



**MESTRADO PROFISIONAL
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

2019

**PROPOSTA DE ENSINO O IDEAL E O REAL DO LÚDICO NO PRIMEIRO ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL: RELAÇÕES QUE SE ENTRELAÇAM**

Tiago Efrem Andreetta

**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS
MESTRADO PROFISSIONAL
PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**TIAGO EFREM ANDREETA
ORIENTADORA: PROF^a DRA. LUANA CARRAMILLO GOING**

**PROPOSTA DE ENSINO
O IDEAL E O REAL DO LÚDICO NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: RELAÇÕES QUE SE ENTRELAÇAM**

**SANTOS
2019**

Também eu: quero voltar para as crianças. A razão? Por elas mesmas. É bom estar com elas. Crianças têm um olhar encantado. Visitando uma reserva florestal no estado do Espírito Santo, a bióloga encarregada do programa de educação ambiental me disse que é fácil lidar com as crianças. Os olhos delas se encantam com tudo: as formas das sementes, as plantas, as flores, os bichos. Tudo, para elas, é motivo de assombro. E acrescentou: "Com os adolescentes é diferente. Eles não têm os olhos para as coisas. Eles só têm olhos para eles mesmos..." Eu já tinha percebido isso. Os adolescentes já aprenderam a triste lição que se ensina diariamente nas escolas: Aprender é chato. O mundo é chato. Os professores são chatos. Aprender, só sob ameaça de não passar no vestibular.

Por isso quero ensinar as crianças. Elas ainda têm olhos encantados. Seus olhos são dotados daquela qualidade que, para os gregos, era o início do pensamento: a capacidade de se assombrar diante do banal. Tudo é espantoso: um ovo, uma minhoca, um ninho de guaxo, uma concha de caramujo, o vôo dos urubus, o zunir das cigarras, o coaxar dos sapos, os pulos dos gafanhotos, uma pipa no céu, um pião na terra. Dessas coisas, invisíveis aos eruditos olhos dos professores universitários (eles não podem ver, coitados; a especialização tornou-os cegos como toupeiras, só vêem dentro do espaço escuro de suas rocas – e como vêem bem!), nasce o espanto diante da vida; desse espanto, a curiosidade; da curiosidade, a fuçação (essa palavra não está no Aurélio!) chamada pesquisa; dessa fuçação, o conhecimento; e do conhecimento, a alegria!

RESUMO

Este produto, originado a partir da dissertação de mestrado intitulada “O lúdico no primeiro ano do ensino fundamental: o real e o ideal” (ANDREETA, 2019), tem por objetivo apresentar uma proposta de formação continuada a professores e membros de Equipe Gestora de primeiro ano, com vistas à troca de experiências e enriquecimento teórico, a fim de que as metodologias redefinam espaços, tempos e materiais, planejando o trabalho com os conteúdos inerentes aos diversos componentes curriculares por meio do lúdico. Compreende, desta forma, que o “ideal”, tido como os documentos e teorias norteadoras, deve se entrelaçar ao “real”, ou seja, ao que ocorre no cotidiano em sala de aula. Para tal, apresenta a legislação referente à obrigatoriedade de ingresso das crianças com seis anos de idade no ensino fundamental, complementada pelos documentos oficiais referentes ao município de Santos – SP e pela análise da realidade local. Com base nessas informações, realiza levantamento de estudos teóricos para constituir o *corpus* do trabalho com professores, baseando-se nas ideias de Piaget (1999; 2014), Winnicott (1975), De Masi (2000), Oliveira (2000a; 2000b), Csikszentmihalyi (1998), Sakamoto (2008; 2012) e Oliveira (2013) para compreender conteúdos referentes ao lúdico, à criatividade e ao estudo da infraestrutura no atendimento a essas crianças. Elabora uma proposta de formação continuada a professores de primeiro ano, com vistas à troca de experiências e enriquecimento teórico, a fim de que as metodologias redefinam espaços, tempos e materiais, entrelaçando os saberes com o lúdico, contribuindo para a construção de um primeiro ano condizente com as necessidades específicas da faixa etária.

Palavras-chave: Primeiro ano do ensino fundamental. Lúdico. Práticas docentes. Formação de professores.

ABSTRACT

This product, originated from the master's dissertation entitled "The ludic in the first grade of elementary school: the real and the ideal" (ANDREETA, 2019), aims to present a proposal for continuing education to teachers and members of first grade Management Team, with a view to the exchange of experiences and theoretical enrichment, in order that the methodologies redefine spaces, times and materials, planning the work with the contents inherent to the various curricular components through play. In this way, it understands that the "ideal", which is based in guiding documents and theories, must be intertwined with the "real", that is what happens in everyday life in the classroom. To do this, it presents the legislation regarding the compulsory entry of six year old children into primary education, complemented by official documents referring to the municipality of Santos - SP and local reality analysis. On the basis of this information, it studies theoretical studies to establish the corpus of work with teachers, based on the ideas of Piaget (1999, 2014), Winnicott (1975), De Masi (2000), Oliveira (2000a, 2000b) Csikszentmihalyi (1998), Sakamoto (2008; 2012) and Oliveira (2013) to understand contents related to playfulness, creativity and the study of infrastructure in the care of these children. It elaborates a proposal of continuous training for teachers of first grade, with a view to the exchange of experiences and theoretical enrichment, in order that the methodologies redefine spaces, times and materials, interweaving the knowledge with the ludic, contributing to the construction of a first grade according to the specific needs of the age group.

Keywords: First grade of elementary school. Ludic. Teaching practices. Teacher training.

LISTA DE FIGURAS E IMAGENS

Figura 29 – Brincando de roda	265
Figura 30 – Esquema entre trabalho, estudo e jogo	294
Figura 31 – Rizoma do ócio	297
Figura 32 – Sugestões de organização para a sala de aula	305
Figura 33 – Sugestão “A” de organização da sala de aula	306
Figura 34 – Sugestão “B” de organização da sala de aula	306

LISTA DE QUADROS

Quadro 9 – Documentos da CEB/CNE sobre a alteração no ensino fundamental	268
Quadro 10 – Carga horária de trabalho semanal dos professores de primeiro ano	273
Quadro 11 – Contemplados pelo Programa Mestre Aluno cujo produto culmina em formação de professores	274
Quadro 12 – Comparação entre métodos: tradicional x escolanovista x práticas sociais	282

ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas.
- BDTD – Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações.
- Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- CEB – Câmara de Educação Básica.
- CNE – Conselho Nacional de Educação.
- Coform – Coordenadoria de Formação.
- Coped – Coordenadoria de Políticas Educacionais.
- CP – Coordenadora Pedagógica.
- Deped – Departamento Pedagógico.
- HA – Hora de Atividade Livre.
- HTI – Horário de Trabalho Individual.
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases.
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- NBR – Norma Brasileira.
- PNE – Plano Nacional de Educação.
- RAP – Reunião de Aperfeiçoamento Profissional.
- RPS – Reunião Pedagógica Semanal.
- Seduc – Secretaria de Educação.
- Sefep – Seção de Ensino Fundamental e Profissionalizante.
- Seform – Seção de Formação Continuada.
- SP – São Paulo.
- Unimes – Universidade Metropolitana de Santos.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	266
1 “IDEAL” E “REAL”: DUAS DIMENSÕES DO ENSINO FUNDAMENTAL	267
1.1 O “Ideal”: Políticas Educacionais para a Implantação	267
1.1.1 O primeiro ano e o “ideal” no município de Santos – SP	271
1.2 O “Real”: O que Realmente Ocorre em Sala de Aula	275
2 OBJETIVOS	278
2.1 Objetivo Geral	278
2.2 Objetivos Específicos	278
3 O IDEAL E O REAL: RELAÇÕES QUE SE ENTRELAÇAM	279
3.1 A Necessidade de Formação de Professores para o Lúdico	279
3.2 Embasamento Teórico para o Trabalho com Professores de Primeiro Ano do Ensino Fundamental	282
3.2.1 O desenvolvimento da criança e o lúdico (e o brincar)	283
3.2.2 A criatividade: o “desvinculo” da reprodução mecanizada	288
3.2.3 A infraestrutura	298
4 PROPOSTA DE ENSINO	309
4.1 Plano do Curso de Formação	311
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	320
REFERÊNCIAS DA PROPOSTA	322



Brincando de roda, Ivan Cruz
[s.d.], acrílico sobre tela

Todo brinquedo tem de oferecer um desafio. “Desafio” é isso: uma coisa que a gente quer fazer, mas é difícil fazer. Num brinquedo a gente está sempre “medindo forças” com alguma coisa: com a água (nadar é brincar com a água), com uma árvore (subir na árvore é brincar com a árvore), com uma pessoa (o “pique”: quem corre mais rápido), com uma adivinhação (todo problema é um enigma a ser decifrado). Alpinista não acha graça subir em morro baixo: o que ele quer é escalar montanha alta, muito alta.

Vera Melis

INTRODUÇÃO

Em grego, ócio se diz scholé, de onde vem nossa palavra 'escola'. Para os antigos, só era possível dedicar-se à atividade do conhecimento se não se estivesse escravizado pela obrigação de trabalhar.

Marilena Chauí

O presente trabalho é resultado da pesquisa apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, intitulada “O lúdico no primeiro ano do ensino fundamental: o real e o ideal”. O intento desse trabalho foi analisar a utilização do lúdico em salas de primeiro ano, pretendendo relacionar as orientações trazidas pelos documentos oficiais (o ideal) ao que realmente ocorre em sala de aula (o real).

A pesquisa permitiu verificar que, mesmo após mais de uma década das leis nº 11.114 e 11.274 (BRASIL, 2005; 2006), muitas escolas não conseguiram se organizar para receber os alunos de primeiro ano planejando um ambiente lúdico e interdisciplinar para aprendizagem. Quanto à infraestrutura, não se ouviu tratar de obras de modificação das escolas a fim de receber alunos de seis anos de idade, que apenas foram inseridos na estrutura já existente, embora legalmente esses espaços devessem sofrer ajustes para tal, seja por meio de políticas públicas, seja envolvendo a organização escolar.

Muitas vezes, por motivos diversos, a busca docente por normativas oficiais é prejudicada, mantendo práticas semelhantes às trabalhadas há décadas, quando os alunos ingressavam no ensino fundamental aos sete anos de idade. Nesse contexto, torna-se necessário promover a formação continuada de professores e membros da Equipe Gestora que lidam com o primeiro ano, fundamentando-os sobre os documentos oficiais para a implantação (o ideal) e a efetivação de um programa interdisciplinar que envolva os componentes curriculares, o lúdico, a reorganização do espaço, do tempo e do mobiliário, no qual priorizem as relações humanas e o bem estar das crianças (o real).

1 “IDEAL” E “REAL”: DUAS DIMENSÕES DO ENSINO FUNDAMENTAL

1.1 O “Ideal”: Políticas Educacionais para a Implantação

Para compreender o uso de “ideal” neste trabalho, foi realizada uma consulta ao Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, em sua versão *online*, remetendo aos seguintes resultados: “1 - Conjunto imaginário de perfeições que não podem ter realização completa; 2 - A mais querida das aspirações; 3 - Que só existe na ideia; **4 - Que reúne toda a perfeição imaginável**; 5 - Quimérico, fantástico, imaginário” (AURÉLIO, 2018a, grifo nosso). A definição “4” foi a que mais se aproximou do intento, pois a perfeição aqui pensada se refere à legislação que acompanhou a implantação do primeiro ano para crianças aos seis anos de idade.

Para compreender o “ideal”, é necessário observar o que foi trazido pelo Poder Público por meio dos documentos oficiais, que prevêm que o “novo” ensino fundamental deve se adequar às características da faixa etária. O ingresso nessa etapa um ano antes prevê a antecipação do processo de alfabetização, mas, para isso, é preciso respeitar a necessidade de reorganização pedagógica com um currículo adequado, que não adiante o trabalho previsto para a antiga primeira série (de alunos com sete anos de idade), tampouco seja idêntico àquele previsto para o último ano da educação infantil em curso até então. Deve-se observar as condições de infraestrutura, com espaços e materiais apropriados para atendimento dessa etapa do desenvolvimento, recursos didático-pedagógicos apropriados, entre outros (BRASIL, 2008, 2009b). Isso leva à percepção da necessidade de consultar teorias e concepções de infância para o trabalho direcionado a uma visão lúdica.

A pesquisa se apoiou inicialmente em consultas à legislação com o objetivo de compreender como surgiu o primeiro ano atualmente em vigor. Os principais documentos analisados foram as leis nº 11.114/2005 e 11.274/2006 (BRASIL, 2005; 2006), uma vez que a primeira alterou os artigos 6º, 30, 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) vigente (BRASIL, 1996a), tornando obrigatório o ingresso dos alunos aos seis anos de idade, algo até então tido como facultativo; a segunda alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDBEN, dispondo sobre a duração de nove anos para essa etapa da educação básica, reforçando a matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

Essas leis foram acompanhadas de pareceres e resoluções da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) com a finalidade de discutir dúvidas e questionamentos enviados por órgãos diversos.

Quadro 9 – Documentos da CEB/ CNE sobre a alteração no ensino fundamental

Documento	Assunto
Parecer 24/2004	Estabelece normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos de duração;
Parecer 6/2005	Visa ao estabelecimento de normas nacionais para ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração.
Resolução 3/2005	Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos
Parecer 18/2005	Oferece orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental Obrigatório, em atendimento à Lei nº 11.114/2005, que altera os Arts 6º, 32 e 87 da Lei nº 9394/1996.
Parecer 39/2006	Consulta sobre as situações relativas à matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.
Parecer 41/2006	Consulta sobre interpretação correta das alterações promovidas na Lei nº 9.394/96 pelas recentes Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006
Parecer 45/2006	Consulta referente à interpretação da Lei Federal nº 11.274/2006, que amplia a duração do Ensino Fundamental para nove anos e quanto à forma de trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental
Parecer 5/2007	Consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que tratam do Ensino Fundamental de nove anos e da matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental
Parecer 7/2007	Reexame do Parecer CNE/CEB nº 5/2007, que trata da consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que se referem ao Ensino Fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental
Parecer 4/2008	Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos
Parecer 20/2009	Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
Parecer 22/2009	Diretrizes Operacionais para implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos
Resolução 1/2010	Define as Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos
Parecer 11/2010	Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos

Fonte: Retirado de Andreetta, 2019¹, com base nos trabalhos de Machado (2016, p. 62) e Câmara (2012, p. 47-48).

¹ ANDREETA, Tiago Efrem. **O lúdico no primeiro ano do ensino fundamental: o real e o ideal.** Dissertação (Mestrado em Práticas Docentes no Ensino Fundamental). Universidade Metropolitana de Santos, em processo de preparação para defesa no ano de 2019.

O ponto de partida dessa política educacional, observando Gadotti (2008), é a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, no ano de 1990, que “inspirou”, em 1994, a realização da Conferência Nacional de Educação para Todos, no Brasil, gerando um Acordo Nacional voltado a oferecer bases para que os planos estaduais e municipais buscassem atingir às metas globais do Plano Decenal de Educação para Todos (1993 – 2003).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) preconiza a educação básica como direito de todos, cujo intuito deve ser o de contribuir para um mundo mais seguro, sadio e equitativo, pois considera a deficiência que a educação mundial sofria no momento em que foi construída a declaração. No referido documento, a educação básica é tida como importante aliado para o progresso social e individual, buscando proporcionar uma visão positiva sobre o tema às futuras gerações, oferecendo educação de qualidade para todos, concentrando o foco na aprendizagem, apreendendo conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidão e valores, desvinculando a mera ideia de matrícula, frequência e preenchimento de requisitos para obtenção do diploma.

Essa visão qualitativa pretende proporcionar um ambiente propício ao desenvolvimento da educação de forma plena, na busca pela formação de cidadãos para exercer a cidadania e buscar o desenvolvimento social e econômico de seu país, o que vai ao encontro dos preceitos da ampliação do ensino fundamental, vista como forma de proporcionar aos alunos um ano a mais de escolaridade buscando melhorar a qualidade da educação básica.

Dois anos depois, foi sancionada a LDBEN nº 9394 (BRASIL, 1996a) após longo processo iniciado em 1988, que contemplou discussões originadas no início da década de 1980. Palma Filho (2010) apresenta o processo histórico de aprovação da LDBEN. Segundo o autor, o projeto inicial encontrou dois substitutivos do Deputado Jorge Hage, que sofreram obstrução na Câmara Federal; paralelamente os Senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Correia deram entrada em um novo projeto. Com a mudança presidencial ocorrida devido à renúncia do presidente em exercício, o novo ocupante do cargo de Ministro da Educação mostrou-se favorável ao projeto da Câmara dos Deputados, agora aprovado naquela Casa. Quando encaminhado ao Senado Federal (rito pelo qual passa qualquer lei), o projeto tramitou, mas não foi aprovado até o final da gestão em vigor, o que permitiu

uma manobra do Senador Darcy Ribeiro, tornando inconstitucional o projeto em discussão.

A partir desse momento passa a tramitar no Senado Federal, o projeto de autoria dos Senadores Darcy Ribeiro, Maurício Correia e Marco Maciel, que ambos haviam apresentado em 1992, que em quase dois anos de discussão irá resultar na Lei Federal nº 9.394, atual LDB, que até o momento (novembro de 2009) já foi emendada e alterada por 24 Leis, resultando em mais de 30 alterações do texto original aprovado em 20 de dezembro de 1996, sancionada pelo Presidente da República sem nenhum veto, fato inusitado no histórico da legislação educacional brasileira (PALMA FILHO, 2010, p. 73).

Em 2000 ocorreu o Fórum de Educação para Todos, na cidade de Dakar, Senegal, que estabeleceu metas a serem cumpridas de 2000 a 2015, entre elas a expansão da educação à primeira infância e a universalização da educação elementar obrigatória (DECLARAÇÃO DE DAKAR, 2000). Ambas eram justificativas fortes para a ampliação do ensino fundamental devido à possibilidade de oferta de maior tempo de educação básica às crianças, principalmente em maiores condições de vulnerabilidade.

Gadotti (2008) apresenta que, após discussões (às quais é possível inferir a inclusão das duas supracitadas), foi promulgado o Plano Nacional de Educação (PNE) em 9 de janeiro de 2001, cuja Meta nº 2 trazia: “Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa etária de 7 a 14 anos” (BRASIL, 2001). Cada vez mais estava aberto o caminho para as leis que ampliariam o ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2005; 2006).

Esse estudo legal foi complementado por um apanhado histórico com base em Constituições Federais, Leis de Diretrizes e Bases, leis municipais e federais, documentos elaborados pelo Ministério da Educação, além de levantamento de teses e dissertações publicadas no período entre 2012 e 2018, cujos resultados condizentes com estes trabalhos apresentam-se em Câmara (2012), Cardoso (2013), Ferraresi (2015), Fortunato (2014) e Machado (2016).

Completando a pesquisa acerca da legislação, buscou-se por trabalhos que envolvessem as práticas docentes, o lúdico e a infraestrutura em relação a turmas de primeiro ano, direcionando aos trabalhos de Azevedo (2016), Barbosa (2015), Cardoso (2013), Ferraresi (2015), Medeiros (2015), Medeiros (2016), Oliveira (2013),

Orlandi (2013), Santos (2017), Silveira (2016) e Stigert (2016), como forma de comparar às observações realizadas *in loco* em quatro turmas desse ano escolar de uma escola pública no município.

1.1.1 O primeiro ano e o “ideal” no município de Santos – SP

Com base nas informações acima, a pesquisa voltou o olhar ao município de Santos/SP, *lócus* do estudo para comparação do ideal e do real no primeiro ano. Nessa localidade, a ampliação deu-se pela publicação, em Diário Oficial Municipal, da Deliberação do Conselho Municipal de Educação nº 004/2006 (SANTOS, 2006), que fixa normas para a implementação do ensino fundamental com duração de 9 anos.

Intimamente relacionado ao primeiro ano, a Secretaria de Educação (Seduc) do município possui, em seu Departamento Pedagógico, duas coordenadorias: a Coordenadoria de Políticas Educacionais (Coped) e a Coordenadoria de Formação (Coform). À primeira, entre outras seções, está vinculada a Seção de Ensino Fundamental e Profissionalizante (Sefep), que busca apoiar professores e Equipe Gestora tanto administrativa, quanto pedagogicamente, a fim de promover a formação integral do aluno. A esta seção estão vinculadas as turmas de ensino fundamental. À Coform está vinculada a Seção de Formação Continuada (Seform), responsável pela formação de professores e gestores, visando atualização constante do quadro profissional².

Em âmbito local, cabe à Seduc propor situações de formação continuada de professores, pautada na Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013), que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996a), incluindo o Artigo 62-A, e preconiza o aproveitamento de experiências anteriores, em instituições de ensino e outras atividades, denominada “formação continuada”:

Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do Art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas.

² Informações obtidas no site da Prefeitura de Santos. Disponível em: <<http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/page.php?142>>. Acesso em 07 abr. 2019.

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (BRASIL, 2013).

Vale ressaltar que a realização de formação continuada em serviço não é assunto atual, uma vez que constava no texto da Declaração Mundial sobre Educação para Todos: “Programas de formação e de capacitação em serviço para o pessoal-chave devem ser iniciados ou reforçados onde já existirem” (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

Souza (2017, p. 50) complementa que o processo de formação de professores deve se pautar no agir e refletir, acontecendo uma socialização de experiências, onde “[...] os profissionais da educação são simultaneamente adultos que ensinam e adultos que aprendem”. Já a referida Declaração observa que

A formação dos educadores deve estar em consonância aos resultados pretendidos, permitindo que eles se beneficiem simultaneamente dos programas de capacitação em serviço e outros incentivos relacionados à obtenção desses resultados; currículo e avaliações devem refletir uma variedade de critérios, enquanto que os materiais, inclusive a rede física e as instalações, devem seguir a mesma orientação. Em alguns países, a estratégia deve incluir mecanismos para aperfeiçoar as condições de ensino e aprendizagem, de modo a reduzir o absenteísmo e ampliar o tempo de aprendizagem (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

No município de Santos (SP), estudado pela autora e que funciona como campo de exploração deste trabalho, encontra-se a Lei Complementar nº 752, de 30 de março de 2012, que dispõe sobre o Estatuto e Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos dos Profissionais do Magistério Público Municipal de Santos (SANTOS, 2012). Em seu artigo 13, essa Lei trata da jornada de trabalho dos professores. As turmas de primeiro ano do ensino fundamental são atribuídas ao Professor Adjunto I ou ao Professor de Educação Básica I, cuja carga horária é de 200 horas aulas, de acordo com o anexo V, organizada semanalmente em 40 horas aulas, conforme discriminado na Tabela 1, onde é possível observar a existência de um horário específico para o trabalho coletivo, por meio de reunião de aperfeiçoamento no horário de trabalho, ocorrida na própria escola. Segundo Souza (2017), esse espaço tem quarenta e cinco minutos e é ocupado pelo Coordenador Pedagógico (CP).

Quadro 10 – Carga horária de trabalho semanal dos professores de primeiro ano

NOMENCLATURA	DEFINIÇÃO	CARGA HORÁRIA³
Hora de Trabalho com Aluno (HTA)	Compreende o exercício da docência em cumprimento ao currículo, no desempenho de atividades de interação com os educandos.	26
Trabalho Pedagógico Coletivo: Reunião de Aperfeiçoamento Profissional (RAP) e Reunião Pedagógica Semanal (RPS)	Compreende a atuação com a equipe escolar em grupos de formação permanente e de reuniões pedagógicas, na construção, acompanhamento e avaliação do projeto político pedagógico da unidade de ensino, no aperfeiçoamento profissional e nas atividades de interesse da unidade de ensino e da Secretaria de Educação.	2
Hora de Trabalho Pedagógico Individual (HTI)	Compreende o atendimento aos pais, e responsáveis e atividades educacionais e culturais, bem como a elaboração dos registros pedagógicos, preparo de atividades, pesquisa e outros, cumprida na unidade de ensino.	4
Hora de Atividade Livre (HA)	Compreende o tempo remunerado destinado à preparação de aulas e às atividades inerentes ao processo avaliatório do aluno, cumprida em hora e local de livre escolha do professor.	8

Fonte: Elaboração do autor com base nos dados de Santos (2012, p. 9).

Somando esforços em relação à formação profissional, em 2015 a Prefeitura de Santos lançou o programa Mestre Aluno, oferecendo 60 bolsas de estudo a profissionais da educação que estivessem cursando mestrado ou doutorado. Essa ação, além de fomentar a qualificação desses profissionais, ampliou a produção acadêmica direcionada à Rede Municipal em relação à formação de professores.

Em uma pesquisa ao Diário Oficial do município, foi possível encontrar quarenta e dois contemplados pelo programa. Para buscar os trabalhos produzidos por esses profissionais, foi feita pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e em sites de universidades localizadas no município. Observou-se que a maioria dos trabalhos apresentados reflete pesquisas realizadas em escolas do município de Santos, dos quais muitos propõem formação de professores.

Assim, construiu-se o Quadro 10 com os trabalhos (todas dissertações) produzidos pelos contemplados pelo Programa Mestre Aluno e que envolvem formação de professores. Para tal, foram excluídos aqueles que apresentavam outros materiais como culminância da pesquisa.

³ Em horas aulas de 45 minutos.

Quadro 11 – Contemplados pelo Programa Mestre Aluno cujo produto culmina em formação de professores

NOME	TRABALHO	ANO	INSTITUIÇÃO
Karla Aparecida dos Reis Mehanna Khamis	Usos da prova Brasil: uma análise em escolas municipais de Ensino Fundamental I.	2016	UNISANTOS
Claire Margaret J. Giovani	Curso: formação para professores em desenvolvimento moral em prol de um ambiente sociomoral em salas de aula no ensino fundamental	2017	UNIMES
Cristiane Giusti Vargas	Plano de ação para implementação da coeducação para profissionais do magistério	2017	UNIMES
Debora Gil Souza	Ações norteadoras para o trabalho formativo dos CPs na escola	2017	UNIMES
Janete Rodrigues Quintela Caboclo	A mudança desejada no contexto escolar oficinas de capacitação e aperfeiçoamento profissional – OCAP	2017	UNIMES
Joelma Silveira Goulart de Lima	Percepções de professores do fundamental II sobre sua formação e atuação	2017	UNISANTOS
Marcia de Castro Calçada Kohatsu	A escola de tempo integral no município de santos: elo entre sujeito e saberes	2017	UNIMES
Samanta Cassuriaga Carvalho Noronha	Curso em plataforma AVA: ideias práticas para atuar com alunos surdos no ensino regular	2017	UNIMES
Carla Bazílio de Souza	Releituras da vida	2018	UNIMES
Eliana Aparecida Miranda Paulo	Gestão em escola de tempo integral – GETI	2018	UNIMES
Ivanilde Lourenço Passos	Música e movimento no ensino fundamental I: a construção de um olhar crítico por meio da sensibilização e vivência dos processos de criação	2018	UNIMES
Izabella Custódio Dias	Material instrucional de apoio pra aprendizagem significativa – educação de jovens e adultos	2018	UNIMES
Maria Emília Araújo França de Abreu	APD Digital – O seu e-book inclusivo	2018	UNIMES
Paolo Civita	Projeto de formação de docentes com foco à reflexão da avaliação institucional interna	2018	UNIMES

Fonte: Elaboração do autor.

Observa-se que os trabalhos se dirigem tanto a professores quanto a gestores, aqui considerados por compreender seu papel de formador dentro da escola. O volume de trabalhos e pesquisas serve para descortinar a realidade da educação no município, acompanhado da tentativa de apresentar soluções para os problemas percebidos.

1.2 O “Real”: O que Realmente Ocorre em Sala de Aula

O termo “real” apresenta oito definições de acordo com o Dicionário Aurélio *online* da Língua Portuguesa. A seguir, são transcritas apenas aquelas que tem relação direta com este trabalho:

- 1 – Aquilo que é real.
- [...]
- 3 – Que existe de fato.
- 4 – Que tem existência física, palpável.
- 5 – Que é relativo a fatos ou acontecimentos.
- 6 – Que contém a verdade [...] (AURÉLIO, 2008b).

Percebe-se, então, que as ações remetidas ao termo correspondem à realidade e à prática, tal qual foi concebido neste trabalho, cujo contraponto estabelecido se refere a compreender o que é feito e o que se pode fazer para que se aproxime do que documentos oficiais trazem como o “ideal”. O “real” é aqui considerado com base no estudo de caso realizado em quatro turmas de primeiro ano de uma escola municipal de Santos (SP).

Observando essas turmas, é possível verificar que as práticas envidam esforços para que os alunos obtenham a base do sistema de escrita alfabética, ou seja, consigam codificar e decodificar sílabas para formar palavras e frases. Contudo, a metodologia predominante consiste nas crianças permanecerem sentadas, contrapondo o que alguns documentos e teorias apresentam sobre o movimento, o lúdico, a criatividade, a organização e a infraestrutura (BERGMILLER, SOUZA; BRANDÃO, 1999; BORBA, 2007; BRASIL, 2008; 2009b; MACEDO, PETTY; PASSOS, 1997; OLIVEIRA, 2000a; PIAGET, 2014; SAKAMOTO, 2008; WINNICOTT, 1975), conforme serão tratados adiante. Essa realidade necessita, então, adequar-se ou, ao menos, aproximar-se daquilo que é tido como “ideal” para o país como um todo.

Como forma de divulgar e discutir as normativas, estudando como podem ser implementadas, a formação continuada – ou seja, aquela que ocorre concomitante ao trabalho – possibilita refletir sobre a prática já existente, bem como construir uma nova por meio de embasamentos teóricos. Na pesquisa à qual este trabalho está vinculado, além da observação em sala de aula, houve entrevistas a professores responsáveis pelas turmas.

Duas das professoras entrevistadas referiram-se à formação continuada. Uma

delas tratou o tema de uma forma geral, sinalizando-a como uma ação positiva para o crescimento profissional. A outra entrevistada, considerando um plano micro (ou seja, o município de Santos/SP), apontou que as formações fora da escola não são ofertadas a todos, restringindo àqueles que ainda não se encontram como titulares de sala.

Souza (2017, p. 39) sinaliza, ao tratar dos alcances e limites formativos do Coordenador Pedagógico na escola, que a Seform realizou, no ano de 2016, durante o horário de serviço, “[...] vinte e cinco propostas de formação para professores, educadores sociais e equipe gestora dos segmentos da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Educação de Jovens e Adultos e Educação Integral”. Assim, observa-se que, embora uma parte do quadro de professores não seja atendida, é possível que aqueles que frequentam os cursos oferecidos funcionem como multiplicadores de informações enquanto a totalidade não seja contemplada.

A autora, que engloba na formação continuada também aquelas oferecidas pelo CP em RAP e RPS, considera essa frequência (dois momentos de quarenta e cinco minutos semanais) uma fragilidade do sistema municipal, o que poderia ser amenizado se houvesse uma continuidade no trabalho formativo. Isso porque, ao relatar sua prática como CP, verificou que o espaço previsto para ocorrência das formações pedagógicas na escola encontrou alguns entraves, como a pouca valorização desse momento pelos professores, que o utilizavam para almoçar ou estavam acostumados a ser dispensados mais cedo. Além das dificuldades oriundas das falhas internas, a autora ainda revela a necessidade de o coordenador pedagógico ter a convicção de seu papel formativo a fim de não sucumbir a meramente repassar informes e solucionar questões burocráticas.

Descobri que mesmo havendo horário determinado para reunião semanal em nossa rede de ensino, a formação ainda ocupa um lugar frágil. Entre interesses pessoais e outros institucionais, o que me parece é que poucos enxergam esse tempo como um direito privilegiado de estudo. Essa vulnerabilidade do espaço formativo abre lugar para que a formação não aconteça (SOUZA, 2017, p. 29-30).

Essa realidade demonstra que, por mais que haja um momento de formação na escola, nem sempre ele é utilizado com essa finalidade. Assim, encontram-se situações como as observadas durante a pesquisa *in loco*, onde não há solicitação de planejamentos prévios, tampouco discussão do que será realizado em sala de

aula, esvaziando a ação do CP e deixando à deriva professores que não tenham convicção ou conhecimento das necessidades das crianças do primeiro ano.

Entende-se que, pelos problemas apresentados, a formação continuada

[...] pode mobilizar os profissionais da educação a se comprometerem mais seriamente com o seu fazer, intervindo no mundo e pensando sobre ele. É esta reflexão sobre os obstáculos diários e a busca de estratégias e situações de ensino que promoverá mudanças significativas tanto na formação do profissional como em sua prática (SOUZA, 2017, p. 51).

Se pensado no tema do desenvolvimento infantil e, mais especificamente, no primeiro ano e suas características, o comprometimento do professor é fundamental no trato com crianças, principalmente na etapa transitória entre educação infantil e ensino fundamental em que se encontram as do primeiro ano. Esse comprometimento profissional é aqui definido como a construção de conhecimento por meio de buscas a pesquisas e teorias para que possam embasar cientificamente conteúdos e ações que serão direcionados às crianças. Esse movimento possibilita trocas ricas de experiências entre os pares, que possibilitam estender esse conhecimento e proporcionar reflexão sobre o lúdico a professores de todo o Ensino Fundamental I.

Destarte, o cruzamento dos dados (ideal e real) permite analisar que, apesar dos esforços para produção de documentos orientadores e normativos para a implantação do primeiro ano, bem como a publicação de obras compatíveis com a presença do lúdico e do brincar no trabalho com essas turmas, ainda se encontram muitas práticas docentes voltadas à visão do professor enquanto detentor e transmissor do saber, incompatíveis com os interesses da infância, cabendo pouca construção pelos alunos, que permanecem boa parte do tempo desprovidos de espaços e situações que privilegiem a interação e o movimento, realizando atividades nem sempre providas de sentido para seu cotidiano ou desafiadoras para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade.

Diante desse panorama de observação de sala de aula, analisada à luz da teoria, verificou-se a necessidade de propor formação continuada como forma de embasar teoricamente e discutir práticas cotidianas com os professores para que o planejamento de aulas possa compreender o lúdico e o brincar como necessidade infantil para seu desenvolvimento, além de constituir potente instrumento para a aprendizagem.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Apresentar uma proposta de formação continuada a professores e membros de Equipe Gestora de primeiro ano, com vistas à troca de experiências e enriquecimento teórico, a fim de que as metodologias redefinam espaços, tempos e materiais, entrelaçando os saberes com o lúdico.

2.2 Objetivos Específicos

- Viabilizar diálogos entre profissionais com diferentes práticas, promovendo enfrentamentos decorrentes da observação de possibilidades reais de utilização do lúdico em sala de aula;
- Levantar, junto aos docentes, as práticas recorrentes em sua atuação profissional, analisando a presença do lúdico e do brincar;
- Classificar as respostas dos professores, analisando a ocorrência do lúdico enquanto metodologia de trabalho: a) ausência do brincar, b) preenchimento de tempo livre, c) lúdico e conteúdos teóricos entrelaçados, isto é, que envolvam o lúdico e a organização de materiais, tempos e espaços adequados à aprendizagem por meio do brincar;
- Embasar teoricamente os professores quanto ao desenvolvimento infantil, o lúdico, o brincar, a criatividade e os documentos oficiais que envolvem a ampliação do ensino fundamental para nove anos;
- Construir planejamentos que valorizem as práticas docentes na promoção dos saberes de maneira lúdica, considerando a organização de materiais, tempos e espaços adequados à aprendizagem por meio do brincar.

3 O IDEAL E O REAL: RELAÇÕES QUE SE ENTRELAÇAM

Estamos vivendo um mundo ocupado, e por isso pressionamos demais as crianças. Eu acho que deveríamos nos tornar mais espertos e acordar um dia e trabalhar menos e brincar mais.

Stephen Michael King

3.1 A Necessidade de Formação de Professores para o Lúdico

Segundo observado no estudo de caso proveniente da pesquisa realizada para este trabalho, as práticas em sala de aula de primeiro ano apoiam-se, muitas vezes, em concepções relacionadas à pedagogia tradicionalmente encontrada nas escolas desde séculos anteriores, com professores detentores do saber científico postados à frente da sala, considerando os alunos como sujeitos que devem ser preenchidos desse conhecimento.

Bomtempo (2006), Ferraresi (2015) e Santos (2017) apontam, cada qual sob um ponto de vista específico, alguma falha na formação de professores, principalmente quanto à inicial, que não privilegia o lúdico. Esse fato configura um ponto a ser observado, visto a gama de docentes a serem graduados sem um olhar voltado às práticas lúdicas e, portanto, sem pensar na necessidade dessas para o desenvolvimento dos alunos – o que pode configurar um ponto crucial a ser pensado para possibilitar uma presença mais marcante do brincar tecido com os saberes nas escolas de ensino fundamental.

Quanto à formação continuada, há exemplos de situações bem-sucedidas. Ferraresi (2015) levantou, em algumas pesquisas, situações onde práticas lúdicas foram viabilizadas por professoras que compreenderam essa necessidade e criaram espaços em sala de aula, com materiais próprios, bem como escuta dos alunos e propostas diferenciadas, muitas vezes destoando do grupo docente da escola, que privilegiava as práticas mais tradicionais.

Outro exemplo foi trazido por Orlandi (2013) que apresentou uma situação onde uma docente disponibilizou brinquedos. Algumas crianças discutiram e decidiram brincar como se estivessem em um salão de cabeleireiro, cujas ações

restringiram-se a lavar e pentear os cabelos das bonecas. No entanto, quando surgiu uma dúvida sobre o procedimento para deixar o cabelo liso por mais tempo, as alunas recorreram à professora, que falou brevemente sobre o uso de produtos químicos, feitos em indústrias, mas logo deu outras sugestões do que poderia ser feito nesse espaço (salão de cabeleireiro). Ao analisar essa situação, o autor verificou que o questionamento decorria da necessidade das crianças em conhecer a realidade, buscando nos conhecimentos da professora uma maneira de ampliar o campo de visão das alunas, algo que não ocorreu devido à falta de problematização para enriquecer a brincadeira, ficando apenas no plano empírico (ORLANDI, 2013). Diante do exposto, instalou-se a impressão de que a docente apresentou a atividade sem considerá-la potente para a aprendizagem dos alunos, refletindo uma situação em que o lúdico é segregado dos conteúdos escolares, uma vez que a brincadeira do salão de cabeleireiro, por exemplo, poderia desencadear o trabalho com alfabetização, higiene, reconhecimento de objetos e suas finalidades, entre outros. Isso refletiu a necessidade de formação e embasamento teórico.

Quanto ao tema de formação, Ferraresi (2015) relatou uma experiência no município de São Paulo, exposto por Klein (2011). A oferta à distância, ainda que inviabilizando debate mais aprofundado devido à falta de encontros presenciais para troca de ideias, culminou em uma possibilidade de mudança de prática da professora que participou do curso, pois era-lhe solicitada a realização de atividades com os alunos de acordo com as orientações e conceitos trabalhados. Segundo ela, sua forma de pensar as práticas escolares mudou, principalmente quanto ao brincar como forma de ensinar.

Stigert (2016) reuniu-se com professores a fim de proporcionar momentos de reflexão acerca da formação inicial dos mesmos, constatada como incipiente, pois não explorou o tema do brincar na escola, criando a ideia de que seria uma perda de tempo proporcioná-lo nesse espaço, demonstrando uma concepção de privilégio da visão adultocêntrica, pautada apenas na transmissão de conhecimentos.

Analisa-se, assim, que a formação continuada se apresenta como uma reflexão e atualização. Considerando as mudanças que frequentemente ocorrem na legislação, bem como o volume de estudos que escancaram novas visões e apresentam diferentes realidades, configurando como algo ideal a ser realizado, o embasamento teórico e as discussões acerca da implementação das políticas ocupam espaço especial nas necessidades educacionais.

Para que as práticas docentes possam privilegiar situações de brincar durante a aula, utilizando-as como um processo de aprendizagem característico da fase do desenvolvimento da criança, como um estágio mágico-fenomênico, faz-se necessário repensar os conhecimentos que possuem acerca do desenvolvimento infantil dessa faixa etária. Isso possibilita rever os planejamentos das aulas, bem como a organização de espaços e a utilização de materiais ao propor atividades. O estudo de teorias e práticas é potencializado pela discussão e interação grupal realizadas em espaços formativos.

Sendo assim, este trabalho tem como produto apresentar uma proposta de formação continuada a professores de primeiro ano, com vistas à troca de experiências e enriquecimento teórico, a fim de que as metodologias que não privilegiem atividades dotadas de sentido aos alunos possam ser repensadas.

Essa ideia vem apoiada na concepção de que a imposição não constrói a prática do professor, pois isso seria considerá-lo um ser heterônomo, que apenas cumpre o que lhe é passado, além de não observar o artigo 206, inciso III da Constituição Federal, que defende o “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas” (BRASIL, 1988), sem deixar claro se esse pluralismo refere-se aos sistemas de ensino ou diretamente ao professor, abrindo a possibilidade de trabalhar de acordo com suas concepções (seguindo os conteúdos previstos por documentos, como o Plano de Curso da Rede municipal). Aposta-se, então, na formação do professor autônomo, que constrói novos conhecimentos estudados a fim de incorporar ao seu cotidiano profissional.

Assim, o material organizado a seguir apresenta ideias sobre desenvolvimento infantil, bem como sobre o lúdico, a criatividade e a infraestrutura da escola, com a finalidade de apresentar tais conceitos aos professores e construir neles uma nova maneira de ver o primeiro ano. Para tal, apoia-se nos cinco passos propostos por Saviani (2008) ao tratar da pedagogia articulada com os interesses populares que, segundo o autor, não constituem uma somatória dos métodos tradicionais e escolanovistas.

[...] o ponto de partida do ensino não é a *preparação dos alunos*, cuja iniciativa é do professor (pedagogia tradicional), nem a *atividade*, que é de iniciativa dos alunos (pedagogia nova). O ponto de partida seria a *prática social* (primeiro passo), que é comum a professor e alunos (SAVIANI, 2008, p. 56, grifos do autor).

Visando comparar os três métodos, as características foram organizadas no Quadro 11.

Quadro 12 – Comparação entre métodos: tradicional x escolanovista x práticas sociais

Tradicional	Escola Nova	Práticas Sociais
Preparação dos alunos	Atividade	Práticas sociais
Apresentação de novos conteúdos pelo professor	Problema, que interrompe a atividade dos alunos	Problematização
Assimilação dos conteúdos por comparação aos anteriores	Coleta de dados pelos alunos	Instrumentalização
Generalização	Hipótese	Catarse
Aplicação	Experimentação	Prática social

Fonte: Elaboração do autor com base em Saviani (2008).

É possível relacionar os cinco passos aos objetivos deste trabalho. Parte da prática social “comum” a professores e alunos (aqui considerados como o formador e os professores cursistas), representada pela prática cotidiana de sala de aula dos professores a ser trazida para a formação. A partir dessa situação, levantam-se quais questões precisam ser discutidas e quais problemas precisam ser resolvidos.

O terceiro passo compreende a classificação das respostas e observação daquilo que precisa ser discutido, enriquecendo com embasamento teórico pautado em teorias e pesquisas referentes ao desenvolvimento, à criatividade e à infraestrutura.

Como catarse, ou seja, a incorporação dos instrumentos, apresenta-se aqui a construção de planejamentos que valorizem as práticas docentes e o lúdico no primeiro ano, esperando que resultem na construção de uma prática do professor ao perceber a necessidade do lúdico para crianças na faixa etária que este trabalho compreende, constituindo uma nova prática social.

3.2 Embasamento Teórico para o Trabalho com Professores de Primeiro Ano do Ensino Fundamental

A formação continuada pode ser um caminho viável para a reflexão do professor acerca de seu papel em sala de aula e no desenvolvimento dos alunos. Para tal, há três bases nesta proposta de formação continuada para professores do

primeiro ano: a) o lúdico (que envolve o brincar); b) a criatividade; e c) a infraestrutura. A primeira se caracteriza pela necessidade própria da infância, amparada, principalmente, pela Epistemologia Genética de Piaget, que prevê gradativa construção do conhecimento; a segunda envolve a criatividade como algo necessário para o desenvolvimento do pensamento humano; e, por fim, a infraestrutura, que influencia as relações das crianças entre si e com o meio.

Esse tripé sobre o qual este trabalho se constrói considera fundamental o planejamento do trabalho docente pautado no desenvolvimento infantil. O embasamento teórico contribui para que os professores considerem o primeiro ano um momento em que o lúdico e a criatividade devam ser incentivados, inclusive por meio da infraestrutura à qual os alunos estão expostos.

3.2.1 O desenvolvimento da criança e o lúdico (e o brincar)

Observando-se a faixa etária dos alunos, que gira em torno de seis anos de idade, verifica-se a necessidade de considerar o lúdico durante seu processo de ensino e aprendizagem.

Ao observar a teoria do desenvolvimento piagetiano, destaca-se, devido à faixa etária dos alunos, três etapas: o brincar do bebê com o próprio corpo e suas sensações vividas por meio dos esquemas sensoriais e motores, o símbolo e as brincadeiras simbólicas, avançando, por fim, para o jogo de regras.

O primeiro momento, no qual ocorrem os jogos de exercícios, caracteriza-se pela assimilação funcional ou repetitiva, pelo prazer da função, que leva à formação de hábitos durante o primeiro ano de vida. Piaget ([1951]/2014) afirma que a assimilação funcional decorre da necessidade de repetição, do prazer de realizar novamente algo que já foi construído. Neste caso, o jogo se faz presente, pois

[...] os esquemas momentaneamente inutilizados não poderiam desaparecer sem mais nem menos, ameaçados de atrofia por falta de uso, mas vão, outrossim, exercitar-se por si mesmos, sem outra finalidade que o prazer funcional ligado a esse exercício. Tal é o jogo nos seus primórdios, recíproca e complemento da imitação. Esta exerce os esquemas quando eles se acham acomodáveis a um modelo conforme as atividades habituais, ou quando podem ser diferenciados na presença de modelos novos mas comparáveis a essas atividades (PIAGET, [1951]/ 2014, p. 102).

Esse exercício dos esquemas construídos caracteriza os aspectos autotélicos, pois não apresentam outra finalidade além de si mesmo. Isso porque o jogo evolui “[...] por relaxamento do esforço adaptativo e por manutenção ou exercício de atividades pelo prazer único de dominá-las e delas extrair como que um sentimento de eficácia ou de poder” (PIAGET, [1951]/2014, p. 102).

Ao final desta etapa, verifica-se o aparecimento de “imitações diferidas”, onde o objeto ou indivíduo “imitado” não mais precisa estar fisicamente presente para a criança, podendo ser reproduzido mesmo após um intervalo mais ou menos longo de tempo. Isso significa a interiorização de modelos visivelmente perceptíveis à criança, construindo uma capacidade de representação (PIAGET, [1951]/ 2014), que inicia um processo de formação de símbolos, ou seja, a construção dos esquemas por meio da repetição, gradativamente, vai dando espaço para o simbolismo, que configura o segundo grande núcleo supracitado. Ao tratar dos estágios do desenvolvimento da lógica da criança, Piaget ([1964]/1999, p. 112-113) afirma que

De 2 a 7-8 anos, começa o pensamento com linguagem, o jôgo [sic] simbólico, a imitação diferenciada, a imagem mental e as outras formas de função simbólica. Esta representação crescente consiste, em boa parte, numa interiorização progressiva das ações, executadas até êste [sic] momento de maneira puramente material (ou senso-motora).

Conforme Piaget ([1951]/2014), quando a imitação se desenvolve para a representação de situações longe da que lhe originou, reforça a formação simbólica na criança, por meio de um verdadeiro jogo de faz-de-conta, um “como se” existisse ali o objeto original, ou mesmo pela atribuição de características de um objeto a outro, constituindo o original de forma ficcional. Assim, uma caixa pode ser um fogão, uma tampa torna-se um volante. São significantes que representam algo real (um significado), construídos a partir da realidade da criança, o que permite conhecê-la, pois suas representações demonstram o conhecimento que possui e o desenvolvimento de sua capacidade criadora.

Os jogos simbólicos são caracterizados pela assimilação deformante, pois permitem que a realidade seja representada, por analogia, àquilo que a criança deseja. Em outras palavras, a criança transfere para a brincadeira os conhecimentos provenientes de suas vivências “[...] e é nisso que podemos dizer que existe representação: uma situação não dada é evocada mentalmente, e não apenas

antecipada praticamente como um todo, em função de uma de suas partes” (PIAGET, [1951]/2014, p. 112).

Piaget ([1951]/2014) apresenta que, ao brincar de boneca, a criança pode não só imitar os cuidados maternos, mas também apresentar a forma que julga “correta” ser para o papel de mãe, atribuindo à boneca o significado de uma criança real.

Toda a observação sistemática de um jogo de bonecas mostra imediatamente que as atitudes puramente maternas da menina (as quais são, portanto, parcialmente adquiridas por imitação) constituem apenas uma pequena fração do conjunto do jogo. Com efeito, na maioria dos casos, a boneca serve apenas de ocasião para a criança reviver simbolicamente a sua própria existência, de uma parte para melhor assimilar os seus diversos aspectos e, de outra parte, para liquidar os conflitos cotidianos e realizar o conjunto de desejos que ficaram por saciar. Assim, podemos estar certos de que todos os eventos, alegres ou aborrecidos, que ocorrem na vida da criança repercutir-se-ão nas duas bonecas (PIAGET, [1951]/2014, p. 122).

No terceiro núcleo, ou seja, quanto aos jogos de regra, Piaget ([1951]/2014) chama a atenção para a necessidade de um fator externo que permite sua existência. Cita que a criança pode caminhar pela rua e colocar-se a norma de que não lhe é permitido pisar nas pedras brancas, mas essa construção é individual e provém do conhecimento que possui devido a suas vivências e imposição de regras por pessoas mais velhas, logo, respeitáveis. Nesta etapa, é capaz de estabelecer maior relação com o pensamento lógico, com a reversibilidade, fatos que se encontram contemporâneos ao primeiro ano do ensino fundamental, próximo aos sete anos de idade⁴, o que propicia situações em que o trabalho com regras seja possível e exitoso.

Isso porque, segundo Oliveira (2000a), a busca pela independência por parte da criança ocorre por meio de liberdade e limites, os quais se dão na relação entre os pares ou pelos estímulos provindos de relações positivas ou negativas às ocorrências durante as brincadeiras.

Os jogos de regra apresentam as duas características anteriores: a repetição (dos jogos de exercício) e as convenções (dos jogos simbólicos). Macedo, Petty e Passos (1997), ao estudarem as ideias de Piaget, apresentam que a repetição leva ao ‘como fazer’ das regras do jogo, cuja transgressão imprime uma falta grave por

⁴ Vale ressaltar que, de acordo com a LDBEN e com a Resolução nº 6/2010, convalidados por decisão do Supremo Tribunal Federal, as crianças no primeiro ano do ensino fundamental devem completar seis anos de idade até o dia 31 de março do corrente ano ou sete anos a partir do dia 1º de abril.

se tratarem de convenções arbitrárias, a menos que sejam propostas pelos próprios participantes, o que leva os jogadores a aceitarem-na livremente.

Predomina, nos jogos de regras, a assimilação recíproca, caracterizada pela coletividade e pelo respeito de todos às regras, não podendo um jogador seguir e o outro não. Essa coletividade permite a descentração, que é o ato da criança colocar-se no lugar do outro, construindo um pensamento reversível ao tentar identificar suas jogadas, projetando respostas para tal.

Nessa concepção, o desenvolvimento humano ocorre em paridade com o brincar, pois a criança vivencia situações que permitem sua integração com as crianças e com o meio. Considerando a teoria de Piaget, conforme apresentado por Ramozzi-Chiarottino (1998), a palavra “meio” refere-se a tudo que envolve o indivíduo (elementos naturais e construídos pelo homem, ideias, valores, relações humanas, históricas e culturais). Isso significa que, desde o nascimento, a criança já está inserida em um ambiente que interfere sobre ela. A autora destaca que

Segundo Piaget, o comportamento humano supõe sempre uma lógica das ações. [...] Já dissemos que é através das ações que a criança organiza seu mundo (**e inicialmente apenas brincando**). Ora, esta “organização” é, de um lado, uma estruturação em termos de classes e relações ou de uma inferência e, de outro, uma inserção dos eventos e dos objetos, no espaço e no tempo, que permitirá a construção da noção de causalidade, inicialmente em nível elementar mas como condição para futuras aquisições complexas, a nível de representação (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1998, p. 14, grifo nosso).

Verifica-se que a criança, ao lidar com o meio, necessita organizar as informações observáveis e/ou vivenciadas. Importante frisar o trecho em destaque, de que essa ação se dá principalmente pelas brincadeiras, onde o lúdico surge como potencializador dessas relações, visto a “inocência” de aprender sem perceber que o está.

Oliveira (2000a, p. 15) apresenta a importância do brincar para a psicologia do desenvolvimento, considerando que:

- é condição de todo o processo evolutivo neuropsicológico saudável, que se alicerça neste começo [de vida];
- manifesta a forma como a criança está organizando sua realidade e lidando com suas possibilidades, limitações e conflitos, já que, muitas vezes, ela não sabe, ou não pode, falar a respeito deles;
- introduz a criança de forma gradativa, prazerosa e eficiente ao universo sócio-histórico-cultural;
- abre caminho e embasa o processo de ensino/aprendizagem

favorecendo a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade.

A interação entre a criança e o meio (podendo ser também compreendido como o outro indivíduo em uma relação dialógica) possui benefícios mais contundentes, que se estendem até a vida adulta.

Oliveira (2000a) observa que essa brincadeira simbólica ocorre inicialmente de forma solitária, onde a criança representa pais, mães, irmãos, por exemplo, mas funciona como uma preparação para brincar em grupo. Essa interação com outros indivíduos e suas concepções, pensamentos diversos, entre outros, permite aprender a ceder e compartilhar, apresentando um esboço das regras sociais, pois precisa lidar com frustrações, esperas e perdas. A autora defende que “Não há possibilidade de aprendizagem e conseqüentemente de humanização fora do convívio social [...]” (OLIVEIRA, 2000a, p. 17).

O crescente contato com situações diversas e necessidade de lidar com elas auxilia no gradativo processo de construção da autonomia, que inicia na infância e continua até a fase adulta, sendo um dos objetivos da educação em se tratando de habilidades. O brincar e suas particularidades, entre as quais se encontra a interação, surgem como um aliado, pois nele a criança desenvolve capacidades de lidar com o outro, argumentar, apresentar suas ideias, entre outros, sem a constante necessidade de intervenção do adulto. Sakamoto (2008, p. 268) defende que

Brincar na infância é a experiência que abriga a experimentação da construção das bases de importantes identificações do indivíduo, nos mais variados aspectos subjetivos e nos diversos papéis sociais que a criança toma contato e explora. Brincar na infância expressa em sua amplitude de possibilidades, o desenvolvimento integral do ser humano em seus aspectos biológico, psicológico e sociocultural. Brincar é pessoal, é social, é cultural e depende das ações concretas realizadas pela mente e corpo.

Sakamoto (2008) afirma que a criança que interage com o meio desenvolve habilidades que não seriam possíveis de desenvolver de forma solitária. Por mais que os pequenos ainda não estejam inseridos no que convencionalmente o ambiente escolar define como jogo, ou seja, um momento de envolvimento em situações com regras definidas e final marcado pelo resultado de um vencedor e um não vitorioso, ele já acontece mesmo que internamente, pois em relacionamentos sociais são desenvolvidas habilidades diversas, próprias da necessidade de inter-

relações. Assim, arriscam-se a convidar e envolver-se afetivamente, recusam o contato, brincam com a imitação de papéis sociais, lançam-se a escrever e ler, expõem oralmente seus pensamentos e opiniões em busca de aprovação, optam pela ocultação de suas conquistas pessoais, experimentam seus limites, descobrem desejos, questionam o mundo em que vivem e as pessoas que nele habitam, construindo uma crença do mundo social, do universo concreto.

A criança explora e descobre a si e ao mundo, criando uma maneira própria de compreender sua experiência e relacionar-se, que serão aprimoradas com o desenvolvimento da capacidade de abstração. A criança desenvolve-se em direção à vida adulta, somando experiências determinantes que irão compor a arquitetura de seu futuro. Neste sentido, a atenção à infância mostra-se um fator de grande interesse na prevenção da saúde mental de indivíduos e grupos, e para o conjunto e o equilíbrio social (SAKAMOTO, 2008, p. 272-273).

Destarte, o lúdico na escola permite vivenciar diversas situações e, ao considerar a interação com o meio, propicia o desenvolvimento da capacidade de viver coletivamente, observando e compreendendo o outro.

3.2.2 A criatividade: o “desvínculo” da reprodução mecanizada

Criativo é todo o ser que vive e que possui capacidade de expressar-se, relacionando-se com o mundo por meio de sua subjetividade. Criar é uma ação inerente ao ser humano e que está extremamente presente nas ações das crianças, que brincam de acordo com suas crenças e visões subjetivas do mundo, operando sobre ele objetivamente. A escola, enquanto espaço de ciência e estudo, preocupa-se em reproduzir métodos que, convencionalmente, foram tidos como de sucesso, trazendo-os para a sala de aula como uma verdade absoluta a ser seguida. Nessa visão, a criatividade que a criança apresenta é considerada como algo sem importância ou ainda como algo que culmina em perda de tempo daquilo que seria mais importante: trabalhar mecanicamente os conteúdos propostos pelo currículo escolar.

Winnicott (1975) observa que a brincadeira não é interna ao sujeito, mas também não é algo totalmente pertencente ao mundo externo, pois é algo construído pela criança a partir de suas experiências, de sua subjetividade, carregado de suas

considerações individuais. Assim, a brincadeira ocorre em um espaço psicologicamente construído a partir das experiências com a mãe suficientemente boa que, segundo o autor, é aquela que busca suprir as necessidades da criança apresentando algumas falhas, as quais permitirão seu desenvolvimento ao recorrer a objetos e saídas para suportar esse distanciamento materno, denominados “objetos transicionais”, pois permitem a transição da criança de uma total dependência à percepção de ausência da mãe, evoluindo para a certeza de seu retorno quando não está presente.

Essa relação permite suportar tensões e construir capacidade de confiar no outro, corroborando na construção de um espaço próprio para que a brincadeira se realize. A construção desse espaço só é possível pela criança que, quando bebê, teve a possibilidade de vivenciar experiências de transição entre compreender a si e ao seio da mãe como um só para a percepção de separação entre ambos (WINNICOTT, 1975).

Para Winnicott (1975), o brincar se dá em um “espaço” criado pelo bebê a partir do distanciamento da mãe, amenizado pela presença de objetos transicionais (como uma fralda, um paninho, um brinquedo, etc.) que o auxiliam no processo de separação até a retomada, e que permite um campo objetivo, pois criado pelo indivíduo, mas subjetivo, pois alimentado pelas vivências de mundo da criança. “Para controlar o que está fora [do sujeito], há que fazer coisas, não simplesmente pensar ou desejar, e fazer coisas toma tempo. Brincar é fazer” (WINNICOTT, 1975, p. 69).

Criatividade, neste contexto, não se restringe a realizar belas obras de arte. Vai além desse pensamento.

A criatividade que estamos estudando relaciona-se com a abordagem do indivíduo à realidade externa. Supondo-se uma capacidade cerebral razoável, inteligência suficiente para capacitar o indivíduo a tornar-se uma pessoa ativa e a tomar parte na vida da comunidade, tudo o que acontece é criativo, exceto na medida em que o indivíduo é doente, ou foi prejudicado por fatores ambientais que sufocaram seus processos criativos (WINNICOTT, 1975, p. 117).

Aprofundando a visão de que a criatividade acontece na vida do indivíduo como um todo e que faz parte mesmo das ações corriqueiras, o autor defende que é “[...] no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu (*self*)” (WINNICOTT, 1975, p. 89). Em outras palavras, é

possível dizer que o indivíduo percebe o “valor de viver” quando seu potencial criativo é desenvolvido, permitindo perceber que a vida tem sentido.

A propositura de um jogo simbólico possibilita a livre criação, cabendo ao contexto escolar, o qual possibilita ao docente direcionar e mediar algumas situações, pois “As crianças brincam com mais facilidade quando a outra pessoa pode e está livre para ser brincalhona” (WINNICOTT, 1975, p 75).

É com base no brincar, que se constrói a totalidade da existência experiencial do homem. Não somos mais introvertidos ou extrovertidos. Experimentamos a vida na área dos fenômenos transacionais, no excitante entrelaçamento da subjetividade e da observação objetiva, e numa área intermediária entre a realidade interna do indivíduo e a realidade compartilhada do mundo externo aos indivíduos (WINNICOTT, 1975, p. 107).

A brincadeira ocorre nesse espaço e permite a construção do eu – ou do *self*, como o autor geralmente chama –, refletindo na transformação do bebê, de alguém totalmente dependente a uma pessoa com características próprias, que pode agir sem necessidade de intervenção materna, buscando a construção de sua identidade e autonomia.

Tentei chamar a atenção para a importância, tanto na teoria quanto na prática, de uma terceira área, a da brincadeira, que se expande no viver criativo e em toda a vida cultural do homem. Essa terceira área foi contrastada com a realidade psíquica interna, ou pessoal, e com o mundo real em que o indivíduo vive, que pode ser objetivamente percebido (WINNICOTT, 1975, p. 163).

O autor atribui importância ao brincar, pois ele permite a criação de uma área entre o indivíduo e o meio ambiente, que permite a capacidade de uma criança ficar sozinha, compreendendo que a pessoa de confiança (num primeiro momento, a mãe, devido à ligação criada principalmente pela amamentação) não a abandonou e retornará ao seu encontro, fornecendo um sentimento de confiança no fator ambiental. Também é pelo brincar que o bebê apresenta suas preferências, abrindo a possibilidade de mostrar-se preparado ou não para brincadeiras coletivas. Com isso

A criança traz para dentro dessa área da brincadeira objetos ou fenômenos oriundos da realidade externa, usando-os a serviço de alguma amostra derivada da realidade interna ou pessoal. Sem alucinar, a criança põe para fora uma amostra do potencial onírico e

vive com essa amostra num ambiente escolhido de fragmentos oriundos da realidade externa (WINNICOTT, 1975, p. 85).

Bomtempo (2012) refere-se ao brincar como uma forma de desenvolvimento de valores na criança, tais como a coragem, a curiosidade, que levam à autoaceitação, à alegria, à maturidade, à cooperação, iniciando-a em papéis do mundo adulto.

[...] brincar representa um fator de grande importância na socialização da criança, pois é brincando que o ser humano se torna apto a viver em uma ordem social e em um mundo culturalmente simbólico. Brincar exige **concentração** durante grande quantidade de tempo, **desenvolve iniciativa, imaginação e interesse**. É o mais completo dos processos educativos, pois influencia o **intelecto**, a **parte emocional** e o **corpo da criança** (BOMTEMPO, 2012, p. 21-22, grifos da autora).

Uma situação em que isso se dá, e que é muito comum às crianças do primeiro ano do ensino fundamental, é o brincar de faz-de-conta. Bomtempo (2000) dá o exemplo de uma simulação em que a criança finge que a cadeira é um carro, mas tem noção da representação que não corresponde à realidade: a cadeira não o é. Assim, há uma simulação da realidade de algo conhecido, atribuindo muitas de suas características.

Nas escolas, é comum observar, inclusive no estudo de caso realizado nesta pesquisa, que muitos professores consideram as práticas que envolvem a liberdade e a brincadeira de uma forma negativa devido à falta de controle sobre os alunos, além de atrapalhar o andamento da aula. Borba (2007, p. 35), ao questionar as relações possíveis entre o brincar, o desenvolvimento infantil, a aprendizagem, a cultura e os conhecimentos, verifica que

A brincadeira está entre as atividades freqüentemente avaliadas por nós como tempo perdido. Por que isso ocorre? Ora, essa visão é fruto da idéia de que a brincadeira é uma atividade oposta ao trabalho, sendo por isso, menos importante, uma vez que não se vincula ao mundo produtivo, não gera resultados. E é essa concepção que provoca a diminuição dos espaços e tempos do brincar à medida que avançam as séries/anos do ensino fundamental.

Colaborando com a preocupação da ideia recorrente de que brincadeira não gera resultados, uma vez que se opõe ao trabalho, sugerindo a “necessidade” de diminuição do lúdico, Bomtempo (2012) apresenta um ponto importante, onde a

brincadeira facilita a compreensão dos conteúdos e a atenção à aula ao colaborar na capacidade de concentração, influenciando intelecto, emoção e corpo da criança, reverberando em seu potencial criativo. Utilizar a brincadeira para o processo de ensino e aprendizagem é benéfico por trazer o aluno ao que lhe “deve” ser ensinado por meio de interesse próprio.

Essa possibilidade de brincar permite a construção da identidade da criança, que conflita as realidades internas e externas por meio de objetos, que gradativamente se dilui em experiências individuais e grupais. Essas experiências, no âmbito escolar, refletem-se nas brincadeiras infantis apoiadas em suas observações rotineiras. Há, no entanto, visões diferentes quanto à criatividade da criança ao ter contato com imagens externas, como as provindas de televisão, celulares, *tablets*, entre outros.

Borba (2007), apesar de apresentar a televisão como um grande influenciador das práticas e construções infantis, não considera que suas imagens e representações sejam fielmente imitadas pelas crianças. Segundo ela, é possível “[...] ver os bonecos Power Rangers – personagens de uma série televisiva – lutando e usando seus poderes nas mãos das crianças, mas também comendo, dormindo, brincando com bonecas Barbie, etc.” (BORBA, 2007, p. 41).

Em contrapartida, Going (1997) considera que esse estímulo externo atrapalha a construção interna de imagens, posto que, com a oferta projetada pela mídia, a criança apenas replica aquilo que vê, criando modelos aceitos por todos, mas desvinculados de suas próprias convicções. Complementa, ainda, que

Escutando ou lendo uma história, não importando o local onde estejamos no momento instalados, este deixa de existir, cedendo espaço para um mergulho no nosso eu, reorganizando um mundo interno, ampliando a temporalidade, permitindo que o passado emerja para o presente e extrapole para o futuro, tornando-se possível as relações entre um momento e outro. Os personagens e os cenários ganham vida, sofrem, enfrentam obstáculos, crescem, tornam-se vitoriosos, perpetuando hábitos e costumes milenares (GOING, 1997, p. 5).

A discussão apresenta dois pontos divergentes quanto à criatividade “permitida” por meio de estímulos externos, hoje ainda mais em alta do que no período de estudo das autoras, onde era praticamente exclusiva a dominação da televisão. Observados os argumentos, é possível compreender a veracidade de cada um, pois, ao aplicar em um caso real, uma criança que utiliza boneco dos

Vingadores – super-heróis amplamente divulgados devido aos últimos lançamentos cinematográficos e explosão de desenhos animados “estrelados” por eles – coloca-os sentados ao seu lado no momento de sua alimentação, dorme tranquilamente na mesma cama ou mesmo alia-os a bonecas e navios piratas, situação inusitada no programa televisivo original. Entretanto, percebe-se a predominância de situações em que os coloca a lutar contra vilões ou atacar outros bonecos, o que lhes confere um papel de guardiões e guerreiros, que devem sempre estar em combate. Ao propor situações em que são derrotados, a criança não aceita, censurando tal ato, colocando-os no papel de vencedores, como geralmente acontece na mídia. Assim, os estímulos visuais externos permitem operar simbolicamente sobre o objeto, mas predeterminam as situações que irão ocorrer.

De Masi (2000), sociólogo italiano, relaciona a criatividade ao ócio. Segundo ele, o ócio criativo é uma saída à forma como o trabalho vem sendo imposto atualmente na sociedade, mais valorizado, assim como as atividades que dependem da inteligência, o que permite aproximá-lo da educação e do primeiro ano do ensino fundamental.

O autor analisa que, se antes o ser humano tinha o corpo mais robusto e a cabeça pequena, advindo da necessidade de trabalho braçal, cada vez mais o inverso vem ocorrendo, representado pela supervalorização da inteligência e da necessidade dos estudos. A sociedade pós-moderna e pós-industrial vem, cada vez mais, utilizando-se de máquinas a fim de substituir o homem. Porém, o potencial criativo humano não pode ser substituído nem pelas mais sofisticadas e tecnológicas máquinas (DE MASI, 2000). Assim, as crianças que crescem nessa sociedade, mais tecnológica e repleta de máquinas, celulares, televisões, computadores, entre outras máquinas que “facilitam” realizar diversas operações, precisam das condições favoráveis ao manuseio e compreensão das mesmas, o que nem sempre é valorizado em muitas escolas atualmente ao oferecer atividades em que devem copiar ou resolver exercícios baseados nas ideias dos adultos, desvinculando o mundo externo do mundo escolar.

Assim, a escola impede a criatividade dos alunos ao propor técnicas standardizadas puramente para seguir um rigor científico, buscando apenas a “resposta convencionalmente correta⁵”, pouco ou nada incentivando a criatividade.

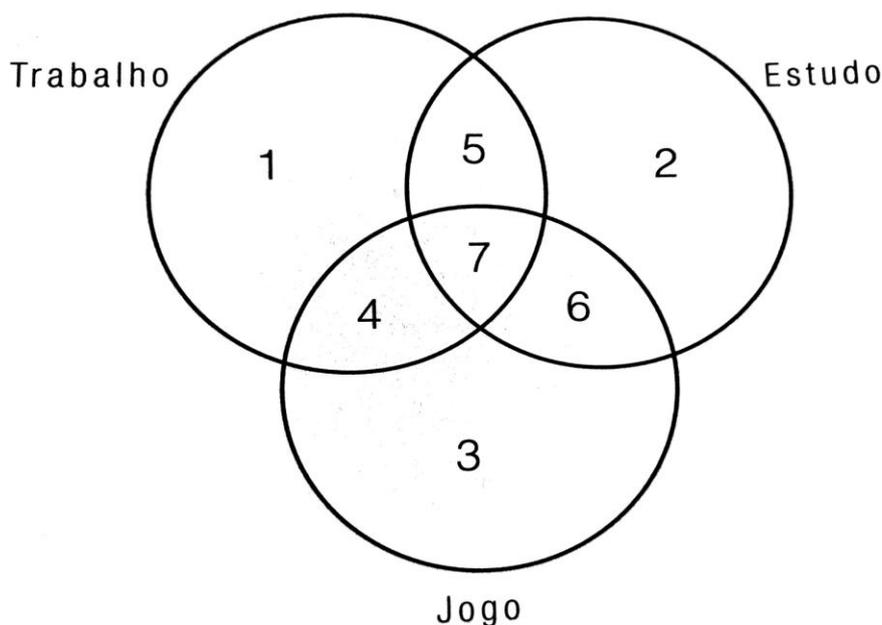
⁵ Utiliza-se este termo entre aspas devido ao fato de muitos professores esperarem dos alunos as respostas que julgam corretas ou que são socialmente aceitas, sem levar em conta o pensamento

De Masi (2000) apresenta que essa visão é reforçada nas empresas que impedem a criatividade dos funcionários quando os mantêm em um regime de baixo nível de ideias, utilizando somente capacidades executivas, praticamente transformando-os em robôs, o que pode se inferir como a influência do mercado de trabalho sobre as necessidades humanas desde o período escolar.

Para que esse quadro mude, é preciso que haja espaços e tempos de ociosidade dos alunos. Contudo, não se pode compreender que estar em ócio seja apenas deixá-los sem nada a fazer. Há dois tipos de ócio: um deles aliena, faz afundar no tédio; o outro enriquece e é “alimentado por estímulos ideativos e pela interdisciplinaridade” (DE MASI, 2000, p. 242). Assim, ao professor cabe a permissão de momentos livres, mas oferecendo situações de criação.

Assim, é possível ocorrer o ócio criativo (DE MASI, 2000) quando, em uma determinada atividade ou situação, aliam-se o lúdico, o trabalho e o estudo. Sobre isso, o autor apresenta um esquema, disponível aqui na Figura 30:

Figura 30 – Esquema entre trabalho, estudo e jogo



Fonte: De Masi (2000, p. 152).

Nesse esquema é possível perceber sete pontos: o ponto 1 apresenta as ações que envolvem somente o trabalho, ou seja, a mera execução de uma tarefa

para chegar a outras respostas que, muitas vezes, podem ser aceitáveis às questões e situações propostas.

despreendida de qualquer aprendizado ou lúdico. Na área 2, ações que envolvem exclusivamente o estudo e, na área 3, ações realizadas somente por prazer. Na área 4, surgem as atividades realizadas enquanto trabalho, mas que envolvem lúdico, jogo, prazer, exemplificado pelo autor como quando uma equipe cinematográfica se diverte na filmagem de uma comédia. Na área 5, encontramos ações como, por exemplo, um funcionário enviado à uma palestra, onde esta à trabalho aprendendo algo. Na área 6, estão as atividades que envolvem estudo e prazer, o que poderia ser apresentado, neste trabalho, como as atividades em que a criança pode agir criativamente sobre uma tarefa dada pelo docente, ou em um espaço previamente planejado para que a brincadeira leve a algum aprendizado. Entretanto, o autor denomina o ócio criativo como aquele existente na área 7, envolvendo trabalho, prazer e aprendizagem. Na sala de aula, pode-se compreender como quando o professor propõe uma tarefa, acompanhada por ele como mediador, em que a criança brinque e construa aprendizado.

Para o autor, essa será uma visão bastante difundida no mundo do trabalho futuramente. Vale observar que já é uma realidade, como em algumas empresas que mudaram o esquema de trabalho de seus funcionários, por exemplo o Google⁶. Entretanto, é complicado corroborar com essa afirmação dada a realidade da escola atual, que precisará passar por uma grande revolução de concepções até atingir esse patamar. Isso porque, segundo o próprio De Masi (2000), a burocracia é um empecilho à criatividade e, como visto anteriormente, as práticas docentes apoiam-se na necessidade de cumprir os conteúdos existentes nos currículos, sobrepondo-os ao brincar (AZEVEDO, 2016; FERRARESI, 2015; MEDEIROS, 2015; SANTOS, 2017). Diante dessa necessidade, observa-se a falta de tempo para deixar os alunos brincarem, o que inviabiliza o pensamento de De Masi, onde

[...] o ócio é necessário à produção de ideias e as ideias são necessárias ao desenvolvimento da sociedade. Do mesmo modo que dedicamos tanto tempo e tanta atenção para educar os jovens para trabalhar, precisamos dedicar as mesmas coisas e em igual medida para educá-los ao ócio (DE MASI, 2000, p. 242)

A sociedade atual prevê o lucro no trabalho, cabendo aos diretores e grande escalão das empresas o papel de pensar e criar e, aos funcionários, o trabalho

⁶ Em uma rápida busca pela Internet é possível encontrar diversos *sites* que apresentam a dinâmica de trabalho na empresa, que gira em torno de liberdade de horários, compartilhamento de ideias e responsabilidade com o trabalho a ser realizado, primando o bem-estar e a criatividade.

pesado ou a execução dos serviços que lhes são demandados. Com isso, a escola, principalmente a pública, constituída principalmente por filhos dos funcionários, é vista como um caminho para a preparação a esse mundo, o que desmerece o potencial criativo desses alunos.

Pessoas psicologicamente saudáveis, socialmente adaptadas, conseqüentemente mostrar-se-ão produtivas e criativas. Por sua vez, grupos saudáveis conseqüentemente comprometidos com princípios e objetivos definidos mostrar-se-ão agentes importantes para traçar rumos favoráveis ao desenvolvimento da humanidade (SAKAMOTO, 2008, p. 276-277).

Essa preparação deveria ser repensada como forma de mudança da sociedade atual, pois a mesma não vê com bons olhos o ócio. Essa visão negativa prejudica sua ocorrência nos diversos espaços, pois demonstra um tempo livre, logo, não produtivo. Destaca-se, aqui, a escola e sua percepção sobre a ociosidade, inferindo-se que, ao permitir que os alunos permaneçam sem a realização de atividades explicitamente voltadas aos conteúdos, utilizando escritas, leituras, cálculos, resolução de problemas e de questionários, o professor está se abstendo da função de ensinar, apenas passando o tempo, improdutivamente.

De Masi (2000) complementa essa visão ao apresentar uma consulta feita ao dicionário, cujo resultado apontou quinze definições da palavra “ócio”, das quais somente três foram positivas (lazer, trabalho mental suave e repouso), quatro foram neutras (inércia, inatividade, inação e divagação), uma refere-se à ociosidade e, por conta do radical idêntico, não foi classificada. O que chamou a atenção do autor foi a ocorrência de sete definições serem relacionadas a significados negativos (debilidade, preguiça, negligência, mandria, acídia, improdutividade e desocupação).

Ao procurar sinônimos a cada uma das definições, foram encontrados mais termos pejorativos, o que levou o autor a criar um “Rizoma do ócio”, assemelhando-se a uma raiz que vai se espalhando conforme são encontrados termos relacionados às definições encontradas.

momento de liberdade corrobora com a ideia de que

O trabalho oferece sobretudo a possibilidade de ganhar dinheiro, prestígio e poder. O tempo livre oferece sobretudo a possibilidade de introspecção, de jogo, de convívio, de amizade, de amor e de aventura. Não se entende por que o prazer ligado ao trabalho deveria acabar com a alegria do tempo livre (DE MASI, 2000, p. 328).

Entretanto, cabe a todos organizar o momento para que o ócio se torne, realmente, um ócio criativo, desenvolvendo ideias, criando situações, oportunizando aprendizagens para o mundo e suas mudanças voltadas ao empreendedorismo e à iniciativa positiva diante de problemas a serem resolvidos.

3.2.3 A infraestrutura

Piaget ([1951]/2014) apresenta os resultados de suas observações detalhando os espaços em que as situações ocorrem, bem como é possível verificar as referências aos objetos que as crianças utilizam em suas ações. Essa necessidade de contextualização corrobora o que foi apresentado anteriormente por Ramozzi-Chiarottino (1998), de que a teoria de Piaget considera o “meio” um fator importante para o desenvolvimento infantil. Assim, propositalmente ou não, o epistemólogo, ao preocupar-se em detalhá-lo, demonstrou a imprescindibilidade de um espaço organizado para a aprendizagem.

De acordo com Piaget, não há conhecimento sem conceitos. Significa isso que o conhecimento parte da ação de uma pessoa sobre o meio em que vive, mas não ocorre sem a estruturação do vivido. Coisas e fatos adquirem significação para o ser humano quando inseridos em uma estrutura – é isso que Piaget denomina “assimilação” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1998, p. 4).

Parte do meio em que a criança está inserida refere-se à escola. Nesse espaço, a permissão para interagir possibilita a formação de indivíduos mais solidários e capazes de trabalhar com o outro. Piaget (1999) apresenta que, em um ambiente escolar que propicia às crianças trabalharem individualmente ou em grupos, bem como de falar durante o trabalho, há uma grande diferença entre crianças até sete anos – onde a atividade individual e coletiva são quase indistinguíveis – e os maiores – onde há grande concentração individual, mas

também uma colaboração efetiva quando na vida comum. Observa-se a ênfase dada à situação permitida pelo ambiente, que pode influenciar no desenvolvimento da capacidade de interagir e lidar com o outro. A relação do indivíduo com o ambiente é fundamental, tanto que Csikszentmihalyi (1998, p. 46, apud SAKAMOTO, 2012, p. 90) enfatiza: “por isto a primeira pergunta que faço acerca da criatividade não é ‘que é?’, mas ‘onde está?’”.

A organização dos espaços e a reflexão do profissional sobre sua prática, reconstruindo-a de uma forma que viabilize o trânsito de alunos, tanto dentro de sala de aula, quanto fora dela em atividades de exploração, permitem a interação dos alunos entre si e com o meio. Inicialmente, a proposta de mudanças pode gerar desconforto, mas a repetição possibilitada pelo dia a dia nos espaços (rotina da turma) desenvolve no aluno a capacidade de lidar com as situações sem a intervenção direta do docente, o que influencia suas ações mesmo fora do ambiente escolar.

Assim, quando uma criança, em processo de aprendizagem da leitura, passeia de carro com sua mãe, e se interessa, por exemplo, pelo que está escrito nos painéis, ou quando compra livros, por sua própria iniciativa, com a mesada que ganha de seus pais, ilustra essa necessidade lúdica que a leitura está se tornando para ela. Em outras palavras, uma coisa é ler em função de uma ordem da professora, como um meio, portanto, para um outro fim; outra coisa é a leitura como um fim em si mesma (MACEDO, PETTY; PASSOS, 1997, p. 129).

A “autonomia” para ler ainda que não convencionalmente, mas por meio do manuseio de materiais expostos, permite que a criança se arrisque mais, como no caso exposto pelos autores, que defendem essa assimilação funcional como importante no ambiente escolar, apresentando dois aspectos: primeiro, porque a repetição leva à regularidade, “Fazer algo uma única vez, tem pouco sentido na escola. Mas a repetição sem sentido lúdico (prazer funcional), sem ser um jogo de exercício – como costuma ocorrer hoje nas escolas – não vale a pena” (MACEDO, PETTY; PASSOS, 1997, p. 130). Em segundo lugar, permite uma compreensão mais filosófica do que utilitária da escola, concordando com a criação de valores, em contraponto à visão mais instrumental observada nas ciências.

Sabemos que esta [a escola] se justifica por sua função social de formar futuros cidadãos; cidadãos que terão de dominar as letras, os números, as ciências. Mas, todo esse conhecimento é muito abstrato

e, por vezes, aborrecido para a criança. Poder pensar e tratar o conhecimento como um jogo, como algo lúdico ou autotélico, faz muitas vezes mais sentido para ela (MACEDO, PETTY; PASSOS, 1997, p. 131).

A relação entre o meio e o indivíduo também é considerada por Winnicott (1975) enquanto auxílio para o desenvolvimento emocional. Segundo o autor, o indivíduo possui uma área construída a partir do contraste entre a realidade psíquica interna, ou pessoal, e o mundo real, visivelmente observável. Essa construção é impulsionada pelo ambiente “suficientemente bom”, que deve dar, ao indivíduo, um suporte afetivo

[...] que garante a liberdade de expressão e experimentação no qual se origina o fluir criativo, e de suporte cognitivo que garante a segurança da situação de experimentação demarcada pelo conhecimento de parâmetros da realidade, no qual limites e/ou regras geram um ponto de partida para a experiência de novas descobertas (SAKAMOTO, 2008, p. 273).

Oliveira (2000b) defende que o ambiente em que o indivíduo vive possui características de sua cultura e história de vida, o que cria laços e a sensação de pertencimento a um grupo por meio da conjunção de aspectos físicos, sociais e mentais das pessoas, influenciando no desenvolvimento biopsicológico. Segundo a autora,

O espaço psicológico de uma criança e, conseqüentemente, o tipo de conduta que pode vir a ter, estão diretamente correlacionados à liberdade de movimento que esta possui, ou seja, aos lugares que considera de livre acesso e às regiões que, mesmo existindo psicologicamente para ela, lhe são bloqueadas por situações sociais, como a proibição por parte de um adulto, o impedimento imposto por outra criança ou, ainda, por sua própria inadequação social, física ou intelectual (OLIVEIRA, 2000b, p. 100).

Destarte, vale ressaltar que o brincar permite a interação entre crianças e ambientes, mas é necessário que estes sejam planejadamente organizados para atender às necessidades infantis de movimentação e exploração, não sendo suficiente inferir que, por fazer parte da infância, as brincadeiras infantis ocorrerão em qualquer situação e surtirão efeitos positivos para a aprendizagem. Apresentar espaços estanques e que não privilegiem a exposição de ideias e pensamentos e, mais importante, a criatividade, vai de encontro à ideia de que na infância

[...] mais que no período de vida do adolescente, do adulto ou o idoso, vemos uma urgência criadora cujo investimento do indivíduo justifica a adoção de cuidados especiais por parte do ambiente que serão determinantes para a criatividade e saúde futuras, já que estão sendo construídos os alicerces de toda a criatividade futura nas definições fundamentais do Eu (SAKAMOTO, 2008, p. 272).

Borba (2007) observa que, nas sociedades ocidentais, a cultura do trabalho sobrepõe-se às brincadeiras, reverberando na oposição a brincar nas práticas pedagógicas, embora documentos oficiais e programas institucionais apresentem inclinações positivas a ele. “Seu lugar e seu tempo vão se restringindo à ‘hora do recreio’, assumindo contornos cada vez mais definidos e restritos em termos de horários, espaço e disciplinas” (BORBA, 2007, p. 35). Brincar tem um espaço definido, na escola, servindo para extravasar a energia acumulada nos alunos, a fim de manterem-se sentados e prestando atenção às atividades em sala de aula.

Assim, o ambiente físico ao qual uma criança está exposta influencia diretamente na construção de seus esquemas mentais, interferindo na aprendizagem. Se há algumas décadas os alunos poderiam brincar livremente no espaço das ruas, que sendo menos perigoso dava sensação de segurança aos pais para permitir ali a circulação dos filhos, vê-se, atualmente, um aumento no risco dessa prática. Esse fator, aliado à necessidade de permanência cada vez mais em tempo integral na escola, configura esta instituição como um local de maior interação dos alunos entre si e com o meio.

Essa característica da sociedade contemporânea reflete em uma geração que está sendo formada e incidirá no futuro. Borba (2007) defende que, ao observar as crianças brincando, é possível penetrar em seus mundos a fim de conhecê-los melhor, bem como organizar o trabalho e o espaço escolar para propiciar momentos lúdicos. A realização das brincadeiras contribui para a criação de sua cultura, o que

[...] exige a garantia de tempos e espaços para que as próprias crianças e os adolescentes criem e desenvolvam suas brincadeiras, não apenas em locais e horários destinados pela escola a essas atividades (como os pátios e parques para recreação), mas também nos espaços das salas de aula, por meio da invenção de diferentes formas de brincar com os conhecimentos (BORBA, 2007, p. 43-44).

Melis (2018) considera o espaço como todo o prédio da escola, com seus diversos espaços, ponto em que a luz natural é utilizada, estabelecendo uma relação pedagógica com aquilo que o professor trabalha em sala de aula. A organização

desses espaços apresenta, principalmente, a forma de trabalho do professor, além de criar possibilidades de interação entre as crianças. “Se pensarmos em construir um espaço para as crianças, devemos organizá-lo mais próximo ao de uma casa e não ao de uma escola” (p. 45). A autora apresenta essa ideia seguida de alguns exemplos, como a escola comparada a uma caixa de papelão (móvel, que pode ser rasgada, dobrada, etc.), a um sótão (com roupas e materiais guardados a serem explorados) e espaço ao ar livre (com árvores, plantas, lupa, pá, etc.), contrapondo a visão de escola com carteiras e quadro negro.

Entretanto, de acordo com as observações realizadas na presente pesquisa, infere-se que apresentar essas ideias aos professores das turmas analisadas provavelmente seria um emaranhado de palavras vãs, pois a ideia e a realidade vivenciadas ainda são de uma escola tradicional, com carteiras enfileiradas para que os alunos possam prestar atenção à aula e às suas explicações. É preciso criar uma nova concepção de escola, que permite aos docentes modificar o espaço que tem em mãos, com o material existente. Assim, para chegar à ideia de espaço de aprendizagem comparável a uma casa, é preciso criar primeiro uma visão de escola como espaço de criação e interação discente (MELIS, 2018).

Essa necessidade de implementar uma visão de ambiente educador é um tanto contraditória, visto que o município de Santos, desde 2008, recebe o selo de Cidade Educadora, garantido a cidades que promovem a formação integral de seus habitantes, compreendendo como agentes pedagógicos as diferentes políticas, tempos e espaços⁷. Assim, tanto a sala de aula quanto os demais ambientes da cidade deveriam prever a integralidade das crianças, funcionando como locais de aprendizagem.

Para que os espaços sejam pensados e organizados de forma a promover a aprendizagem e a construção gradativa da autonomia das crianças, o professor precisa ser criativo e lidar com os mobiliários incompatíveis com a estatura dos alunos e, muitas vezes, a falta de preparação para lidar com o lúdico em sala de aula.

Sobre o mobiliário, Oliveira et al. (2011) realizaram uma pesquisa buscando analisar possíveis fatores de estresse, cansaço e distração relacionados aos móveis escolares. Observaram que há poucas publicações sobre o assunto no Brasil, das

⁷ Informação obtida no site das Cidades Educadoras. Disponível em: <<https://cidadeseducadoras.org.br/conceito/>>. Acesso em 11 abr. 2019.

quais citam como a mais importante a NBR 14006/2003 (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS, 2003), embora se tenha encontrado em pesquisas a NBR 14006/2008 (ABNT, 2008), que conta com atualizações da primeira. Ambas são intituladas “Móveis escolares: assentos e mesas para conjunto aluno de instituições educacionais”, estabelecendo requisitos mínimos para carteiras e cadeiras escolares quanto aos aspectos ergonômicos, de acabamento, identificação, estabilidade e resistência.

Os autores apresentam alguns problemas dessa norma. O primeiro refere-se à utilização de estudos antropométricos realizados na Europa, já que não existiam semelhantes no Brasil quanto à população infanto-juvenil, embora as medidas variem de acordo com etnia e nacionalidade (OLIVEIRA et al., 2011). O segundo refere-se à utilização de seis⁸ faixas de medidas de carteiras e cadeiras na etapa do ensino fundamental, dificultando a decisão de compra por parte das escolas, que não possuem um controle da estatura dos alunos.

A inexistência de tamanhos diversificados no mobiliário pode advir, também, da rotatividade de alunos existentes ao longo dos anos. Como a vida útil do material é extensa, diversas são as faixas etárias compreendidas. Na escola analisada nesta pesquisa, uma mesma sala pode atender um aluno de quinto ano (cerca de dez anos de idade) no período matutino, outro de primeiro ano (cerca de seis anos de idade) no período vespertino e um adulto no período noturno.

Para realizar a pesquisa, os autores observaram diversos comportamentos dos alunos, como bocejos, inclinação para escrever, movimentos de pescoço, entre outros. Entretanto, para este trabalho, destaca-se um grupo deles, denominado como “desconforto nos membros inferiores”, composto por:

- colocar pé em apoio;
- cruzar as pernas;
- cruzar as pernas sobre o joelho;
- sentar em cima de uma perna;
- sentar por cima das duas pernas cruzadas. (OLIVEIRA et al. 2011, p. 4).

As situações descritas acima se assemelham muito às verificadas no estudo de caso base desta pesquisa, onde os alunos também usavam estratégias para mudar de posição, muitas vezes sentando sobre suas pernas.

⁸ De acordo com a NBR 14006:2008 há oito faixas de tamanhos no geral. Os autores referem-se somente àquelas que compreendem a idade-estatura das crianças do ensino fundamental.

Ao observar alunos de 1ª a 8ª séries⁹, os autores perceberam sua chegada bastante sonolentos, com muitos bocejos, o que não recomenda a utilização de aulas mais participativas logo de início (OLIVEIRA et al., 2011). Essa postura leva as crianças a permanecerem mais tempo sentados, verificando um crescente incômodo durante as três primeiras aulas, diminuindo na quarta (pois os alunos haviam acabado de regressar do recreio, logo, podendo movimentar-se), aumentando novamente na quinta.

Foi verificado, também, que as crianças da primeira série são as que mais movimentam as pernas, porque a altura da cadeira é excessivamente grande para esses alunos, fazendo com que os mesmos procurem um apoio para os pés. Pode-se observar, também, que, quanto mais velhos os estudantes, há uma diminuição do número de movimentos com as pernas, sugerindo que as cadeiras são mais confortáveis para alunos de maior estatura (OLIVEIRA et al., 2011, p. 8)

Os autores levantam, ainda, que as crianças menores tendem a se dispersar mais do que os maiores (a partir da 5ª série, atual 6º ano). Apesar de não haver relação direta com a ergonomia das carteiras escolares, eles podem ser influenciados pela falta de conforto causado, em partes, pelo mobiliário (OLIVEIRA et al., 2011).

Um fator observado na NBR 14006:2008 é o fato de as cadeiras terem um formato que permita empilhá-las. Infere-se, com isso, uma previsão de mobilidade na sala, pois as cadeiras poderiam ser organizadas em algum canto. Bergmiller, Souza e Brandão (1999, p. 7) traziam, há mais de vinte anos, algumas ideias acerca da influência da organização da sala de aula para a aprendizagem, cuja estrutura tradicional, com uma carteira atrás da outra em fileira, tendiam a se modificar:

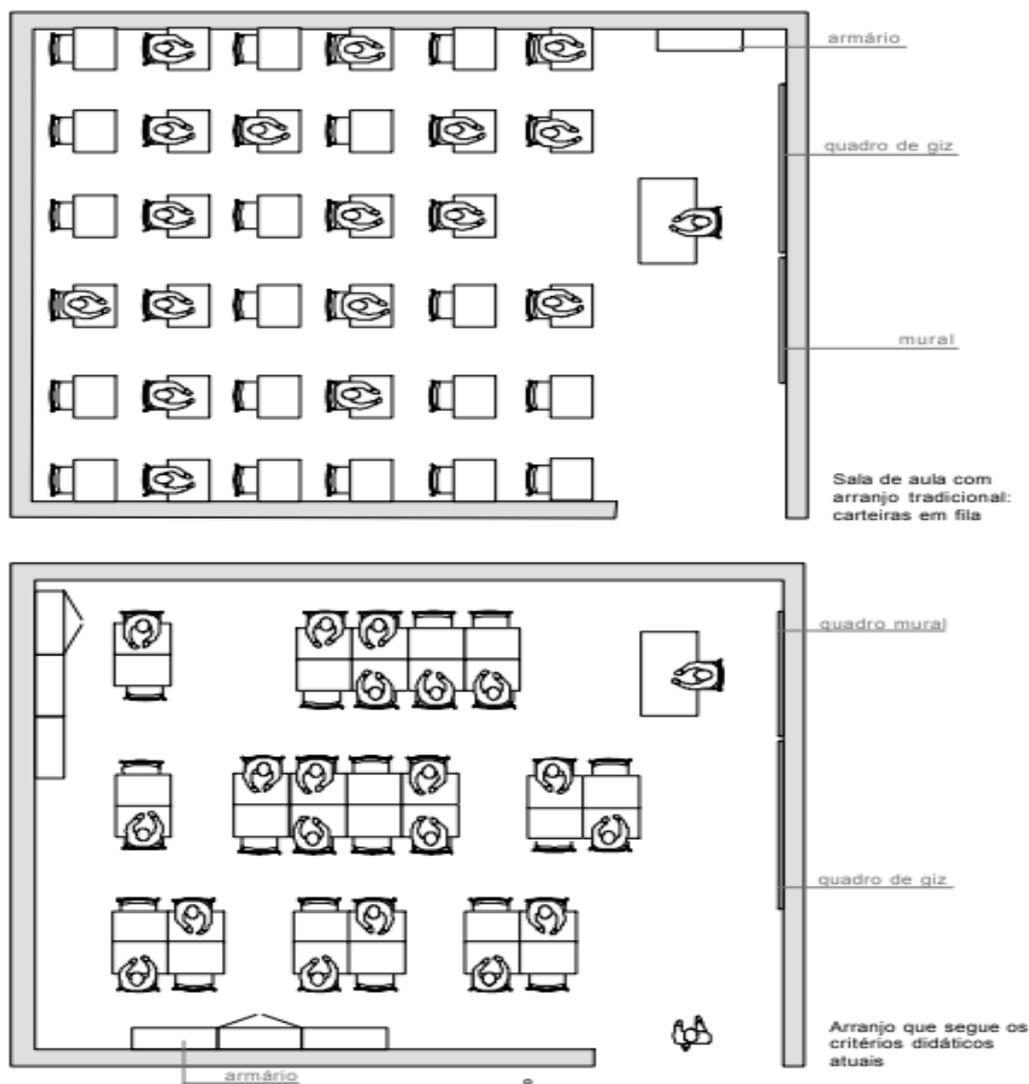
Os critérios didáticos atuais apontam para um ambiente em que a mobilidade do mobiliário é fundamental para o ensino e aprendizagem. Nesse ambiente, o professor juntamente com os alunos farão as modificações necessárias para cada atividade. A cada aula o arranjo pode ser outro.

Diante dessa afirmação, os autores apresentam algumas alternativas para organização desses espaços. Embora haja alternativas para salas de informática, de

⁹ A autora utiliza a nomenclatura referente ao ensino fundamental de 8 anos. Apesar de a pesquisa ser realizada em data onde essa etapa já deveria acontecer em 9 anos, manteve-se a nomenclatura original para garantir a fidedignidade das informações. Vale ressaltar que a primeira série, nesse sistema, equipara-se ao segundo ano atual, estando bastante próximo do grupo estudado aqui.

vídeo e da zona rural, optou-se pela apresentação de dois modelos que, na verdade, estabelecem uma comparação entre as comumente encontradas salas de aula em modelo tradicional, e uma sugestão, que propicia interação entre os alunos.

Figura 32 – Sugestões de organização para a sala de aula



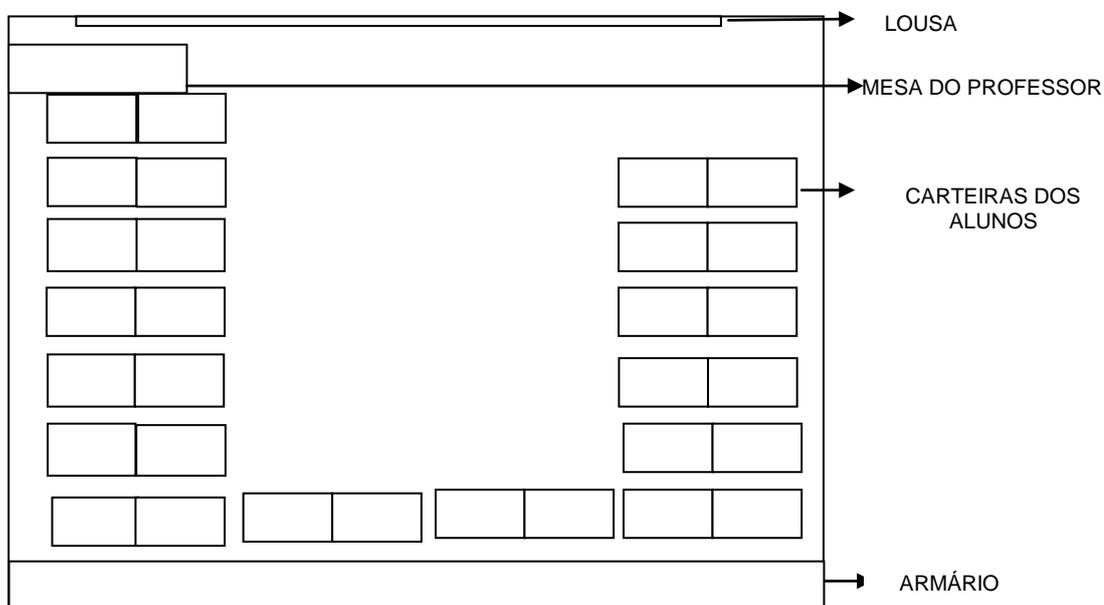
Fonte: Bergmiller, Souza e Brandão (1999, p. 8).

As carteiras organizadas em grupos ou duplas permitem que os alunos troquem ideias e possam observar o outro, tanto em suas fragilidades, como em suas potencialidades, oferecendo ou recebendo ajuda.

A interação entre os alunos permite a livre circulação de ideias independente da ação docente. Constata-se, na Figura 32, que a sala organizada em agrupamentos possibilita trocas entre os alunos e melhor circulação pelos espaços.

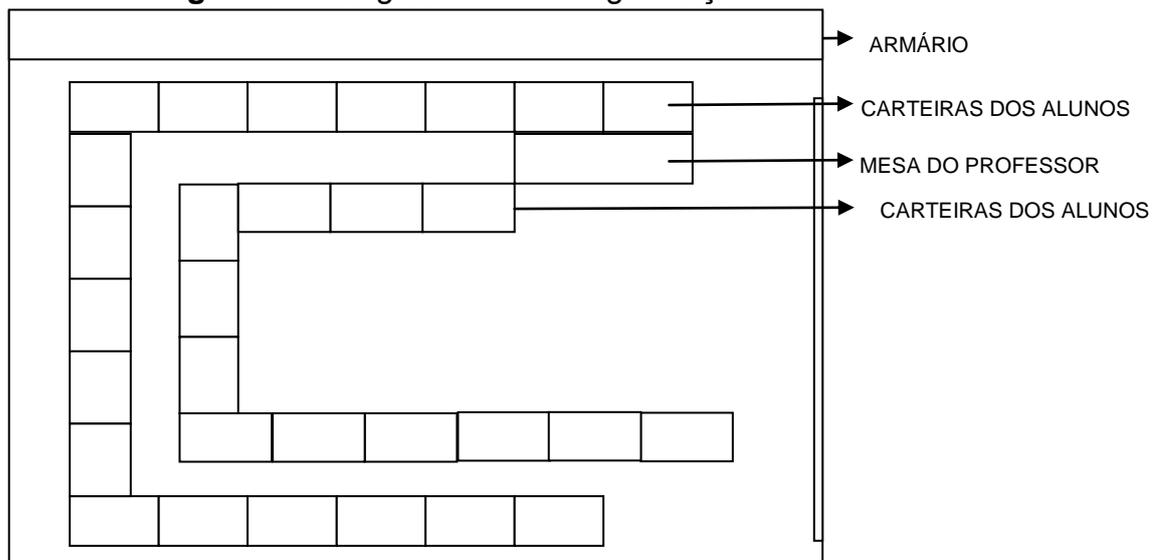
No entanto, muitos ainda não se vêem, pois estão de costas, além da configuração sugerir a realização de atividades predominantemente sentados. Sugerem-se, a partir dessas considerações, dois croquis de organização do espaço:

Figura 33 – Sugestão “A” de organização da sala de aula¹⁰



Fonte: Elaboração do autor

Figura 34 – Sugestão “B” de organização da sala de aula¹¹



Fonte: Elaboração do autor

No esquema elaborado na Figura 33, é possível oferecer aos alunos a

¹⁰ Livre criação sem escala. Baseou-se nas salas de aula das Turmas A e D do estudo de caso (ANDREETA, 2019), tendo como referência a quantidade de carteiras existente no espaço.

¹¹ Livre criação sem escala. Baseou-se na sala de aula da Turma B do mesmo trabalho.

situações de trabalho em duplas, podendo ser realizados agrupamentos de acordo com seus conhecimentos e com os objetivos da atividade. Destaca-se, também, a possibilidade de deixar um espaço livre no meio da sala para livre circulação, realização de atividade em roda ou realização de brincadeiras, entre outros. O ponto negativo dessa organização é a impossibilidade de as crianças poderem se ver, o que é facilitado na Figura 34, cujas carteiras são organizadas em formato de “U”. No entanto, devido à quantidade de alunos por turma, essa organização precisa ser repetida com um novo “U” interno. Todavia, observa-se que há um espaço ao meio da sala para que possa ser realizada uma atividade em que as crianças fiquem sentadas no chão, bem como utilizem tal espaço para brincar, ler, etc., retornando às carteiras quando precisarem apoiar algum material. Há, no entanto, a possibilidade de virarem as carteiras internas para trás, quando não for necessário o uso da lousa ou exposição de qualquer material na mesma parede, formando novos agrupamentos (uma grande mesa), onde a quantidade de alunos vendo uns aos outros é maior. A mesa do professor, na Figura 34, não se encontra mais ao centro, mas está presente, garantindo espaço para apoio de materiais e até mesmo atendimento individual de algum aluno, inferindo a presença do docente em outros espaços da sala de aula, mediando conversas, já que não será possível apenas sentar-se na cadeira, pois ficaria de costas para muitas das crianças.

A aceitação às mudanças não é fácil, posto que o modelo recorrente na formação da maioria dos professores muitas vezes constrói uma prática alicerçada em suas vivências, solidificando-se em algo resistente a mudanças. A dinâmica escolar propicia a organização da sala de forma tradicional, pois não raro observa-se que os funcionários responsáveis pela limpeza desse espaço mantêm-no com carteiras enfileiradas – mesmo que o professor tenha deixado de outra forma durante a aula –, seja por iniciativa própria, seja por determinação de Equipe Gestora. Entretanto, uma escola em Portugal ousou modificar essas estruturas.

Rubem Alves (2002) afirma que a escola atual confere pouca autonomia ao aluno ao não permitir que seja “dono” de suas produções, apenas reproduzindo o que lhe é passado. Como contraponto, destaca a “Escola da Ponte”, projeto de uma escola pública portuguesa, criada e idealizada por José Pacheco, em que não há divisões de salas, disciplinas, anos, séries: os alunos agrupam-se de acordo com interesses comuns, mediados por uma professora que orienta sobre a pesquisa a ser realizada, avaliando se o grupo atingiu seus objetivos ao final de alguns dias –

ocasião em que, diante de uma análise positiva, o grupo se desmancha e há outros reagrupamentos de acordo com novos interesses (ALVES, 2002).

Acerca do ambiente, além da descrição da ampla sala, com mesas e cadeiras baixas, compatíveis com o tamanho dos alunos, o autor acrescenta uma reflexão a partir do observado: quando uma aluna, aleatoriamente escolhida por José Pacheco para apresentar-lhe a escola, afirma que ali aprende a ler lendo frases inteiras, o autor se remete à sua infância, quando aprendeu a ler utilizando os textos de alguém que produzira o livro para que ele pudesse ter em mãos. Destacou que o espaço da sala de aula da “Escola da Ponte” era criado pelos alunos, com frases propostas pelas próprias crianças, frases que diziam o que elas estavam vivendo. “Aprendiam, assim, que a escrita serve para dizer a vida que cada um vive” (ALVES, 2002).

O autor destaca, assim, a construção do espaço pelas crianças, tornando-o algo pertencente a elas, somado ao fato de que há sentido para aquela intervenção. Uma aluna ter sido escolhida ao acaso¹² para apresentar a escola sem haver preparação anterior reforça a ideia de construção de um ambiente coletivo.

Analisando essas reflexões, é possível compreender que o ambiente escolar precisa de uma organização pensada na utilização pelas crianças: de nada adianta ter diversos livros expostos enfeitando a sala se os alunos só podem utilizar aqueles mais velhos e já rasgados sob a premissa de que estragariam os mais novos; de nada adianta a sala ser espaçosa ou ter suas carteiras organizadas em forma de U, se as crianças devem permanecer constantemente sentadas em suas cadeiras, e assim por diante. A manutenção das crianças por longo tempo sentadas em cadeiras, muitas vezes incompatíveis com sua estatura, pode ser um fator negativo para a aprendizagem.

¹² O autor relata que, ao conversar com José Pacheco e demonstrar interesse em conhecer a escola, foi pedido a uma aluna que passava naquele momento ao lado dos dois que servisse como uma espécie de guia.

4. PROPOSTA DE ENSINO

Diante das assertivas de professores e dos estudos realizados, apresenta-se uma proposta de formação para atender às necessidades observadas durante a pesquisa:

Público alvo:

- professores e gestores de 1º ano do ensino fundamental da Rede Municipal de Santos (prioritariamente).

Em caso de não preenchimento das vagas, seguir-se-á a ordem de oferta:

Oferta interna: Rede Municipal de Santos:

- Professores de 2º e 3º anos;
- Professores de 4º e 5º anos;
- Professores de educação infantil e demais membros de Equipe Gestora.

Oferta externa:

- Estudantes de Pedagogia;
- Professores e gestores de ensino fundamental I;
- Professores e gestores de educação infantil.

Essa oferta secundária a outros professores justifica-se pela possibilidade de atendimento futuro a turmas de primeiro ano, uma vez que anualmente há atribuição de aulas, bem como a possibilidade de atribuição como gestor de escolas que atendam a essas crianças.

Os gestores (CP ou demais membros da Equipe Gestora) podem assumir, a cada ano, qualquer escola da Rede Municipal, de qualquer segmento, sendo possível atribuir aquelas que possuem salas de primeiro ano do ensino fundamental.

Observa-se, ainda, a possibilidade de troca de ideias com professores de educação infantil, bem como o interesse no atendimento, visto que os Professores

de Educação Básica I podem migrar entre as duas primeiras etapas da educação básica, desde que possuam habilitação para tal (SANTOS, 2012).

O atendimento ao público externo justifica-se pela possibilidade de esses profissionais, um dia, incorporarem-se à Rede Municipal por meio de concurso público. Como tal justificativa é bastante hipotética, essa oferta ocorrerá somente em último caso.

Modalidade: presencial.

Número de atendidos: 25 cursistas por turma.

Periodicidade:

O calendário de formação da Rede Municipal de Santos é criado pelas seções que compõem o Departamento Pedagógico (Deped), de acordo com o Calendário Escolar e definido diante da necessidade de ações. Sendo assim, o presente projeto oferece duas propostas de execução.

Proposta 1

Oferecimento de encontros mensais, em horário de serviço¹³, no período vespertino (devido à possibilidade do formador responsável, que se encontra em sala de aula no período oposto), contando com parcerias de outros formadores para sua oferta no período matutino.

A proposta conta com seis encontros, que ocorrem mensalmente devido à impossibilidade de ausência dos professores nas escolas com maior frequência, perfazendo um total de 24 (vinte e quatro) horas de formação, acrescidas de tarefas a serem realizadas em horário diverso, cuja carga é de 2 (duas) horas nos cinco primeiros encontros. Assim, a carga horária total do curso corresponde a 34 (trinta e quatro) horas.

Proposta 2

Oferecimento de encontros quinzenais, fora do horário de serviço dos

¹³ As formações em serviço a professores são, geralmente, ofertadas pela Seform no período das 7h30 às 11h30 (matutino) e das 13h30 às 17h30 (vespertino), perfazendo um total de 4 horas por encontro.

professores (das 19h às 22h). A maior frequência, possibilitada por não contar com supressão dos professores de sala de aula, mantém um vínculo temporal mais próximo entre os envolvidos e com os objetos de estudo.

Por contar com horário menor para os encontros, a carga horária é reajustada, compondo 8 (oito) ações presenciais de três horas, perfazendo 24 (vinte e quatro horas), acrescidas de 7 (sete) tarefas que, devido a complexidade menor causada pelo tempo reduzido para realização, será contabilizada como 1 (uma) hora, completando a carga horária total de 31 (trinta e uma) horas de formação.

Formador responsável: Professor Tiago Efrem Andreetta.

Professor de Educação Básica I da Prefeitura de Santos; Mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES); pós-graduado em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade da Aldeia de Carapicuíba e em Direito Educacional pela Faculdade XV de Agosto; graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita e Letras (Português/Inglês) pela Universidade Paulista. Licenciado para o Magistério em curso Normal nível Médio pelo Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério. Atua como Apoio Pedagógico da Seção de Formação Continuada da Secretaria de Educação de Santos e como professor de pré-escola (educação infantil) na mesma Rede de Ensino.

4.1 Plano do Curso de Formação

Ementa:

O primeiro ano do ensino fundamental foi criado há pouco mais de uma década, englobando alunos que, até então, estariam matriculados no último ano da educação infantil. Dessa forma, a faixa etária dessas crianças aponta a necessidade de priorizar o aspecto simbólico do pensamento infantil como forma de potencializar o processo de aprendizagem. A dialogicidade configura-se o ponto principal desta formação como forma de enriquecer as práticas docentes com teoria e conhecimento acerca do desenvolvimento infantil, valorizando a organização da infraestrutura escolar e a criatividade infantil enquanto formas de entrelaçar os saberes previstos para a etapa com o lúdico.

Objetivos

Geral: Apresentar uma proposta de formação continuada a professores de primeiro ano, com vistas à troca de experiências e enriquecimento teórico, a fim de que as metodologias redefinam espaços, tempos e materiais, entrelaçando os saberes com o lúdico.

Específicos:

- Viabilizar diálogos entre profissionais com diferentes práticas, promovendo enfrentamentos decorrentes da observação de possibilidades reais de utilização do lúdico em sala de aula;
- Levantar, junto aos docentes, as práticas recorrentes em sua atuação profissional, analisando a presença do lúdico e do brincar;
- Classificar as respostas dos professores, analisando a ocorrência do lúdico enquanto metodologia de trabalho: a) ausência do brincar, b) preenchimento de tempo livre, c) lúdico e conteúdos teóricos entrelaçados, isto é, que envolvam o lúdico e a organização de materiais, tempos e espaços adequados à aprendizagem por meio do brincar;
- Embasar teoricamente os professores quanto ao desenvolvimento infantil, o lúdico, o brincar, a criatividade e os documentos oficiais que envolvem a ampliação do ensino fundamental para nove anos;
- Construir planejamentos que valorizem as práticas docentes na promoção dos saberes de maneira lúdica, considerando a organização de materiais, tempos e espaços adequados à aprendizagem por meio do brincar.

Avaliação:

Receberão certificados os cursistas que atingirem, no mínimo, 75% da carga horária do curso, conforme apresentada nas propostas de trabalho. Como a formação em questão propõe o diálogo a partir de práticas já realizadas pelos professores, não será atribuído juízo de valor por meio de notas às tarefas. A contabilização de carga horária terá uma quantidade máxima, podendo ser fracionada de acordo com a relação com os objetivos propostos.

Conteúdo Programático e Cronograma Previsto:

UNIDADE 1
TEMA: Apresentação; Legislação sobre o primeiro ano do ensino fundamental
<p>Ementa:</p> <p>O ponto inicial da formação é conhecer professores e formador, a fim de construir uma relação de confiança e cumplicidade, não enquanto validador de todas as práticas que já vem acontecendo, mas como alguém que busca apresentar situações de aprendizagem e desenvolvimento visando colaborar com o enriquecimento profissional de cada um. Ao mesmo tempo, apresentar a formação requer validar a necessidade de sua existência, construída por meio da legislação que ampliou o ensino fundamental para nove anos, culminando no ingresso de crianças de seis anos nesta etapa.</p>
<p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do formador e das características/ conteúdos da formação; - Apresentação dos cursistas: formação inicial, escolas em que lecionam, características das turmas que atendem; - Levantamento com os professores sobre planejamento de aula, lúdico no primeiro ano do ensino fundamental, criatividade, interdisciplinaridade, infraestrutura da escola e da sala de aula. - Legislação sobre o primeiro ano do ensino fundamental.
<p>Previsão de ocorrência:</p> <p>Proposta 1: 1º encontro</p> <p>Proposta 2: 1º encontro</p>
<p>Bibliografia:</p> <p>BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.</p> <p>_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 17 ago. 2017.</p> <p>_____. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11114.htm>. Acesso em: 14 mar. 2017.</p> <p>_____. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm>. Acesso em: 15 mar. 2017.</p> <p>_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em 02</p>

nov. 2017.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer CNE/CEB nº 24, de 15 de setembro de 2004.** Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb024_04.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 6, de 8 de junho de 2005.** Reexame do Parecer CNE/CEB 24/2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. 2005a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb006_05.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2017.

_____. **Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005.** Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. 2005b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2017.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 41, de 9 de agosto de 2006.** Consulta sobre interpretação correta das alterações promovidas na Lei nº 9.394/96 pelas recentes Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006. 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb041_06.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 45, de 7 de dezembro de 2006.** Consulta referente à interpretação da Lei Federal nº 11.274, de 6/2/2006, que amplia a duração do Ensino Fundamental para nove anos, e quanto à forma de trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2006/pceb045_06.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 4, de 20 de fevereiro de 2008.** Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2017.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 22, de 9 de dezembro de 2009.** Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2464-parecer-ceb-22-2009&Itemid=30192>. Acesso em: 16 mar. 2017.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 14 de janeiro de 2010.** Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2483-rceb001-10&Itemid=30192>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 7 de julho de 2010.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2006/pceb045_06.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

FERRARESI, Paula Daniele. **Ensino Fundamental de nove anos: uma ampliação de direitos?** Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.

IOSIF, Ranilce Mascarenhas Guimarães. **A qualidade da educação na escola pública e o comprometimento da cidadania global emancipada:** implicações para a situação de

pobreza e desigualdade no Brasil. 2007. 310 f. Tese (Doutorado em Política Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

MACHADO, Rosângela Aparecida dos Reis. **A implementação do ensino fundamental de nove anos na rede municipal de ensino de São Paulo**. 2016. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2016.

SANTOS [Prefeitura]. Deliberação CME nº 004, de 19 de dezembro de 2006. Fixa normas para a implementação do Ensino Fundamental com duração de 9 anos e organização da Educação Infantil das Unidades Municipais de Educação. 2006. **Diário Oficial de Santos**. 21 dez. 2006. Ano XVIII, nº 4342, p.15.

_____. Lei complementar nº 752 de 30 de março de 2012. Dispõe sobre o estatuto e plano de cargos, carreira e vencimentos dos profissionais do magistério público municipal de Santos. **Diário Oficial de Santos**. 31 mar. 2012. Ano XXIII, nº 5621, p. 8.

_____. Plano de Curso: Ensino Fundamental. Santos: Prefeitura, 2016a. Disponível em: <<http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/download.php?view.2089>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

UNIDADE 2

TEMA: Desenvolvimento infantil; Epistemologia Genética.

Ementa:

A Epistemologia Genética, proposta por Jean Piaget, considera a existência de estágios pelos quais todas as crianças perpassam na construção de sua autonomia e identidade. Assim, ao lidar com crianças de primeiro ano do ensino fundamental, é preciso compreender a etapa de desenvolvimento em que se encontram. Mais do que apenas classificar em determinado estágio, é preciso compreender suas relações com o meio e com os objetos, com os quais desenvolve relações determinadas como “jogo”, característico em cada etapa do desenvolvimento, o que viabiliza e/ou contribui para a construção de uma relação com o símbolo, que influenciará seu processo de alfabetização.

Conteúdos:

- Estágios do desenvolvimento (segundo a Epistemologia Genética);
- Interacionismo e a relação do indivíduo com o meio;
- Características da heteronomia e o papel docente no trabalho com crianças nessa etapa;
- “Evolução” do jogo para a criança: de exercício, simbólico individual, simbólico coletivo, de regras;
- Construção do símbolo na criança e a necessidade da presença do lúdico durante a aprendizagem.

Previsão de ocorrência:

Proposta 1: 2º e 3º encontros

Proposta 2: 2º, 3º e 4º encontros

Bibliografia:

BOMTEMPO, Edda. Brincar, fantasiar, criar e aprender. In: OLIVEIRA, Vera Barros de (org.) **O Brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. 1ª Mesa de Debate: “A Brinquedoteca no Processo Educacional”. In: **SEMINÁRIO Nacional Brinquedoteca: a importância do brincar na saúde e na educação**. Brasília:

Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2006, p. 39-66.

_____. Brincadeira Simbólica: imaginação e criatividade. In: BOMTEMPO, Edda; GOING, Luana Carramillo (Orgs). **Felizes e brincalhões**: uma reflexão sobre o lúdico na educação. Rio de Janeiro: Wak editora, 2012

GOING, Luana Carramillo. **Contos para escrever-se**: alfabetização por meio de contos de fadas. São Paulo: Vetor, 1997.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2008. 352 p.

KAMII, Constance; DeVRIES, Rheta. **Jogos em grupo na educação infantil**: Implicações da teoria de Piaget. Tradução de Maria Célia Dias Carrasqueira. São Paulo: Editora Trajetória Cultural, 2009. 355 p.

LA TAYLLE, Yves de. Desenvolvimento do Juízo Moral e Afetividade na Teoria de Jean Piaget. In: _____, OLIVEIRA, Marta Kohl de, DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. 27 ed. São Paulo: Summus, 2016. 117 p.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Quatro cores, senha e dominó**: oficinas de jogos em uma perspectiva construtivista e psicopedagógica. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

OLIVEIRA, Vera Barros. O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. In: _____ (Org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. 5ª ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2000a.

_____. O brincar e o ingresso no tempo histórico e cultural. In: _____. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2000b.

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

_____. [1964]. **Seis estudos de Psicologia**. Tradução de Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

_____. [1951] . **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 4 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zelia. **Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget**. São Paulo: EPU, 1998. (Coleção: Temas Básicos de Psicologia, v. 19).

SANTOS [Prefeitura]. Portaria nº 17/2016-SEDUC. Aprova o Regimento Escolar das Unidades Municipais de Educação. 2016. **Diário Oficial de Santos**. 25 fev. 2016. Ano XXVII, nº 6572, p.C1 - C7.

UNIDADE 3

TEMA: Criatividade e a interdisciplinaridade com os saberes

Ementa:

A criatividade, mais do que algo relacionado à construção de obras **relacionadas** à arte, refere-se a uma construção humana, que se desenvolve junto com o indivíduo. Diante das mais diversas situações e da capacidade de lidar com elas, a criança cria relações e formas de brincar que demonstram sua capacidade criativa e permitem a construção de relações que possibilitam seu desenvolvimento. Contudo, a criatividade advém,

principalmente, da capacidade de lidar com situações sem intervenção externa, necessitando de tempo para que ocorra. A escola, dessa forma, precisa aceitar a existência do ócio como algo positivo, não se constituindo um espaço de acumulação de situações de escrita, leitura, cálculo, mas proporcionando situações em que o ócio e a criatividade convirjam com os conteúdos previstos.

Conteúdo:

- O brincar e a realidade de Winnicott;
- Compreensão de si e do ambiente;
- Ócio Criativo e a proposição de momentos de criação;
- Ócio e lúdico;
- Papel do professor: ser criativo e reflexivo a favor da permissão da criatividade.

Previsão de ocorrência:

Proposta 1: 4º encontro.

Proposta 2: 5º encontro.

Bibliografia:

BOMTEMPO, Edda. Brincar, fantasiar, criar e aprender. In: OLIVEIRA, Vera Barros de (org.) **O Brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Creatividad: el fluir y la psicología del descubrimiento y la invención**. Barcelona: Paidós, 1998.

DE MASI, Domênico. **O ócio criativo**. Entrevista a Maria Serena Palieri. Tradução de Léa Manzi. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

SAKAMOTO, Cleuza Kazue. O brincar da criança: criatividade e saúde. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, ano XXVIII, n. 2, p. 267-277, São Paulo: 2008.

_____. Criatividade e a construção da realidade contemporânea. **Revista Trama Interdisciplinar**. v.3, n.1, p.86-96. São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/5007/3820>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

SANTOS [Prefeitura]. Portaria nº 17/2016-SEDUC. Aprova o Regimento Escolar das Unidades Municipais de Educação. 2016. **Diário Oficial de Santos**. 25 fev. 2016. Ano XXVII, nº 6572, p.C1 - C7.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

UNIDADE 4

TEMA: Infraestrutura escolar e a interdisciplinaridade

Ementa:

As crianças permanecem um período razoavelmente longo na escola. A escola pública atual conta com mobiliário pensado para atender diversas faixas etárias, muitas vezes analisado quando o ensino fundamental era algo previsto a alunos que ingressariam somente aos sete anos de idade. Além disso, não é possível pensar que somente a sala de aula constitui-se um espaço de aprendizagem. Assim, a escola deve ser considerada um local de aprendizagem e, em se tratando de sala de aula, organizar um espaço em que os alunos possam interagir por meio da troca de ideias, de forma lúdica e interdisciplinar com

os saberes a fim de construir sua aprendizagem.

Conteúdo:

- Levantamento da infraestrutura das escolas por meio de relatos de observações dos cursistas;
- Reflexão sobre esses espaços e análise de como a organização poderia ser modificada em favor da interdisciplinaridade na aprendizagem;
- Extrapolando os limites da sala de aula: utilização da infraestrutura escolar como espaço de aprendizagem;
- Planejamento dos espaços como propiciadores do entrelaçamento entre os saberes e as brincadeiras.

Previsão de ocorrência:

Proposta 1: 5º encontro.

Proposta 2: 6º e 7º encontros.

Bibliografia:

BERGMILLER, Karl Heinz; SOUZA, Pedro Luiz Pereira de; BRANDÃO, Maria Beatriz Afflalo. **Ensino fundamental: mobiliário escolar**. Brasília: FUNDESCOLA - MEC, 1999. 70 p. (Série Cadernos Técnicos, n. 3)
<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000574.pdf>>. Acesso em 27 fev. 2019.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MELIS, Vera. **Espaço em educação infantil**. 2 ed. rev. ampl. São Paulo: Scortecci, 2018.

OLIVEIRA, Juliana Mendes de; LUCIA, Ricardo Marius Della; SOUZA, Amaury Paulo de; MINETTE, Luciano José; NOCE, Rommel. **Ergonomia de carteiras escolares e sua influência no estresse físico de alunos do ensino fundamental**. Estudos em Design. Revista (online). Rio de Janeiro: v. 19, n. 2, 2011, p. 1 – 15.

OLIVEIRA, Vera Barros de. O brincar e o ingresso no tempo histórico e cultural. In: (Org.) **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

PIAGET, Jean [1951]. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 4 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

SANTOS [Prefeitura]. Portaria nº 17/2016-SEDUC. Aprova o Regimento Escolar das Unidades Municipais de Educação. 2016. **Diário Oficial de Santos**. 25 fev. 2016. Ano XXVII, nº 6572, p.C1 - C7.

UNIDADE 5

TEMA: Planejamento; Avaliação da formação.

Ementa:

O planejamento é algo indispensável para a realização do trabalho docente, bem como sua organização. A disposição da infraestrutura em que os alunos estarão expostos, bem como

os materiais e a prática docente, dependem de prévia visualização do professor para que antevêja o que pode ser melhorado, as possíveis ocorrências, bem como estude acerca do assunto a ser tratado ou das dúvidas que possam surgir. A formação prevê que todos os assuntos tratados anteriormente estejam intimamente relacionados entre si e com a necessidade de planejar a aula previamente.

Como encontro final, faz-se necessário abrir espaço para avaliação, tanto do cursista – para observação de seu aproveitamento quanto ao assunto tratado – quanto da formação – se atingiu seus objetivos, como foi vista pelos cursistas –, pois não é possível apenas a visão do formador para compreender o êxito e as falhas, o que viabiliza a revisão para a próxima oferta.

Conteúdo:

- Planejamento na escola: necessidade para organizar o trabalho docente;
- Otimizar tempos, espaços e materiais para a aprendizagem por meio do planejamento interdisciplinar;
- Avaliação da formação pelos cursistas;
- Tarefa final: construindo planejamentos.

Previsão de ocorrência:

Proposta 1: 6º encontro.

Proposta 2: 8º encontro.

Bibliografia:

SANTOS, Maria Lucia dos; PERIN, Conceição Solange Bution. A importância do planejamento de ensino para o bom desempenho do professor em sala de aula. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: artigos**. v. 1, 2013. Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_fafipa_ped_artigo_maria_lucia_dos_santos.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2019.

SILVA, Oscar Celestino da. **A importância do planejamento nas instituições**. Disponível em: <http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20170720151402.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2019.

SANTOS [Prefeitura]. Portaria nº 17/2016-SEDUC. Aprova o Regimento Escolar das Unidades Municipais de Educação. 2016. **Diário Oficial de Santos**. 25 fev. 2016. Ano XXVII, nº 6572, p.C1 - C7.

Analisar-se-á a possibilidade jurídica de incluir, em Portaria de Atribuição de Aulas, um artigo que dê preferência aos professores certificados nesta formação na atribuição de turmas de primeiro ano.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada de professores configura uma maneira de apresentar aos docentes – cuja formação inicial pode ter apresentado falhas, bem como o tempo para estudo muitas vezes é escasso – algumas concepções e teorias que podem embasar o trabalho em sala de aula. Entretanto, não é possível modificar o pensamento de outrem apenas com considerações externas, posto que a aprendizagem é um sucessivo de desequilíbrios, assimilações e acomodações que levam à construção de uma nova forma de ver o processo de ensino e aprendizagem.

O que se observou na realização da pesquisa *in loco* e em algumas práticas observadas durante a experiência profissional do pesquisador, bem como nos estudos encontrados para bibliografia deste, é que as práticas docentes aproximam-se muito da escola tradicional, em que o brincar não era bem visto, até mesmo porque fazia parte do cotidiano das crianças fora da instituição. Com isso, a escola ainda se organiza como há algumas décadas, tendo o professor como centro do processo, enquanto aos alunos cabe obedecer, atentar e aprender fielmente o que lhe é passado.

Contudo, atualmente as crianças não têm mais seu espaço de brincar nas ruas, onde antes se experimentavam interações grupais, bem como muitas vezes estudam em período integral, permanecendo na instituição por longo período de tempo, submetidos às mesmas práticas, tendo destinado somente algum tempo do dia para brincar, geralmente de forma controlada.

Essa visão só pode ser mudada com conhecimento. Não se pretende, aqui, rebaixar aquele construído com a formação inicial, mas enriquecê-lo com discussões embasadas na comparação entre teoria e prática, que os professores não possuíam naquele momento. Com isso, a formação continuada, mais que um direito, configura-se uma necessidade para o aperfeiçoamento profissional daqueles que lidam diretamente com os alunos e, em se tratando do primeiro ano, que recebem crianças cujo simbolismo e estágio de desenvolvimento são diferenciados daquilo que esses professores foram na época de estudante, pois ingressavam mais tardiamente no ensino fundamental.

O planejamento prévio das atividades a serem realizadas permite melhor organizar o trabalho com os alunos, além de oferecer um panorama geral do que está sendo priorizado em sala de aula. Dessa forma, o professor pode analisar o quanto as práticas lúdicas estão presentes no cotidiano de seu trabalho, refletindo para ampliá-las.

Contudo, essa reflexão depende de embasamento teórico, o que se pretende trabalhar na formação oferecida com base nas considerações de autores que valorizam o lúdico e o brincar como forma de interação entre as crianças, influenciando positivamente em seu desenvolvimento de acordo com sua faixa etária. Assim, busca-se a oferta de atividades condizentes com o momento em que se encontram, oferecendo desafios possíveis de serem realizados.

Ao apresentar situações de interação constante, o professor permite que a criatividade seja desenvolvida, tanto ao lidar com situações e adversidades, quanto ao ter de encontrar soluções para os problemas delas advindos. Para que isso ocorra, faz-se necessária a observação da infraestrutura escolar, utilizando-a como um aliado para a aprendizagem. Dessa forma, onde o professor apoiado em uma pedagogia tradicional vê a necessidade de carteiras enfileiradas, direcionadas exclusivamente à lousa e inviabilizando o contato entre os alunos, espera-se que o docente, após a formação, observe espaços diferenciados pela escola, que transcendam a sala de aula, além de organizar esta de uma forma em que as crianças possam comunicar-se livremente e, até mesmo, brincar.

A formação continuada de professores é, assim, uma importante ferramenta para reflexão e aperfeiçoamento da educação. O docente que apenas replica aquilo que aprendeu inicialmente não consegue observar detalhes que colaboram para a aprendizagem de seus alunos. O trabalho em grupo permite expandir a visão e as concepções inerentes à educação de uma forma mais efetiva. Juntos, todos podem mais.

REFERÊNCIAS DA PROPOSTA

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 4ª ed. Campinas: Papirus, 2002. 120 p.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14006**: Móveis escolares – Cadeiras e mesas para conjunto aluno individual. Rio de Janeiro, 2003.

_____. **NBR 14006**: Móveis escolares – Cadeiras e mesas para conjunto aluno individual. Rio de Janeiro, 2008.

AURÉLIO. **Dicionário do Aurélio Online**. 2018a. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/ideal>>. Acesso em: 01 abr 2019.

_____. **Dicionário do Aurélio Online** 2018b. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/real>>. Acesso em: 02 abr 2019.

AZEVEDO, Nair Correia Salgado de. **Culturas lúdicas infantis na escola**: entre a proibição e a criação. 2016. 265 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Tecnologias, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP: Presidente Prudente, 2016.

BARBOSA, Rosemeire de Matos. **A escola sob o ponto de vista da “criança de seis anos”**. 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado de Mato Grosso: Cáceres - MT, 2015.

BERGMILLER, Karl Heinz; SOUZA, Pedro Luiz Pereira de; BRANDÃO, Maria Beatriz Afflalo. **Ensino fundamental: mobiliário escolar**. Brasília: FUNDESCOLA - MEC, 1999. 70 p. (Série Cadernos Técnicos, n. 3). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000574.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2019.

BOMTEMPO, Edda. Brincar, fantasiar, criar e aprender. In: OLIVEIRA, Vera Barros de (org.) **O Brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. 1ª Mesa de Debate: “A Brinquedoteca no Processo Educacional”. In: **SEMINÁRIO Nacional Brinquedoteca**: a importância do brinquedo na saúde e na educação. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2006, p. 39-66.

_____. Brincadeira Simbólica: imaginação e criatividade. In: BOMTEMPO, Edda; GOING, Luana Carramillo (Orgs). **Felizes e brincalhões**: uma reflexão sobre o lúdico na educação. Rio de Janeiro: Wak editora, 2012

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da

criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 17 ago. 2017.

_____. **Lei nº 10172, de 9 de janeiro de 2001,** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Presidência da República, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 27 set. 2017.

_____. **Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005.** Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11114.htm>. Acesso em: 14 mar. 2017.

_____. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. **Lei nº 12796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 02 nov. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer CNE/CEB nº 24, de 15 de setembro de 2004.** Estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb024_04.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 6, de 8 de junho de 2005.** Reexame do Parecer CNE/CEB 24/2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. 2005a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb006_05.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2017.

_____. **Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005.** Define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. 2005b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2017

_____. **Parecer CNE/CEB nº 18, de 15 de setembro de 2005.** Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, em atendimento à Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os Arts. 6º, 32 e

87 da Lei nº 9.394/1996. 2005c. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb018_05.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2017

_____. **Parecer CNE/CEB nº39, de 8 de agosto de 2006.** Consulta sobre situações relativas à matrícula de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb039_06.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 41, de 9 de agosto de 2006.** Consulta sobre interpretação correta das alterações promovidas na Lei nº 9.394/96 pelas recentes Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006. 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb041_06.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 45, de 7 de dezembro de 2006.** Consulta referente à interpretação da Lei Federal nº 11.274, de 6/2/2006, que amplia a duração do Ensino Fundamental para nove anos, e quanto à forma de trabalhar nas séries iniciais do Ensino Fundamental. 2006c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2006/pceb045_06.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 5, de 1º de fevereiro de 2007.** Consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que tratam do Ensino Fundamental de nove anos e da matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb005_07.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 7, de 19 de abril de 2007.** Reexame do Parecer CNE/CEB nº 5/2007, que trata da consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que se referem ao Ensino Fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb007_07.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 4, de 20 de fevereiro de 2008.** Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2017.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009.** Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2017.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 22, de 9 de dezembro de 2009.** Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2464-parecer-ceb-22-2009&Itemid=30192>. Acesso em: 16 mar. 2017.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 14 de janeiro de 2010.** Define Diretrizes Operacionais para a implantação do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2483-rceb001-10&Itemid=30192>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 7 de julho de 2010.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2006/pceb045_06.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

CÂMARA, Regina Célia dos Santos. **A alfabetização e o ensino fundamental de nove anos:** os desafios do 1º ano. 2012. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Humanidades e Direito da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2012.

CARDOSO, Dorenilda da Silva. **O Ensino Fundamental de nove anos:** os documentos oficiais e a prática pedagógica. 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós Graduação em Educação - Universidade do Vale de Itajaí, Itajaí (SC), 2013.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Creatividad: el fluir y la psicología del descubrimiento y la invención.** Barcelona: Paidós, 1998.

DE MASI, Domênico. **O ócio criativo.** Entrevista a Maria Serena Palieri. Tradução de Léa Manzi. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DECLARAÇÃO DE DAKAR. **Educação para Todos.** Texto adotado pela Cúpula Mundial de Educação Em Dakar, Senegal, de 26 a 28 de abril de 2000. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-dakar.html>>. Acesso em 29 mar. 2018.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>>. Acesso em 23 mar. 2019.

FERRARESI, Paula Daniele. **Ensino Fundamental de nove anos:** uma ampliação de direitos? Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.

FORTUNATO, Raquel Paula. **Ensino Fundamental de nove anos:** para além do ajuste legal. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2014.

GADOTTI, Moacir. **Convocados, uma vez mais:** ruptura, continuidade e desafios do PDE. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. 136 p.

GOING, Luana Carramillo. **Contos para escrever-se: alfabetização por meio de contos de fadas.** São Paulo: Vetor, 1997.

KLEIN, Sylvie Bonifácio. **Ensino fundamental de nove anos no município de São Paulo: um estudo de caso.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MACEDO, Lino de; PETTY, Ana Lúcia Sícoli; PASSOS, Norimar Christe. **Quatro cores, senha e dominó: oficinas de jogos em uma perspectiva construtivista e psicopedagógica.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MACHADO, Rosângela Aparecida dos Reis. **A implementação do ensino fundamental de nove anos na rede municipal de ensino de São Paulo.** 2016. 164 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2016.

MEDEIROS, Aline de Souza. **Narrativas de crianças de seis anos que estão entrando no primeiro ano do ensino fundamental.** 2016. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo: São Paulo, 2016.

MEDEIROS, Michele Hirsch. **O brincar no primeiro ano do ensino fundamental: expectativas, (in) compreensões e ausências.** 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO): Guarapuava, 2015.

MELIS, Vera. **Espaço em educação infantil.** 2 ed. rev. ampl. São Paulo: Scortecci, 2018.

OLIVEIRA, Juliana Mendes de; LUCIA, Ricardo Marius Della; SOUZA, Amaury Paulo de; MINETTE, Luciano José; NOCE, Rommel. **Ergonomia de carteiras escolares e sua influência no estresse físico de alunos do ensino fundamental.** Estudos em Design. Revista (online). Rio de Janeiro: v. 19, n. 2, 2011, p. 1 – 15.

OLIVEIRA, Luciana Dias. **Bem-vinda à escola: o ingresso da criança no primeiro ano do ensino fundamental sob o olhar docente e a perspectiva do brincar.** 2013, 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física e Sociedade). Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

OLIVEIRA, Vera Barros. O brincar e a criança do nascimento aos seis anos. In: _____ (Org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos.** 5. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2000a.

_____. O brincar e o ingresso no tempo histórico e cultural. In: _____. **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos.** 5. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2000b.

ORLANDI, Leonardo de Angelo. **A brincadeira e as atividades formais de ensino no primeiro ano do ensino fundamental: uma análise das manifestações das crianças de seis anos.** 2013. 266 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2013.

PALMA FILHO, João Cardoso. Síntese LDB. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pró-Reitoria de Graduação. **Caderno de formação: introdução à educação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PIAGET, Jean [1964]. **Seis estudos de Psicologia**. Tradução de Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

_____. [1951]. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zelia. **Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget**. São Paulo: EPU, 1998. (Coleção: Temas Básicos de Psicologia, v. 19).

SAKAMOTO, Cleuza Kazue. O brincar da criança: criatividade e saúde. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, ano XXVIII, n. 2, p. 267-277, São Paulo: 2008.

_____. Criatividade e a construção da realidade contemporânea. **Revista Trama Interdisciplinar**. V. 3, n.1, p. 86-96. São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/5007/3820>>. Acesso em 10 abr. 2019.

SANTOS, Luiz César Teixeira dos. **Concepções, tempos e espaços do brincar no primeiro ano do ensino fundamental**. 2017, 200 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

SANTOS [Prefeitura]. Deliberação CME nº 004, de 19 de dezembro de 2006. Fixa normas para a implementação do Ensino Fundamental com duração de 9 anos e organização da Educação Infantil das Unidades Municipais de Educação. 2006. **Diário Oficial de Santos**. 21 dez. 2006. Ano XVIII, nº 4342, p.15.

_____. Lei complementar nº 752 de 30 de março de 2012. Dispõe sobre o estatuto e plano de cargos, carreira e vencimentos dos profissionais do magistério público municipal de Santos. **Diário Oficial de Santos**. 31 mar. 2012. Ano XXIII, nº 5621, p.8.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: polêmicas de nosso tempo**. 32. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008b. 153 p.

SILVEIRA, Matheus Rego. **Concepções e práticas docentes sobre o brincar em sala de aula no primeiro ano do Ensino Fundamental**. 2016. 105 f. Dissertação (Mestrado em Ciências). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo: Ribeirão Preto, 2016.

SOUZA, Debora Gil. **Alcances e limites da ação formativa do coordenador pedagógico na escola**. 2017, 186 f. Dissertação (Mestrado em Práticas Docentes no Ensino Fundamental). Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2017.

STIGERT, Vanessa Almeida. “**Nem passou 5 minutos**”: reflexões sobre o brincar no 1º ano do ensino fundamental. 2016. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora: Juiz de Fora, 2016.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.