente de elos.

Cada sugestão vem acompanhada de moldes para facilitar o envolvimento, participação e trabalho do aluno. As artes na educação infantil devem ressaltar e evidenciar a grande aproximação que a criança tem naturalmente com a mesma. Desta maneira a qualidade das experiências oferecidas às crianças, estão embasadas nos seguintes princípios: o respeito à dignidade, o direito às brincadeiras, o acesso aos bens socioculturais e á socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais.

Com a ação cada vez mais complexa sobre o mundo e cada vez mais adaptada, a criança desloca-se , manipula, experimenta, brinca com os outros, construindo seu próprio conhecimento e convertendo-se em seres sociais.

Participar de oficinas é isto, desafios. Questionar e refletir na procura de uma solução própria (contextualizada) e não apenas da cópia (reprodução) de soluções preestabelecidas.

Motivando a aprendizagem seremos capazes de cooperar para renovar a educação. Deixar o aluno construir sua aprendizagem e sermos os facilitadores dela, chegaremos a uma escola dinâmica, de forma que nossos alunos sejam capazes de compreender a vida e de trabalhar melhor em benefício próprio e coletivo.

As Oficinas Pedagógicas-Lúdicas são, sem dúvida, um meio pelo qual os seres humanos exploram uma variedade de experiências em diferentes situações para diversos propósitos. São instrumentos essenciais de aprendizagem e crescimento que possibilita, através das brincadeiras e do lúdico, a interação em grupo, isto é, desenvolve diferentes conhecimentos e relações com o outro de uma forma prazerosa e criativa (BRASIL, 1998).

Portanto, se a criança for respeitada em seus interesses e subsidiada em buscas, com certeza manterá vivo o prazer de aprender e fará da construção do seu conhecimento uma deliciosa aventura no caminho da sabedoria, mesmo porque o lúdico e a arte de construir faz parte da vida da criança, onde todas as atividades realizadas da mais simples a mais complexa, são fontes de lazer, mas são também, simultaneamente, fontes de conhecimento.

Esta dupla natureza nos leva a considerar o brincar parte integrante da atividade educativa. As Oficinas Pedagógicas são um grande desafio para o gestor escolar. Muitos educadores não querem inovar, mas sim ficar estáticos, apenas

preocupados com a parte intelectual. Quando pensamos em educação costumamos pensar no outro, no aluno, no aprendiz, e muitas vezes esquecemos de olharmos para nós como profissionais do ensino, como sujeito e objetos também de aprendizagem.

Há gestores e professores que burocratizam na profissão, que não gostam de desafios. Outros se renovam com o tempo, tornam-se pessoas mais humanas, ricas e abertas. As chances são as mesmas, os cursos são os mesmos, os alunos também são iguais. A diferença é que uma parte muda de verdade. Busca novos caminhos, e a outra se acomoda na mediocridade, esconde-se nos ritos repetidos. Muitos gestores se arrastam pelas escolas, centros de Educação, creches e salas de aula, ao passo que outros, na mesma circunstância, encontram forças para continuar, melhorar e realizar-se.

É importante reconhecermos nossas qualidades enquanto gestores, valorizá-las, destaca-las e buscar formas de colocá-las em prática, escolhendo situações em que elas sejam testadas e necessárias. Estar atento ao que acontece e ir antecipando, prevendo, testando, avaliando. Podemos ir muito além de onde estamos, de onde imaginamos e de onde os outros nos percebem. Para mudar o mundo, podemos começar mudando a visão que temos dele e de nós. Ao mudar nossa visão das coisas, tudo continua no mesmo lugar, mas o sentido muda, o contexto se altera.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cada dia, torna-se mais importante termos pessoas na sociedade e especificamente na educação que sejam capazes de se relacionar de forma aberta com os outros, que facilitem a comunicação, que tenham suficiente flexibilidade para compreender diferentes pontos de vista e instituição para aproximar-se de forma adequada de diferentes pessoas e formas de viver. Necessitamos, urgentemente dessas pessoas para mudar o enfoque fundamental das práticas educacionais, precisamos de gestores de qualidades realmente criativos, dinâmicos, corajoso e competente. Chega de gestores acomodados.

Posso afirmar que este curso de especialização mudou a minha vida, meu modo de pensar e agir. A educação não pode e não deve ter professores despreparados, desmotivados sem ética profissional, desesperançados, a educação avança menos do que o esperado, porque enfrenta uma mentalidade predominantemente individualista, materialista, no nível pessoal e institucional.

É difícil para a escola trabalhar com valores comunitários diante desta avalanche. Aprendi muito fazendo pesquisas, lendo, aperfeiçoando-me. No entanto, para muitos a educação, seja presencial ou a distância, não tem o mesmo valor. Engano de todos, pois minha vida profissional mudou muito, tudo que aprendi nesta especialização estou colocando em prática na minha vida profissional. Todos os profissionais da educação deveriam fazer esta especialização, ou outra afim.

Diante de tudo isto, fiz meu próprio tempo para estudar, viajei muito fazendo este trabalho. O educador não precisa ser “perfeito” para ser um bom profissional. Fará um grande trabalho apresentando-se de forma mais próxima ao que ele é naquele momento, “revelando-se” sem máscaras, sem jogos. Quando se mostra como alguém que está atento para evoluir, aprender, ensinar. O bom gestor e educador é um “otimista”, sem ser “ingênuo”, consegue “despertar”, estimular, incentivar as melhores qualidades de cada pessoa.

Desejamos continuar refletindo, pesquisando e contribuindo na elaboração e operacionalização dos Projetos Pedagógicos, respeitando a Constituição Federal

(1988), assim como LDB/96 e as Diretrizes e Parâmetros Curriculares que embasam legalmente a organização dos currículos e sugerem os espaços e tempos da Educação Infantil. Aprender brincando é um direito que está no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na Constituição Federal (1988). O Projeto Político-pedagógico instrumento construído no coletivo deve apontar o sentido da Educação Infantil que é: “Cuidar e o Educar”.

Concluimos que o Gestor Escolar deve respeitar o embasamento legal, princípios e valores mais democráticos de participação nas atividades lúdicas nos diferentes níveis e contextos de onde a criança possa se desenvolver por inteira, ou seja, cognitiva, afetiva e moral, social e espiritual.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil, gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1995.

ÁRIES, P. **História social da criança da família**. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

BARBOSA, J.R.A. Administração pública e a escola cidadã. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto alegre, v.15, n. 2, p. 217-226, 1999.

BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Ed. 34, 2002.

BENJAMIN, W. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BEZERRA, E.A. **Porque trabalhar o lúdico na Educação Infantil** Ed. Martinari, 2007.

BONAMIGO, E.M. de R; KUDE, V.M.M. **Brincar**. Porto Alegre: UFRGS, 1991.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Referenciais curriculares nacionais... Educação Infantil no Brasil: situação atual**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei N. 9.394/96. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA**. Lei N. 8.069/90. Brasília, 1990.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**, 1988.

BROUGÉRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1997.

CARVALHO, A. de S. **Metodologia da entrevista**: uma abordagem fenomenológica. Rio de Janeiro: Agir, 1987

CENTURION, M.S.; SOREL; M.S.; PRESSER, M. **Jogos, projetos e oficinas para Educação Infantil**. São Paulo: Ed. FTD, 2004.

COLL, C.; SOLE, I. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, C. *et al.* **O Construtivismo na sala de aula**. 4 ed. São Paulo: Ática, 1998. p.9-28.

COLE, M. **O desenvolvimento da criança e do adolescente**. Trad. Magda França Iops. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CRAIDY, C.M. **Educação infantil: para que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CUNHA, C. da. **Educação e autoritarismo no Estado Novo**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1998.

DEMO, P. **Metodologia da investigação em educação**. Curitiba: Ibpex, 2005.

DOURADO, L.F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N.S.C (Org). **Gestão Democrática da Educação**: atuais tendências novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.

FERREIRA, N.S.C. **Gestão Democrática da Educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, M. Aspectos pedagógicos do construtivismo pós-piagetiano-II. In: GROSSI, E.P.; BORDIN, J. (Orgs.). **Construtivismo pós-piagetiano**: um novo paradigma sobre a aprendizagem. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p.162-167.

FRIEDMANN, A. O papel do brincar na cultura contemporânea. **Pátio**: Educação Infantil. Porto Alegre. Ano I, n.3, p.14-16, mar., 2004.

KAMI, C.; DEVRIES, R. **Jogos em grupo na Educação Infantil**. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

KISHIMOTO, T.M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **O jogo e a educação infantil.** São Paulo: Pioneira, 1994.

KOHL, M. O. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento:** São Paulo: Summus, 1992.

KRAMER, S.; LEITE, I.M. **Infância e produção cultural.** Campinas: Papyrus, 1998.

LA TAILLE, Y. de. ; OLIVEIRA, M.K. de.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

LIMA, M.A.V.P. **Uma reflexão sob o ato de brincar.** 2006. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigo.asp?entriD=821>>. Acesso em: 16 ago. 2008.

LOURENÇO, R.A. **O lúdico na educação.** 2004. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/opiniaio/opiniaio.asp?entriD=246>>. Acesso em: 17 ago. 2009.

LUCK, H. **A gestão participativa na escola.** Petrópolis: Vozes, 2006.

MEKSENAS, P. **Aprendendo sociologia: a paixão de conhecer a vida.** São Paulo: Loyola, 1994.

MORAN, J.M. A importância dos gestores inovadores. 2007. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/gestores.htm>>. Acesso em: 17 ago. 2009.

MOREIRA, A. A. A. **O espaço do desenho: a educação do educador.** São Paulo: Instituto de Psicologia/USP, 1983.

OLIVEIRA, V.B. de. **O símbolo e o brinquedo.** São Paulo: Vozes, 1992.

PAPALIA, D; OLDS, S. W; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano.** 7.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PARO, V.H. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 1995.

PIAGET, J. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

Rizzi, Leonor e Haydt, Regina Célia. **Atividades lúdicas na educação da criança**. Ed. Ática, 6ª edição, Série Educação. 1997.

ROSA, S.S. da. **Construtivismo e mudança**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Questões da nossa época, 29).Petrópolis: RJ, Editora Vozes,

ROBLES, H.S.M. **A Brincadeira na Educação Infantil**: conceito, perspectiva histórica e possibilidades que ela oferece. 2007. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=943>>. Acesso em: 16 ago. 2009.

SANTOS, Santa Marli Pires (Org), **Brinquedoteca - o lúdico em diferentes contextos**.Petrópolis:RJ,Editora Vozes, 2002.

SNEYDERS, G. **Alunos Felizes**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SOLÉ, I. Disponibilidade para a aprendizagem e sentido da aprendizagem. In: COLL, C. *et al.* (Org.). **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1998.

SOUZA, C.M. de M. **A cultura da criança**: por um uso lúdico da Pedagogia. 2000. Disponível em: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=14>>. Acesso em: 18 ago. 2009.

TEIXEIRA, A. **Educação para a democracia**. 2.ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2000.

VALERIEN, Jean. **Gestão da escola fundamental**: 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília:Unesco-Mec,1993. ...

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. 2.ed. São Paulo: Cortez,1997.