

AIRAM DA PAZ FONSECA MOTA

SISBI/UFU



1000212419

MW
372.891
M917 10
TES/MEM

**O LÚDICO E O ENSINO DA GEOGRAFIA NO 1º CI-
CLO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO
DE MONTES CLAROS/MG**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito à obtenção do título de Mestre em Geografia.

Área de Concentração: Análise e Planeja-
mento Sócio-Ambiental

Orientadora: Profª Dra. Vânia Rúbia Farias
Vlach

**Uberlândia(MG)
Universidade Federal de Uberlândia
Instituto de Geografia
2003**

BANCA EXAMINADORA

PROFA. DRA. VÂNIA RÚBIA FARIAS VLACH
(ORIENTADORA)

Profa. Dra. Valéria Trevizani Burla de Aguiar

Profa. Dra. Myrthes Dias da Cunha

DATA:

RESULTADO:

Aos meus pais (in memoriam)
que sonharam com este momento
e à minha família
pelo estímulo, carinho e compreensão.

AGRADECIMENTOS

À Professora Dra. Vânia Vlach, que me orientou na elaboração deste trabalho, disponibilizando seu conhecimento.

À Professora Ms. Elfrida Gomide, pela colaboração e incentivo durante a defesa do projeto.

Aos professores Dr. Julio César Ramires e Myrtes Dias da Cunha, pela participação na minha banca de qualificação e colaboração na realização deste trabalho.

Aos professores e ao pessoal das escolas que fizeram parte da minha pesquisa, pela paciência e cortesia com que me atenderam, durante os meses de convivência, que foram de fundamental importância para a realização dos meus objetivos.

À FUNORTE - Faculdades Unidas do Norte de Minas, e à UFU - Universidade Federal de Uberlândia, pelo apoio.

Aos professores da UFU, que foram pacientes e reconheceram todas as dificuldades que tive de superar para realizar o curso.

A Ruy Muniz, por me encorajar e incentivar.

À minha família, pela paciência e amor.

Aos meus colegas de trabalho e amigos, Heron Cavalcanti, Ellen Parrela, Arlete Mesquita, João Batista, Leninha Murta, Gisélia Maria de Oliveira, Célio Pereira David, Adriana Queiróz e Verônica Carvalho, pela colaboração e incentivo.

*"Você pode aprender mais sobre uma
pessoa em uma hora de brincadeira
do que uma vida inteira de conversação". (Platão)*

SUMÁRIO

1	O LÚDICO E A EDUCAÇÃO	19
1.1	O LÚDICO – DA IDADE MÉDIA AO SÉCULO XX	20
1.2	O LÚDICO, CONCEPÇÕES FILOSÓFICAS E TEORIAS.....	24
1.3	O LÚDICO NA CONTEMPORANEIDADE	34
2	A PESQUISA: BRINCANDO APRENDENDO, APRENDENDO BRINCANDO.....	52
2.1	CONHECENDO AS ESCOLAS MUNICIPAIS DE MONTES CLAROS	53
2.2	OS DOCENTES	57
2.3	AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	67
2.4	O AMBIENTE ESCOLAR	76
2.5	AS ESCOLAS PESQUISADAS.....	80
2.5.1	O PERFIL DOS DISCENTES.....	82
3	A PRÁTICA LÚDICO-PEDAGÓGICA NO ENSINO DA GEOGRAFIA NO 1º CICLO..	96
3.1	RESSIGNIFICANDO O ENSINO	102
3.2	A INTERDISCIPLINARIDADE.....	107
3.3	A PROPOSTA PEDAGÓGICA	110
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
5	BIBLIOGRAFIA	132

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ECOSOC – Conselho Econômico e Social das Nações Unidas

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IGA – Instituto de Geociências Aplicadas

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

IPA – Associação Internacional pelo Direito da Criança Brincar

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

SEEC – Secretaria de Educação e Cultura

SME – Secretaria Municipal de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE TABELAS, QUADROS E FIGURAS

TABELA 1: Número de turmas e alunos das Escolas Municipais Urbanas de Montes Claros	55
TABELA 2: Número de docentes que atuam na Rede Municipal Urbana	57
TABELA 3: Número de docentes, por nível de formação, segundo a modalidade do ensino em que atuam, em Minas Gerais	63
TABELA 4: Número de turmas e alunos das escolas observadas	80
TABELA 5: Distribuição de alunos por faixa etária	83
TABELA 6: Evasão dos alunos das turmas que utilizam jogos e brincadeiras	90
TABELA 7: Evasão dos alunos das turmas que utilizam metodologias da pedagogia tradicional	92
QUADRO 1: Estágios do desenvolvimento da inteligência segundo Piaget	31
QUADRO 2: Taxas de promoção, repetência, evasão e distorção idade-série no Ensino Fundamental	40
QUADRO 3: Questionário aplicado a 144 professores do 1º ciclo	67
QUADRO 4: Salas de aula da Escola Municipal Alcides Carvalho	78
QUADRO 5: Salas de aula da Escola Municipal Zizinha Ribeiro	79
QUADRO 6: Modelo da ficha de registro das reações das crianças frente às aulas práticas	83
QUADRO 7: Evolução maturativa das crianças de 7 a 12 anos em relação a jogos e brincadeiras	84
QUADRO 8: Modelo da ficha individual do aluno	85
QUADRO 9: Modelo das fichas de registro de desenvolvimento dos alunos quanto à aprendizagem	93
QUADRO 10: Teorias sobre o jogo	99
FIGURA 1: Esquema - Fases da aprendizagem de Gagné	32
FIGURA 2: Esquema - Os treze teóricos da aprendizagem	33
FIGURA 3: Foto - Crianças em atividades lúdicas	42

FIGURA 4: Foto - Crianças em atividades recreativas	45
FIGURA 5: Foto - Vista parcial de Montes Claros	53
FIGURA 6: Mapa - Localização do município de Montes Claros	53
FIGURA 7: Mapa - Mesorregiões Geográficas	54
FIGURA 8: Gráfico - Professores da rede municipal, área urbana, que atuam nos 1º e 2º ciclos	58
FIGURA 9: Gráfico - Nível de formação acadêmica dos professores, nível PI, da Rede Municipal de Ensino de Montes Claros	58
FIGURA 10: Gráfico - Nível de formação acadêmica dos professores, nível PII, da Rede Municipal de Ensino de Montes Claros	59
FIGURA 11: Gráfico - Nível de formação dos docentes do 1º ciclo	60
FIGURA 12: Gráfico - Utilização de atividades lúdicas no ensino da Geografia no 1º Ciclo	69
FIGURA 13: Gráfico - Vantagens na utilização de atividades lúdicas no ensino da Geografia	70
GRÁFICO 14: Gráfico - Atividades lúdicas mais utilizadas nas aulas de Geografia	71
FIGURA 15: Gráfico - Participação dos alunos na escolha da atividade lúdica	72
FIGURA 16: Gráfico - Classificação das atividades lúdicas quanto a execução	73
FIGURA 17: Gráfico - Conhecimento quanto ao trabalho com o lúdico	74
FIGURA 18: Gráfico - Dificuldades encontradas na utilização de atividades lúdicas	76
FIGURA 19: Foto - Ambientes escolares	77
FIGURA 20: Gráfico - Atividades executadas pelos alunos fora do ambiente escolar	86
FIGURA 21: Gráfico - Participação dos alunos em atividades lúdicas fora do ambiente escolar	86
FIGURA 22: Gráfico - Jogos e brincadeiras	87

FIGURA 23: Gráfico – Rendimento dos alunos das turmas que utilizam jogos e brincadeiras	88
FIGURA 24: Gráfico – Relacionamento entre colegas em turmas que utilizam jogos e brincadeiras	89
FIGURA 25: Gráfico – Frequência dos alunos das turmas que utilizam jogos e brincadeiras	89
FIGURA 26: Gráfico – Rendimento dos Alunos das turmas que utilizam metodologias da pedagogia tradicional	90
FIGURA 27: Gráfico – Relacionamento entre colegas nas turmas que utilizam metodologia da pedagogia tradicional	91
FIGURA 28: Gráfico – Frequência dos alunos das turmas que utilizam metodologias da pedagogia tradicional	91
FIGURA 29: Jogo – Quebra-cabeças	114
FIGURA 30: Fotos – Grutas e cachoeiras	115
FIGURA 31: Fotos – Parque Sapucaia de Montes Claros	115
FIGURA 32: Fotos – Lagoa da Pampulha de Montes Claros	116
FIGURA 33: Fotos - Parques ecológicos de Montes Claros	116
FIGURA 34: Foto – Vista aérea de Montes Claros	116
FIGURA 35: Foto – Espaços culturais de Montes Claros	117
FIGURA 36: Fotos – Espaços culturais religiosos de Montes Claros	117
FIGURA 37: Quadro – Teatro Infantil	118
FIGURA 38: Foto – O povo de Tembé	119

RESUMO

A Geografia é percebida na escola como uma disciplina secundária, gerando um grande desinteresse, por parte dos alunos. Como tornar a Geografia interessante para as crianças? O que fazer para que a aprendizagem seja algo prazeroso e agradável? Qual a contribuição que as metodologias, associadas a novas alternativas, podem trazer para a melhoria da qualidade do ensino-aprendizagem da Geografia no município de Montes Claros?

Essas e outras perguntas vêm tornando-se tema de debates, discussões, estudos e reflexões. Difundir e desmistificar o uso de atividades lúdicas favorece um aprendizado efetivo. A ludicidade, tão importante para o desenvolvimento do ser humano, precisa ser utilizada com mais seriedade; o espaço lúdico da criança não deve se restringir à hora do recreio.

Nesse contexto, o trabalho propõe a utilização de atividades lúdicas como metodologia de ensino nas séries iniciais do Ensino fundamental, procurando conduzir os alunos a conhecer, interagir e vivenciar a Geografia.

PALAVRAS CHAVE: Atividades lúdicas, Geografia, construção do conhecimento.

ABSTRACT

Geography has been seen at school like a secondary subject, causing a big lack of interest in the students. How to make Geography interesting for these kids? What do we have to do so that it will be a prazerous and agreeable learning? What is the contribution that the old methodologies associated with new ways can bring improvements to the quality of the teach - learning of Geography in Montes Claros?

These and other questions have been going out and have been them of debates, discussions, studies and reflexions. To spread and desmystify the use of "ludic" activities with right pedagogical groundings are favorable to an affective learning. The "ludicity", so important for the human being development, must be seen more seriously; the child ludic space cannot be restrict to the recess only.

In this context, this research proposes an utilization of ludic activities in the beginning of elementary school, searching to lead the students to know, to interest and to live Geography.

KEY WORDS: Fun activities, geography, construction of knowledge.

INTRODUÇÃO

Nos últimos dez anos, a busca pela melhoria da qualidade, em todos os setores da vida social, tornou-se a marca operativa dos novos códigos da contemporaneidade, tanto no discurso, quanto na prática. Na educação, a premência pela qualificação dos processos escolares revela a mesma preocupação, o que torna crescente a busca por maior eficiência do ensino brasileiro, exigindo a implantação de metodologias voltadas para o aprimoramento do currículo escolar e do sistema de avaliação, melhoria da qualidade do material didático e capacitação dos docentes, entre outras ações aportadas por políticas públicas.

Em atendimento às necessidades da educação brasileira, o governo incorpora às políticas públicas um modelo de financiamento para o Ensino Fundamental no país (1ª a 8ª séries), e vincula a esse nível da Educação Básica uma parcela dos recursos constitucionalmente destinados à educação, gerando apoio técnico e financeiro aos Estados, Distrito Federal e Municípios. Iniciam-se vários programas, como Aceleração da Aprendizagem, Apoio Tecnológico, Transporte Escolar, além da construção, ampliação, conclusão de prédios escolares e aquisição de equipamentos e material didático.

Paralelamente, os componentes curriculares e as metodologias de ensino se tornam temas de várias discussões, e nos motivam a desenvolver este trabalho sobre o lúdico e o ensino da Geografia no 1º Ciclo das Escolas Municipais de Montes Claros - Minas Gerais, com reflexões sobre o brincar e os jogos, e sua utilização como forma de ampliar e aprofundar os conhecimentos geográficos dos alunos das séries iniciais, respeitando a criatividade e o desenvolvimento integral dos mesmos.

O tema escolhido está ligado à nossa preocupação em investigar as práticas lúdico-pedagógicas utilizadas no ensino da Geografia num contexto em que a crian-

ça vai à escola cada vez mais cedo, o que diminui o espaço reservado ao livre exercício do brincar e do criar. Quando inicia a trajetória escolar, as brincadeiras desenvolvidas pela criança são dirigidas, com hora marcada e normas determinadas pela professora. Chegou o momento de aprender a ler, escrever e interagir com os conhecimentos impostos pela escola.

Frente a essa realidade, tem-se a impressão de que o ambiente escolar oferece todas as possibilidades de desenvolvimento, e que traz, no seu fazer cotidiano, a fórmula para a aquisição do saber. Conhecemos as limitações da educação escolar, mas reconhecemos a sua importância, e a das idéias que surgem no seu ambiente, nas suas relações e o seu papel na construção do conhecimento. É por reconhecer esses aspectos que acreditamos na possibilidade de se inserir uma prática, no cotidiano das escolas municipais de Montes Claros, que concilie a aprendizagem e o brincar, tão importante para a formação da criança.

Essa proposta da utilização de atividades lúdicas, consideradas por estudiosos e pesquisadores como práticas dinâmicas e prazerosas, e que levam o aluno a construir e apropriar-se do conhecimento, pode ser o caminho para a construção do conhecimento geográfico, revertendo o quadro de desmotivação, observado nas aulas de Geografia, durante nossa pesquisa.

No desenvolvimento da pesquisa, utilizamos, inicialmente, a pesquisa bibliográfica a respeito do lúdico e da Geografia, aumentando nosso conhecimento sobre o assunto. Posteriormente, adotamos a observação participante, durante encontros promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, como meio de conhecermos os planos pedagógicos da rede municipal, os docentes, a quantidade de escolas da rede urbana, e os projetos que estão sendo desenvolvidos nas séries iniciais. A seguir, elaboramos um questionário a respeito da utilização do lúdico nas aulas de Geografia, aplicado aos 144 professores do 1º ciclo. Seu objetivo foi detectar que

escolas e/ou professores utilizam atividades lúdicas no desenvolvimento dos Planos de Ensino, e a percepção dos mesmos a respeito dessa prática pedagógica.

Num segundo momento, para a implementação da nossa investigação, passamos a atuar no interior das escolas do 1º ciclo, em um total de 20 instituições. Durante este período, pudemos observar a forma de trabalho que os docentes utilizam nas aulas de Geografia, como os alunos reagem diante de atividades lúdicas e não lúdicas, qual o perfil dos alunos, e a estrutura física das escolas. Foram consideradas as formas como os professores trabalham a Geografia, como se expressam e se relacionam com os alunos, a percepção dos alunos a respeito do mundo que os cerca, a produção escolar da criança e sua inserção social, aspectos do seu desenvolvimento, comportamento e aprendizagem por meio do lúdico.

Para o levantamento dos dados a respeito do comportamento e aprendizagem do aluno por meio do lúdico, utilizamos observação, consulta documental e entrevistas. Para essa ação, selecionamos dois grupos de crianças na faixa etária de 7 a 12 anos. O primeiro grupo é composto por crianças cujos professores utilizam, durante as aulas de Geografia, práticas pedagógicas inicialmente nomeadas como lúdicas. O segundo grupo é formado por crianças cujos professores consideram as práticas lúdicas como parte integrante do processo ensino-aprendizagem sem, no entanto, fazerem uso constante das mesmas e demonstrando pouco conhecimento a respeito do papel que elas podem desempenhar na construção do saber geográfico. Adotamos a observação e entrevista como forma de melhor conhecer os sujeitos envolvidos na pesquisa, e compreendermos como se processam as relações no interior das salas de aula. Tivemos momentos de bate-papo, quando gravamos e anotamos as falas das pessoas. Essa interação foi feita com o propósito de não reduzir as pessoas a agregados estatísticos, o que faria perder de vista a natureza subjetiva do comportamento humano.

Chizzotti ajuda-nos nessa leitura, ao expressar sua visão do conhecimento:

"O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações". CHIZZOTTI (1991, p. 79).

Durante a coleta de dados, surgiram aspectos que consideramos importantes, relativos à organização acadêmica, espaço físico das escolas, faixa etária e condição sócio-econômica dos discentes, e formação dos docentes. Para isso, lançamos mão dos registros pré-existentes na Secretaria Municipal da Educação e nas escolas pesquisadas; esses dados estatísticos foram sistematizados e registrados em forma de gráficos. O objetivo foi fazer uma relação entre as possíveis variáveis que interferem no processo de desenvolvimento do aluno na escola como idade, formação dos docentes, situação sócio-econômica, estrutura física da escola, que são considerados como vilões na desmotivação dos alunos e professores em relação ao estudo e ensino da Geografia.

No transcorrer da coleta de dados, dos encontros, leituras, diálogos e interações com docentes e discentes, observação participante, debates e trabalhos de campo, fomos estruturando nosso trabalho e sistematizando as informações, o que nos conduziu à elaboração de três capítulos. O primeiro, "O Lúdico e a Educação", reservado para a descrição da pesquisa bibliográfica a respeito do desenvolvimento da personalidade infantil, do lúdico e da educação, também inclui uma revisão dos fundamentos da educação, registrando conceitos, analisando paradigmas e concepções filosóficas, sob a ótica de educadores, pesquisadores e psicólogos que se dedicaram ao estudo e à pesquisa do desenvolvimento humano e do brincar. Concomitante à nossa prática profissional e convivência com crianças, desde a Educação Infantil até o final do Ensino Fundamental, este suporte teórico nos facilitou a investigação, permitindo maior rigor científico.

No segundo capítulo, "A Pesquisa: brincando aprendendo, aprendendo brincando", traçamos a trajetória da investigação e a análise dos resultados, abordando temas como: "conhecendo as escolas municipais de Montes Claros", "os docentes", "o ambiente escolar", "o perfil dos discentes" e a "prática lúdico-pedagógica no ensino da Geografia".

O terceiro capítulo, "A prática lúdico-pedagógica no ensino da Geografia no 1º ciclo", foi reservado para considerações a respeito da utilização do lúdico no ensino-aprendizagem da Geografia no 1º ciclo das escolas municipais de Montes Claros.

Nas considerações finais, explicitamos a importância do trabalho pedagógico com o lúdico, enfatizando nossa expectativa em relação às novas pesquisas, já que, sendo essa a primeira (em Montes Claros), não foi possível respondermos todos os questionamentos.

Cada criança em suas brincadeiras comporta-se como um poeta, enquanto cria seu mundo próprio ou, dizendo melhor, enquanto transpõe os elementos formadores de seu mundo para uma nova ordem, mais agradável e conveniente para ela.

(Freud)



1 O LÚDICO E A EDUCAÇÃO

A palavra lúdico vem do latim *ludus*, e significa brincar, em sua etimologia. Neste brincar, estão incluídos os suportes, que são os jogos, brinquedos e divertimentos.

"Os jogos são elementos presentes desde antes do aparecimento da espécie humana na terra, estabelecido entre os animais pré-históricos" SANTOS (1997, p.16). A tendência lúdica do homem primitivo transcendia as atividades de trabalho como a caça e a pesca, uma vez que elas adquiriam características de jogo. O jogo, por possuir o lúdico como faceta principal, apresenta aspectos intrínsecos no homem, por exemplo, o recém-nascido traz consigo a aptidão ao lúdico quando toca o seu corpo, explorando e apreendendo seu novo espaço. O ser humano construiu-se por meio da habilidade de aprender, de descobrir e se apropriar de todos os conhecimentos, desde os mais simples (levar a comida à boca) até os mais complexos (solucionar problemas), e isso lhe possibilita a sobrevivência e a convivência em sociedade, a participação, a criação e as descobertas, gerando o que chamamos educação, reforçada por Paulo Nunes de Almeida (2000) como um ato de busca, de troca, de interação, de apropriação.

"Educar não é um ato ingênuo, indefinido, imprevisível, mas um ato histórico (tempo), cultural (valores), social (relação), psicológico (inteligência), afetivo, existencial (concreto) e, acima de tudo, político, pois, numa sociedade de classes, nenhuma ação é simplesmente neutra, sem consciência de seus propósitos". ALMEIDA (2000, p.11)

Além do conceito de Paulo Nunes de Almeida, recorreremos ao de Libâneo:

"educação refere-se ao processo de desenvolvimento da personalidade, envolvendo a formação de qualidades humanas – físicas, morais, intelectuais, estéticas – tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social, num determinado contexto de relações sociais" (LIBÂNEO, 1994: p.22).

Por meio dessa conceituação, entendemos que a educação deve ser uma construção contínua da pessoa humana, de seu saber e de suas atitudes, principalmente de sua capacidade de julgar e agir. Nessa perspectiva, ao processo educacional cabe preparar os indivíduos para compreenderem os impactos das novas tecnologias na cultura, por serem os processos sociais sempre complexos e inacabados, em que valores e paradigmas estão sendo permanentemente questionados. Cabe a nós, professores, contribuir para que esse processo seja compreendido, e mobilizar os agentes da prática pedagógica em busca da construção do saber, em que o gosto e o prazer do aluno são considerados e utilizados no desenvolvimento da capacidade de "aprender a aprender".

Para uma melhor compreensão do percurso histórico da educação tendo o lúdico como referencial, fizemos uma retrospectiva, partindo da Idade Média, por representar o período de gestação daquele que seria denominado o homem moderno.

1.1 O LÚDICO – DA IDADE MÉDIA AO SÉCULO XX

Iniciamos a trajetória histórica pelo principal pensador filósofo e teólogo dominicano medieval, o italiano Tomás de Aquino. Ele percebia e colocava o brincar como a razão mais profunda do mistério da realidade. A sensibilidade do homem pelo lúdico, por meio da convivência com o riso, a piada, o brincar, as brincadeiras, os jogos, a troca e a descoberta, provocou nos educadores e educadoras medie-

vais, monges e reis, eruditos e o povo, na educação formal e informal, o respeito pelo lúdico, e a consciência de que ele é um fenômeno do processo formador da prática educativa.

Neste sentido, Adélia Prado (1991, p.111) reafirma, em diversas poesias, a ligação do lúdico com o mistério, confirmando a sua presença no transcorrer da história da humanidade:

Cartonagem

*"A prima hábil, com tesoura e papel, pariu a mágica:
emendadas, brincando de roda, 'as neguinhas da Guiné'.
Minha alma, do sortilégio do brinquedo, garimpou:
eu podia viver sem nenhum susto.
A vida se confirmava em seu mistério".*

A razão da afirmação central da valorização do brincar, dada por Tomás de Aquino, pode ser visualizada, nos dias atuais, por meio das necessidades humanas. O homem precisa de repouso corporal para restabelecer-se, pois, sendo suas forças físicas limitadas, não pode trabalhar continuamente; assim, também precisa de repouso para a mente, o que é proporcionado pelos jogos e brincadeiras.

No entanto, devido às exigências do mundo contemporâneo, cada vez mais o homem vem aumentando sua carga de trabalho ou estudo, distanciando-se do brincar. Constatação esta reforçada por Huizinga, em seu clássico *Homo Ludens* :

"À medida que uma civilização vai se tornando mais complexa e vai se ampliando e revestindo-se de formas mais variadas, as técnicas de produção e a própria vida social vão se organizando de maneira mais perfeita, o velho solo cultural vai sendo gradualmente coberto por uma nova camada de idéias, sistemas de pensamento e conhecimento; doutrinas, regras e regulamentos; normas morais e convenções que perderam já toda e qualquer relação direta com o jogo. HUIZINGA, (1971, 85)".

Daí, a necessidade de se resgatar o lúdico e deixá-lo desempenhar os papéis que lhe competem, sem medo de estarmos ingressando no mundo do "modismo pedagógico".

Na pedagogia medieval, alguns autores praticaram amplamente o lúdico na Educação. Adotamos como referencial apenas os quatro que, de modo pertinente, convocaram a religião, onipresente no ensino medieval, como fundamento do que chamamos, na atualidade, de "tema transversal". Com este procedimento, eles não só reforçaram a cultura erudita medieval com seu cunho popular e lúdico, como também as manifestações culturais espontâneas do povo: o teatro anônimo, os cantadores de feiras etc.

Alcuíno de York, filósofo e teólogo inglês, considerado fundador da escolástica medieval, o mais erudito de seu tempo, ensinava por meio de adivinhações, charadas e anedotas. Seu princípio pedagógico podia ser justificado pela norma: "Deve-se ensinar divertindo!" Nas escolas monásticas, o lúdico e o jocoso tinham o caráter motivacional, e a função pedagógica de aguçar a inteligência dos jovens.

Se, a propósito de Alcuíno, vimos o lúdico presente nas escolas monásticas, Petrus Alfonsus, por volta de 1100, inclui em sua disciplina *Clericalis*, uma coleção de anedotas para servir de exemplo na pregação. Escrita no século XII com o objetivo de, por meio de provérbios e anedotas ajudar na formação do clero, introduz a fábula na literatura medieval.

Rosvita de Gandersheim, monja importante na história do teatro, foi autora do restabelecimento da composição teatral no Ocidente. Em torno do ano 1000, no mosteiro beneditino de Gandersheim - um importante centro cultural, ela re-inventa o teatro, e re-introduz a composição teatral no Ocidente.

D. Alfonso - o Sábio, compõe, em 1283, o primeiro Tratado de Xadrez do Ocidente, que inicia com a afirmação que Deus quis que os homens, naturalmente,

tivessem todas as formas de alegria para que pudessem suportar os desgostos e tribulações da vida. O Ocidente medieval cristão não só aprendeu com os árabes a jogar xadrez, mas também a tomá-lo como base de interpretação alegórica, moral e existencial da vida humana.

Estes autores medievais afirmaram a perspectiva lúdica - em charadas, teatro, anedotas ou jogos - como necessária para a educação, que, por sua vez, pela virtude moral, leva à graça, ao bom humor, à jovialidade e à leveza no falar e no agir. Assim, o convívio humano torna-se descontraído, acolhedor, divertido e agradável.

Essas colocações reforçam a necessidade de se estudar e compreender o lúdico como forma de introduzi-lo nas escolas, em especial nas municipais, por possuírem um público alvo que necessita não só do conhecimento escolar, mas também de auxílio na formação da sua personalidade. Precisamos resgatar a alegria no aprender e no ensinar.

A partir do século XVI, os humanistas perceberam o valor educativo dos jogos, e os colégios jesuítas foram os primeiros a reintroduzi-los em sua prática pedagógica. Impuseram, lentamente, "às pessoas de bem e aos amantes da ordem", uma opinião menos radical com relação aos jogos, que, com a ascensão do Cristianismo, foram radicalmente classificados como profanos e imorais sem nenhuma significação pedagógica positiva. Inicia-se a trajetória dos precursores de novos métodos, que tinham no lúdico sua diretriz.

Após o renascimento, Michel Eyquem Montaigne, filósofo francês renascentista, fundou um gênero - o ensaio - em que se escreve à vontade, guiado pelo senso comum, misturando instinto com experiência, circulando pelos temas mais diversos, com inteira liberdade. Registrava suas experiências, observações e reflexões que extraía da vida. Nada lhe foi estranho; o amor, a luta, a religião, a cora-

gem, a amizade, a política, a educação. Para ele, o educador deve despertar na criança a curiosidade pelo mundo ao seu redor, pela observação.

João Amós Comênio, pedagogo de grande expressividade no século XVII, resumia seu método em três idéias que foram a base da nova didática: naturalidade, intuição e auto-atividade. Seu método respeitava as leis do desenvolvimento da criança.

1.2 O LÚDICO, CONCEPÇÕES FILOSÓFICAS E TEORIAS

No século XVIII, os sentimentos que envolvem a infância são evidenciados pelas teorias de Rousseau e Pestalozzi. Os jogos são classificados e, através deles, evidenciados os aspectos considerados relevantes na conduta das pessoas. Os jogos, considerados maus, são proibidos, e aqueles reconhecidos como bons, são recomendados.

A obra de Jean Jacques Rousseau (século XVIII), pensador europeu, nascido na Suíça, inspirou reformas políticas e educacionais, e tornou-se, mais tarde, a base do chamado Romantismo. Em sua filosofia da educação, enalteceu a "educação natural" conforme um acordo livre entre o mestre e o aluno, levando, assim, o pensamento de Montaigne a uma reformulação que se tornou a diretriz das correntes pedagógicas nos séculos seguintes. Rousseau baseou sua pedagogia em importantes questões para nortear os processos educacionais. Para ele, a criança tem maneiras próprias de ver, de pensar e de sentir; tem interesse ao participar de um processo que corresponda à sua alegria natural; o melhor método de ensinar a ler e escrever é aquele que desperta o desejo pelo aprender.

Johann Heinrich Pestalozzi, suíço do final do século XVIII e início do século XIX, se debruçou nas observações sobre o desenvolvimento psicológico dos alunos, e sobre o êxito, ou o fracasso, das técnicas pedagógicas empregadas pelos educadores. Na sua concepção, a escola é uma verdadeira sociedade, na qual o senso de

responsabilidade, a cooperação e o jogo são fatores essenciais para a integração das relações entre os seus participantes.

Todavia, foi a partir do final do século XIX, com Friedrich Wilhelm August Froebel, que os jogos e brincadeiras passam a ser percebidos do ponto de vista científico. Eram considerados, até então, como distração e recreio, momentos de descanso e formas de descarrego de energia. Foi necessário que ocorressem mudanças significativas quanto à imagem da criança na sociedade, para que pensadores e educadores os classificassem como fatores de desenvolvimento integral do indivíduo, constituintes do processo de formação biológico-social da personalidade, e como produto da cultura.

Froebel, discípulo de Pestalozzi, propõe que a pedagogia considere a criança como atividade criadora, e fortaleça os métodos lúdicos na educação. Sua teoria considerou os jogos como fatores decisivos na educação das crianças, pois as conduzem à atividade, à auto-expressão e à socialização.

Para auxiliar na luta por uma educação que busque o aperfeiçoamento do indivíduo e da educação escolar, destacamos ainda Dewey, Dècroly, Cousinet, Rogers, Maria Montessori, Vigotsky, Wallon, Jean Piaget, Gagné e Freinet.

John Dewey, filósofo e pedagogo norte-americano, tinha sua pedagogia norteada pelo pensamento de que a verdadeira educação é aquela que cria, na criança, o melhor comportamento para satisfazer suas múltiplas necessidades orgânicas e intelectuais – o saber, o explorar, o observar, o trabalhar, o jogar e o viver. Importante defensor da reforma do ensino do início do século XX, reconhecia que a tarefa da educação é estimular a investigação do conhecimento, e as características exploradoras e inquiridoras, naturais nas crianças.

Para ele,

"A moral está jungida às realidades da vida, não a ideais, fins e obrigações independentes das realidades concretas. Os fatos dos quais ela depende, que são seus alicerces, procedem das ligações ativas e recíprocas entre indivíduos, são conseqüências das suas atividades entrelaçadas com a vida dos desejos, crenças, dos julgamentos, das satisfações e dos descontentamentos. Neste sentido a conduta e, conseqüentemente, a moral são sociais (...)" DEWEY (1952, p.257)

Ovide Dècroly nasceu na Bélgica, em 1871. Formou-se em medicina, e consagrou seus estudos às crianças que necessitavam de atenções educativas especiais. Em 1901, fundou uma instituição de ensino voltada para o atendimento de crianças com retardo mental, propondo uma educação voltada para os interesses dessas crianças, apta a satisfazer suas curiosidades naturais, que as estimulasse a pensar, colocando-as em contato com a realidade física e social. Mais tarde, Dècroly convenceu-se de que estes princípios se adequavam a qualquer criança. Teoria e prática se encontram articuladas na obra de Dècroly. Para este autor, a teoria não tem nenhum valor se a prática não confirmá-la. As bases de sua ação biossocial, isto é, as bases do desenvolvimento da criança apóiam-se no curso natural de sua evolução, sendo necessário um meio enriquecedor para estimular suas potencialidades. Sua escola é tida como uma oficina onde o aluno trabalha com o concreto, onde o essencial é que ele aprenda a aprender, e goste de aprender.

Nascido na França em 1881, Roger Cousinet formou-se na Escola Normal Superior, licenciando-se em Letras pela Sorbonne. Pertencente ao grupo dos fundadores da Escola Nova, Cousinet compartilhava as idéias de Claparède, Ferrière e outros. Em 1922, Cousinet criou a Revista Nouvelle Éducation, que seria um instrumento privilegiado de difusão das idéias da Escola Nova. Em 1945, publica seu mais conhecido trabalho: *"Une méthode libre de travail en groupes"*. Morreu em 1973, após uma longa vida dedicada à educação.

Cousinet sempre procurou articular teoria e prática pedagógica, seja como professor, inspetor ou pesquisador. Como muitos de sua época, era um adepto da psicologia experimental. Cousinet defendia a idéia de que o jogo, a brincadeira eram as atividades naturais da criança, sendo necessário, então, fundar a atividade educativa sobre estas atividades naturais. O jogo é a base do Método Pedagógico Cousinet de trabalho em grupo. Seguindo a tradição de Rousseau, Cousinet insiste em que se deve considerar a criança como ela é, e não como o futuro adulto que virá a ser.

Nascido em Oak Park, Illinois, EUA, em 8 de janeiro de 1902, Carl Ranson Rogers é considerado o pai da educação não-diretiva. No Brasil, suas idéias difundiram-se na década de 1970. Os principais aspectos da abordagem rogeriana são:

- Atenção ao impulso sutil, mas sempre existente, em direção ao crescimento, à saúde e ao ajustamento. A terapia nada mais é que a ajuda para a libertação do indivíduo em sua busca natural para o crescimento e o desenvolvimento normais;
- Maior ênfase aos aspectos afetivos e existenciais, que são muito mais potentes que os intelectuais;
- Maior ênfase ao material trazido pelo indivíduo e à sua situação imediata do que ao passado;
- Grande ênfase no relacionamento terapêutico em si mesmo, que constitui um tipo de entidade orgânica que se forma a partir do encontro entre terapeuta e paciente e que, em si, traz uma forte força para a experiência de crescimento de ambos, paciente e terapeuta.

Roger propõe a sensibilização, a afetividade e a motivação como fatores atuantes na construção do conhecimento. Ele coloca que o professor deve ser capaz de criar um clima agradável; sua simpatia deve ser fator importante no processo.

Não possui hierarquia na sala de aula; o professor não é superior, é parte integrante do grupo.

A educadora italiana Maria Montessori, nascida em Chiaravalle (próximo a Ancona) em 1870, dedicou-se à educação até 1952, data de sua morte. Foi a criadora do método de ensino que tomou seu nome, o Método Montessori, que criou uma nova relação entre aluno e professor. Segundo ela, a criança necessita mover-se com liberdade dentro de certos limites, desenvolvendo sua criatividade no enfrentamento pessoal com experiências e materiais. Dedicou-se à educação de crianças excepcionais que, graças à sua orientação, rivalizavam nos exames de fim de ano com as crianças normais das escolas públicas de Roma. Esse fato levou-a a analisar os métodos de ensino da época, e a propor mudanças compatíveis com sua filosofia de educação. Ela desenvolveu teorias na área da pedagogia, classificadas como a ciência de ensinar. Trabalhou com crianças anormais, incluindo seu processo de ensino em benefício das crianças normais. Sua teoria é aplicada, obedecendo a uma certa classificação, tendo como ferramenta de trabalho alguns brinquedos. Esses eram, inicialmente, projetados para crianças que apresentavam problemas mentais, levando em consideração, na construção desses brinquedos, as propriedades dos cinco sentidos, hoje utilizados para aprendizagem de crianças normais.

Um desses materiais, chamado material das contas, deu origem ao conhecido Material Dourado Montessori, utilizado como recurso para auxiliar as crianças a construir o significado dos números, especialmente no que diz respeito à sistematização do sistema decimal, e à compreensão dos algoritmos convencionais das quatro operações.

O Método Montessoriano tem como base de ação ensinar a criança a ter liberdade com responsabilidade, visando a sua formação integral; ensinar a pensar, considerando o seu processo de desenvolvimento psicológico, e suas manifestações de comportamento. A primeira idéia de Montessori é que uma criança precisa de-

envolver-se percebendo a diferença entre o bem e o mal. E a principal função do educador é cuidar para que ela não confunda o bem com a passividade, e o mal com a atividade.

Lev Semenovich Vygotsky nasceu em Orsha, cidade provinciana de Minsk, em 17 de novembro de 1896. Foi pedagogo, professor, antes de ser psicólogo, e manteve sempre uma preocupação em relacionar educação e psicologia. Ele criticou uma psicologia que se ocupava com problemas de aprendizagem sem levar em conta os aspectos sócio-institucionais do processo de ensino-aprendizagem. Vygotsky enfatizava a escola como sendo o próprio lugar da psicologia, porque nela é que se realiza sistemática e intencionalmente a gênese das funções psíquicas superiores. Ele considerou a escola um verdadeiro laboratório humano.

Escola e educação foram o centro de interesse para Vygotsky. Os seus grandes temas educacionais são: a criatividade das crianças, o papel do brinquedo, a relação entre linguagem e pensamento, a relação dos conceitos cotidianos e científicos, e a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. No núcleo principal destes grandes temas está a pergunta: Como e de que maneira se origina o novo na dialética entre desenvolvimento social e individual?

O sistema fundamental de colaboração de ensino-aprendizagem transforma o grupo dos alunos e do professor numa comunidade de pesquisa, transforma o que é o conhecimento num instrumento. A acentuação dos instrumentos acentua o papel da atividade e dos sujeitos desta atividade. E, de outro lado, a relação dos instrumentos com a realidade, quer dizer com a prática social desta sociedade.

Henry Wallon (1879/1962) tem como idéia que o ambiente e a criança influenciam-se reciprocamente, e que cada criança estabelece um sistema próprio de relação com o meio, a cada momento. Isto pode ser observado nas atividades em que ela se envolve, na forma como interage com os demais, no tempo que dedica a cada atividade, no significado que atribui a aspectos da situação, nos locais e obje-

tos que seleciona para brincar. Cada meio ambiente estabelece determinadas condições (meios) de desenvolvimento para a criança, e esta vai selecionar, dentre os elementos nele disponíveis, aqueles que seriam indispensáveis para a realização de seus objetivos.

Jean Piaget, psicólogo, pedagogo e epistemólogo suíço nascido em 1896 em Neuchâtel, morreu em Genebra em 1980. Baseou as suas teorias na evolução da inteligência infantil, provocando uma revolução nos antigos conceitos relacionados à aprendizagem e à educação. Piaget alia os métodos histórico-crítico e psicogenético para descrever as estruturas básicas de todas as formas do pensamento científico. Por um período de seis décadas, conduziu um programa de pesquisa naturalística, que nos ajuda a compreender o desenvolvimento infantil. Ele chamou sua estrutura teórica geral de "epistemologia genética", resultado do conhecimento desenvolvido em organismos humanos. Para ele,

"...os métodos de educação das crianças exigem que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que sem isso permanecem exteriores à inteligência infantil". PIAGET, (1973, p.158).

Para Piaget, a construção do conhecimento ocorre quando acontecem ações físicas ou mentais sobre objetos. Em outras palavras, uma vez que a criança é estimulada, tenta fazer uma acomodação, e logo após uma assimilação, atingindo o equilíbrio.

QUADRO 1. ESTÁGIOS DO DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA SEGUNDO PIAGET

Estágio	Equilíbrio	Lógica Organizadora
Sensório-motor	18 meses até 2 anos	Não há lógica
Operatório concreto	Preparação: entre 2 e 7 anos Equilíbrio: entre 7 e 11 anos	Lógica das relações e das transformações sobre o material visível (objetos presentes)
Operatório formal	Cerca de 16 anos	Lógica desarticulada do concreto

Fonte: Gaonach'h e Golder, 1995

Percebe-se, então, que o jogo, exercendo a sua função, oportuniza ao indivíduo a aprendizagem, trabalha o seu saber, exercita seus aspectos cognitivos, estimula e eleva o desenvolvimento do seu conhecimento, e melhora a sua compreensão de mundo; o que é reforçado por Edda Bomtempo :

"Para nós, a importância do jogo está nas possibilidades de aproximar a criança do conhecimento científico, levando-a a vivenciar "virtualmente" situações de solução de problemas que a aproximem daquelas que o homem "realmente enfrenta ou enfrentou". BOMTEMPO (1999, p.85)

Robert M. Gagné nasceu em 1916; psicólogo, dedica seu estudo ao aspecto do treinamento prático, compartilha dos enfoques behavioristas e cognitivistas em sua teoria. Para ele, as fases da aprendizagem se apresentam associadas aos processos internos que, por sua vez, podem ser influenciados por processos externos. Para Gagné, a aprendizagem é um processo de mudança nas capacidades do indivíduo. A aprendizagem se produz usualmente mediante interação do indivíduo com

seu meio (físico, social, psicológico). As oito fases que constituem o ato de aprendizagem de Gagné, podem ser vistas na figura.

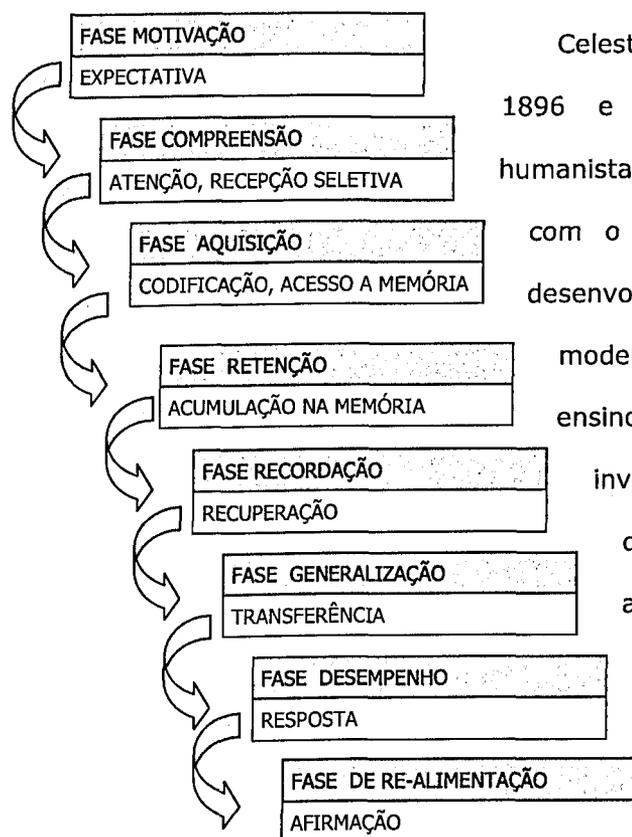


Figura 1: Esquema - Fases da Aprendizagem de Gagné
Fonte: Gagné, 1980, p.110

Celestin Freinet, nasceu na França em 1896 e morreu em 1966. Pedagogo humanista, autodidata e político, insatisfeito com o ensino tradicional nas escolas, desenvolveu uma trajetória de modernização e democratização do ensino, voltado para o trabalho. Ele investe contra a prática pedagógica que substitui todas as espécies de atividades sérias, classificadas por ele, como trabalho, pelos jogos, com o intuito de satisfazer apenas às necessidades de prazer e alegria das crianças.

Para ele, a criança deve dedicar-se ao trabalho como se fosse um jogo, proporcionando-lhe satisfação e prazer, mas, nunca ao jogo em si, tomando o lugar do trabalho, simplesmente pelo fato de jogar. Freinet discutia que a possibilidade de trabalhar sempre é ruim, mas, também, não é bom jogar sempre. Isso nos faz concluir que qualquer atividade deve ser dosada, para que se possa buscar e apropriar-se dos conhecimentos de forma participativa e reflexiva.

Inúmeros estudiosos, pesquisadores de várias áreas do saber como Filosofia, Psicologia, Biologia, Medicina, Antropologia contribuem para o avanço das metodologias de ensino e o estudo da ocorrência da aprendizagem.

OS TREZE TEÓRICOS DA APRENDIZAGEM

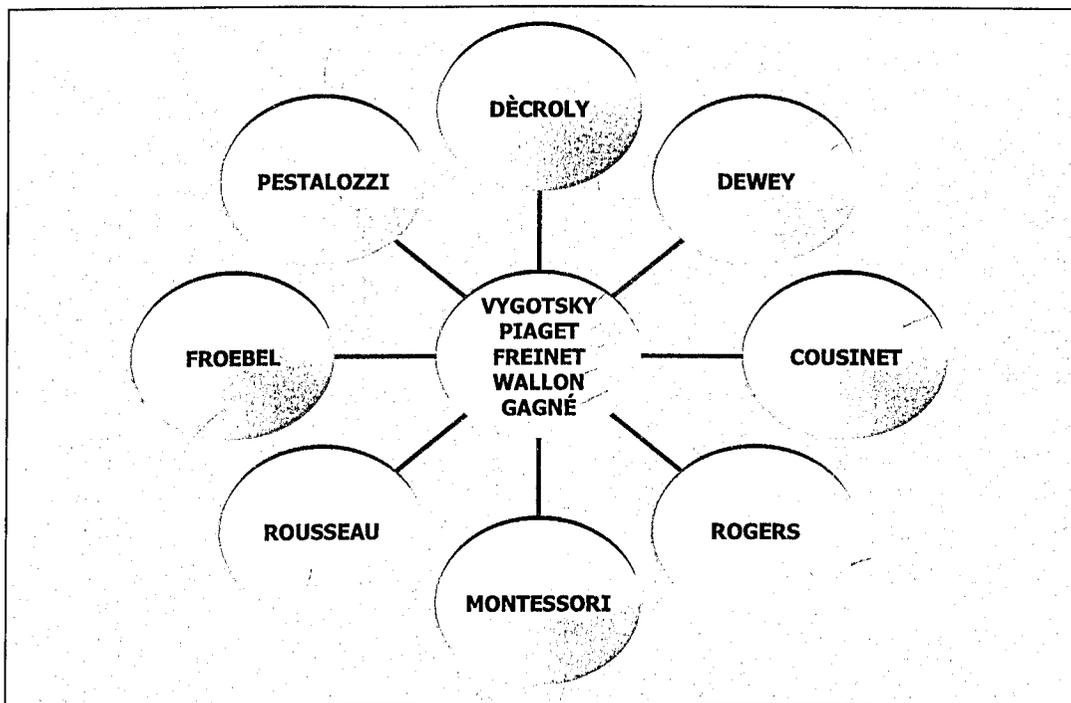


Figura 2: Esquema - Os Treze Teóricos da Aprendizagem
Fonte: Org. MOTA, A. da P. F. 2002

Observando a análise feita dos treze teóricos que influenciaram nos estudos da aprendizagem, nota-se uma preocupação com a "aprendizagem significativa". Cada teórico, a seu modo, com seu estilo pedagógico, busca perceber o indivíduo de forma integral.

Da mesma forma que o jogo pode ser um instrumento de formação, importante como atividade recreativa, essencial como prática pedagógica nos primeiros ciclos da escola e estimulante para o desenvolvimento integral da criança, pode também ser instrumento de alienação; daí a necessidade da pesquisa como forma de entendermos as várias facetas do brincar e jogar, e a partir daí, desenvolvermos um trabalho que estabeleça forte ligação entre o processo de desenvolvimento e a relação do indivíduo com seu ambiente sócio-cultural e com sua situação de ser que não se desenvolve sem o auxílio de outros indivíduos. Todo processo de aprendizagem necessita da ação externa, o que faz-nos concluir que a escola tem um papel

essencial na construção do ser psicológico adulto, dos indivíduos que vivem em sociedade.

1.3 O LÚDICO NA CONTEMPORANEIDADE

A sociedade contemporânea está, a cada dia, neutralizada pela competição excessiva em busca da produção pela sobrevivência e pelos problemas que a ocupam e a subjagam, perdendo, assim, a consciência dos seus valores reais. Dessa forma, aliena-se da possibilidade de refletir sobre si e sobre sua verdadeira condição, colocando os sentimentos e a integração social como secundários. Para que não se perceba esta enorme perda, as pessoas são bombardeadas por falsos jogos que lhes prometem alegria, poder, riqueza, prazer, descanso, associados à idéia de consumo, provocando alienação.

Paulo Nunes de Almeida nomeia como possíveis falsos jogos, os travestidos de brinquedos, o modismo pedagógico, os programas de TV e rádio, os computadores, o esporte de massa, o carnaval, impostos de cima para baixo.

Para ele,

"O falso jogo não visa à formação, à educação, mas à doutrinação consumista, cuja meta é a imposição do produto a qualquer preço e a neutralização das pessoas nos aspectos mais essenciais. Quem mais ressentido e torna-se vítima desse processo é a criança, que, sem saber o porquê das coisas, ainda é capaz de sorrir, brincar e acreditar num mundo diferente e verdadeiro". ALMEIDA (2000, p.34)

Quando Paulo Nunes Almeida descreve os falsos jogos, está fazendo um alerta à compreensão da função dos jogos e brincadeiras, e sua utilização com consciência e responsabilidade. Esta idéia permeia a nossa pesquisa, e é utilizada para

que os docentes possam perceber as diferenças entre brinquedo/brincar e brincadeiras/jogos e a necessidade de, cada vez mais, procurarem recursos para a construção de novos conhecimentos. Só assim poderão julgar os falsos jogos travestidos de brinquedos, o modismo pedagógico, o que oferecem de educativo e de lazer os programas de TV e rádio, como os computadores podem ser utilizados a serviço da informação, o valor do esporte de massa como caminho social; e, com isso, o respeito à cidadania.

Em qualquer processo de ensino e aprendizagem, devemos utilizar todos os recursos tecnológicos disponíveis, já que vivemos na era da informação. Mas, é necessário que os docentes saibam utilizá-los de modo a ampliar a capacidade de interpretação quanto às mudanças e inovações constantes a que são submetidos, e também, a respeitar os direitos da criança.

As atividades lúdicas devem ser encaradas como um meio, um direito e um dever. Como meio, entendemos as inúmeras possibilidades de desenvolvimento pessoal, fontes de afeto, alegria e solidariedade, que podem advir quando proporcionamos a alguém a oportunidade de brincar. Como direito, está instituído na Declaração Universal dos Direitos da Criança, que aprovou, na Assembléia Geral das Nações Unidas em 20/11/1959 – (artigo 7º),

"Toda criança terá direito a receber educação gratuita de primeiro grau. À criança será oferecida uma educação capaz de promover a sua cultura geral e permitir que, em condições de igualdade, ela desenvolva suas aptidões naturais, sua capacidade de emitir juízo próprio e seu senso de responsabilidade moral e social, ajustando-se assim à sociedade como um todo. Toda criança terá direito a brincar e divertir-se, cabendo à sociedade e às autoridades públicas garantir a ela o exercício pleno desse direito". BIBLIOTECA VIRTUAL DE DIREITOS HUMANOS DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. COMISSÃO DE DIREITOS HUMANOS. (2000)

Em 1971, a Direção da IPA - Associação Internacional pelo Direito da Criança Brincar, decidiu que era importante cooperar com organizações das Nações Unidas. Reconhecida pela UNESCO, ECOSOC e UNICEF, a IPA trabalha em conformidade com quatro princípios básicos, dos quais vamos destacar o primeiro princípio por estar de acordo com o contexto do nosso trabalho:

"1 - atenção dada aos direitos humanos, especificamente ao direito da criança brincar, como está determinado na Declaração dos Direitos da Criança da ONU e agora integrado na Convenção sobre os direitos da criança".

A IPA fez, em novembro de 1979, na reunião consultiva preparatória de Malta, com o propósito de fazer perdurar o movimento criado pelo Ano Internacional da Criança, um alerta à opinião pública, para a necessidade de melhorar a vida das crianças, e registra a sua confiança na Declaração dos Direitos da Criança das Nações Unidas. Afirma o seu compromisso em trabalhar com outras organizações, nacionais e internacionais, no sentido de assegurar as condições básicas de sobrevivência para todas as crianças. Ela aceita que cada país seja responsável pela definição de uma linha própria a imprimir medidas práticas de ordem social e política; tendo em conta a sua cultura, estrutura social, política e econômica. Reconhece a essencialidade da participação total da comunidade no planejamento e execução de programas e serviços que respondam às necessidades, desejos e aspirações das crianças. Por fim, apela a todos os países e organizações para o desencadear de ações que contrariem as tendências alarmantes que põem em perigo o desenvolvimento saudável das crianças, e concedam prioridade absoluta a programas de longo prazo, destinados a assegurar, para sempre, o direito da criança brincar.

Em sua ata de 1979, a IPA define sua concepção do que seja brincar:

"O QUE É BRINCAR?"

As CRIANÇAS sempre brincaram ao longo da história e em todas as culturas.

BRINCAR, a par da satisfação das necessidades básicas de nutrição, saúde, habitação e educação, é uma atividade fundamental para o desenvolvimento das capacidades potenciais de todas as crianças.

BRINCAR é comunicação e expressão, associando pensamento e ação.

BRINCAR é um ato instintivo voluntário e espontâneo. É uma atividade natural e exploratória.

BRINCAR ajuda as crianças no seu desenvolvimento físico, mental, emocional e social.

BRINCAR é um meio de aprender a viver e não um mero passatempo". (IPA. **Ata da reunião realizada em novembro de 1979**. Malta, 1979)

Como dever, as atividades lúdicas é parte integrante da tarefa que cabe aos educadores, pois somos nós, adultos, que respondemos pela qualidade de vida de todas as crianças que existem na nossa comunidade, e das oportunidades saudáveis que oferecemos a elas hoje.

A partir da Constituição de 1988, consoante com as declarações universais acima apontadas, torna-se evidente a necessidade de os educadores, juntamente com o Estado e a Sociedade Civil, investirem em propostas que assegurem o direito à criança de desenvolver-se integralmente, de ir à escola, de se relacionar, e de garantir o seu espaço na sociedade e que, em todos estes momentos, o brincar esteja presente.

A Declaração da IPA sobre o Direito da Criança Brincar, foi revista pelo seu Conselho Internacional em Viena, em setembro de 1982, e, em Barcelona, em setembro de 1989, demonstrando, assim, a sua preocupação com um conjunto de tendências alarmantes, e o seu impacto negativo para o desenvolvimento das crianças. As tendências alarmantes consideradas pelo IPA são:

- A indiferença da sociedade para com o direito de brincar;
- A supervalorização dos estudos teóricos e acadêmicos nas escolas;
- Aumento do número de crianças que vivem sem as condições mínimas para se desenvolverem;
- Planejamento ambiental inadequado, patente na proporção desumanizada das construções, formas de habitação impróprias, e má gestão do tráfego;
- A crescente exploração comercial das crianças pelos meios de comunicação social e de produção em série, que conduzem a uma deterioração dos valores morais e tradições culturais;
- A falta de acesso das mulheres do Terceiro Mundo a uma formação básica sobre cuidados com crianças e sobre o seu desenvolvimento;
- A preparação inadequada das crianças para enfrentarem com êxito uma sociedade em constante mudança;
- A crescente segregação das crianças pela comunidade;
- Número crescente de crianças que trabalham, e as inaceitáveis condições deste trabalho;
- A exposição constante das crianças à guerra, à violência, à exploração e à destruição;
- A sobrevalorização da competição pouco saudável e do "ganhar a todo custo" no desporto juvenil.

Assim, a associação luta, nos diversos segmentos da sociedade, para colocar as seguintes propostas em ação:

- SAÚDE - brincar é essencial para a saúde física e mental da criança;
- EDUCAÇÃO - brincar faz parte da educação;

- BEM ESTAR - AÇÃO SOCIAL - brincar é uma parte da vida familiar e comunitária;
- TEMPOS LIVRES - a criança precisa de tempo para brincar;
- PLANEJAMENTO - as necessidades da criança devem ter prioridade no planejamento do equipamento social.

Com as contribuições da Constituição brasileira, da ONU – Organização das Nações Unidas – por meio da Declaração dos Direitos Humanos, da IPA e das ONGs ligadas à criança, as reformas educacionais, para o ensino fundamental, estão mudando, em profundidade, o paradigma pedagógico das escolas brasileiras de Educação Básica que, além dos conteúdos, estão se preocupando com o desenvolvimento do aluno, e com a capacitação daquele que o auxilia no seu desenvolvimento.

Este processo teve início com a Lei 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, por sua vez, incorporou as experiências de inovações pedagógicas que haviam sido realizadas anteriormente por estados e municípios. A direção das mudanças foi operacionalizada por meio das Diretrizes e dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que constituem-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que, segundo o documento, visam a contribuir com a implantação e implementação de práticas educativas de qualidade, que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças.

Para além do âmbito pedagógico, as reformas educacionais que surgiram com a atual LDB, acima referida, vêm sendo conduzidas há mais de uma década por estados e municípios, e produziram alguns resultados considerados pelos organismos educacionais como importantes. Um exemplo é a melhora nas taxas de transição entre as séries do Ensino Fundamental (mais alunos estão sendo aprovados e menos estão desistindo); conseqüentemente, o número dos concluintes da 8ª série não só cresce – devagar, mas continuamente – como a idade média dos con-

cluintes diminuí; o país vive uma fase de crescimento do ensino médio, conforme segue.

QUADRO 2. TAXAS DE PROMOÇÃO, REPETÊNCIA, EVASÃO E DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE NO ENSINO FUNDAMENTAL

UNIDADE DA FEDERAÇÃO	TAXA DE PROMOÇÃO		TAXA DE REPETÊNCIA		TAXA DE EVASÃO		TAXA DE DISTORÇÃO IDADE-SÉRIE	
	1995/96	1999/00	1995/96	1999/00	1995/96	1999/00	1996	2000
BRASIL	64,5	73,6	30,2	21,6	5,3	4,8	47	41,7
RONDÔNIA	60,9	68,7	29,4	24,6	9,7	6,7	47,7	40,6
ACRE	56,6	63,7	35,8	30,2	7,7	6,1	59,1	52,3
AMAZONAS	58,1	66,1	34,4	28,1	7,5	5,8	67,1	58,5
RORAIMA	66,3	75,9	23,5	12,9	10,3	11,2	47,8	42,3
PARÁ	45,3	58,3	46,4	33,5	8,3	8,2	65,3	58,8
AMAPÁ	60,4	68,5	34,2	25,1	5,4	6,4	48,3	42,7
TOCANTINS	51,8	61,5	42,1	27,2	6,1	11,3	63,2	57,7
MARANHÃO	50,4	64,3	43,2	29	6,4	6,7	66,3	62,3
PIAUI	46,3	58,8	44,5	34,9	9,3	6,3	66,1	63,5
CEARÁ	68,8	74,3	27,4	21,4	3,9	4,3	63,3	51,6
R. G. DO NORTE	54,6	66,7	38,3	29	7,1	4,3	58,3	51
PARAÍBA	55,9	64	36,2	30,6	7,9	5,4	70	62
PERNAMBUCO	54,6	64,8	38,6	29,6	6,9	5,6	59,6	54
ALAGOAS	49,2	59,6	43,9	36	6,9	4,4	67,7	63,9
SERGIPE	51,9	61,2	42,3	33	5,8	5,8	67,6	62
BAHIA	52,3	62,3	41,4	31,6	6,3	6,1	70	64,9
MINAS GERAIS	69,1	79,3	26	14,4	4,9	6,3	37,4	33,5
ESPÍRITO SANTO	68,4	79,6	25,9	15,9	5,6	4,5	36,3	30,6
RIO DE JANEIRO	73,3	71,4	20,3	24,2	6,5	4,4	42,7	36,5
SÃO PAULO	75,7	89,3	18,8	7,3	5,6	3,4	30,5	19,1
PARANÁ	70	80	23,8	15	6,3	5	31,7	20,4
SANTA CATARINA	76,3	80,8	18,4	15	5,3	4,2	27,2	22,4
R. G. DO SUL	72,2	77	23	18,5	4,9	4,5	22,5	27
M. G. DO SUL	63,6	70,7	28,9	22,6	7,5	6,7	36,7	37,8
MATO GROSSO	57,8	70	31,9	22,5	10,2	7,5	47,8	41,4
GOIÁS	64,3	68,2	31,8	26,4	3,9	5,4	53,1	45,7
DISTRITO FEDERAL	69,6	76,2	26,4	19,6	4,1	4,2	41,6	29,9

Fonte: MEC/Inep/SEEC/2002

Contudo, não basta a melhora nas taxas de transição entre as séries iniciais e finais, o aumento dos concluintes do Ensino Fundamental ou o crescimento no

Ensino Médio, reconhecidos pelo MEC e institutos de pesquisa. É necessário o compromisso da escola em reduzir a distância entre a ciência, cada vez mais complexa, e a cultura de base produzida no cotidiano e provida pela escolarização. Junto a isso há, também, o compromisso de ajudar os alunos a tornarem-se sujeitos pensantes, capazes de construir elementos categoriais de compreensão e apropriação crítica da realidade.

Diante de tantas exigências em relação à escola, ela precisa estar alerta quanto aos serviços e produtos que oferece, pois a sociedade está mais consciente da importância das experiências infantis e do direito da criança de aprender de maneira prazerosa. Isso leva-nos à discussão da importância das metodologias de ensino voltadas para os jogos e brincadeiras que, segundo teóricos como Piaget e Vygotsky, contribuem com a evolução dos processos de desenvolvimento da maturação e da aprendizagem.

O lúdico é dinâmico, imprevisível e em constante evolução, o que impulsiona a utilização, pelas escolas, dos referenciais curriculares como orientadores de ações e não como produto pronto e acabado.

Santa Marli Pires dos Santos (2000) descreve a ludicidade do homem fazendo caracterizações quanto a sua evolução:

"o homo sapiens foi, sem dúvida, a primeira caracterização, momento em que se julgou racional em relação aos demais seres vivos. Mais tarde foi substituído pelo homo faber, caracterizado pela relação com o trabalho. Huizinga revisou esta caracterização, denominando "homo ludens, para proclamar que o jogo era considerado como uma das principais premissas do ser humano" SANTOS (2000, p.17)

O jogo implica um princípio em que reina o domínio de uma ordem específica e absoluta. Sua característica mais positiva é a ordem, exigência natural, descrita nas obras de Huizinga :

"(...) cria ordem e é ordem. Introduce na confusão da vida e na interpretação do mundo uma perfeição temporária e limitada, exige uma ordem suprema e absoluta: a menor desobediência a esta "estraga o jogo", privando-o de seu caráter próprio e de todo e qualquer valor. É talvez devido a essa afinidade profunda entre a ordem e o jogo que este, como assinalamos de passagem, parece estar em larga medida ligado ao domínio da estética (...). As palavras que empregamos para designar seus elementos pertencem quase todas à estética. São as mesmas palavras com as quais procuramos descrever os efeitos da beleza: tensão, equilíbrio, compensação, contraste, variação, solução, união e desunião. O jogo lança sobre nós um feitiço: é "fascinante", "cativante". Está cheio das duas qualidades mais nobres que somos capazes de ver nas coisas: o ritmo e a harmonia (...)"
HUIZINGA (1996, p. 13).



Figura 3: Foto - Crianças em atividades lúdicas
Fonte: <<http://www.pueridomus.com.br>> /2002

Levando em conta suas características, podemos considerar os jogos e brincadeiras, além de elementos dinamizadores de propostas pedagógicas nas várias áreas de conhecimento, também como recurso de ensino e de aprendizagem, por evidenciarem a qualidade da relação que o indivíduo estabelece com os objetos do mundo externo com a criatividade, a interação, o construir, o descobrir, o conhecer, e acima de tudo, o raciocinar.

Por meio de jogos e brincadeiras, as crianças são provocadas e estimuladas, naturalmente, para se relacionarem, construindo, lentamente, suas experiências.

São vivências que interferem na estrutura e construção da personalidade infantil; por isso, é importante a atenção do professor, a qual deve ser permanente em relação a estes aspectos.

Aí, o brincar não será tratado somente como estratégia de ensino, ou como recurso facilitador da aprendizagem, mas como possibilidade de abertura de um campo em que os aspectos da subjetividade se encontram com os elementos da realidade externa, para possibilitar uma experiência criativa com o conhecimento. Este campo é percebido por NICOLAU (1985) como a possibilidade de proporcionar o desenvolvimento integral da criança,

"já que ela se envolve afetivamente, convive socialmente e opera mentalmente; tudo isto de uma maneira mais envolvente, em que a criança desprende energia, imagina, constrói normas e cria alternativas para resolver os imprevistos que surgem no ato de brincar" NICOLAU (1985, p.22).

Para entendermos essas relações na construção do conhecimento, devemos considerar os estágios de desenvolvimento cognitivo e moral que, segundo Piaget, dependem do confronto da criança com seus pares, no interior do grupo de convivência e com os adultos, para que possam ser construídas as estruturas de pensamento, e desenvolvidas as competências lingüísticas socializadas, abandonando a linguagem egocêntrica, e elaborando princípios morais para orientar as suas ações na sociedade.

Devemos considerar, também, que, no mundo contemporâneo, segundo Freitag¹, a sociedade informacional isola a criança/adolescente do seu grupo de referência, e o relaciona exclusivamente com fitas de vídeo, que alteram a sua imaginação e o despersonalizam, confrontando-o com fotos, cinema, TV, celular, computador, internet e redes virtuais de informação. Dessa forma, as relações humanas são despersonalizadas da dimensão afetiva e moral. Essa autora reforça que a tecnologia informacional não forma nem pensamento, nem afetividade, e muito menos moralidade nos jovens que lhe são expostos.

Não é nossa intenção discutir as patologias que afetam as crianças e jovens da era informacional, mas considerar que a escola de formação básica - séries iniciais, pode atuar como meio de reflexão, correção, proporcionando novas práticas de socialização, de educação, e reorientação moral e ética das novas gerações por meio de práticas pedagógicas que têm significado para elas, criando, assim, um ambiente favorável à aprendizagem.

Vale ressaltar que nos dias de hoje, com a disseminação das tecnologias da informação, todos podem aprender em espaços não escolares. Mas, ainda é na escola que essas aprendizagens podem ser reunidas, que o conhecimento disponível em muitos lugares pode ter significado de acordo com valores estéticos, políticos e éticos que constroem uma visão de mundo. A escola não pode abrir mão desse papel, porque não existe nenhum outro espaço social, nem mesmo a família, que a substitua na tarefa de organizar situações para aprender ou reaprender, construir significados ou ressignificar conhecimentos.

Desde o primeiro momento da criança na escola, é percebida a sua necessidade de atividades recreativas, as quais possibilitam o desenvolvimento do equilí-

¹ Bárbara Freitag abordou o tema no II Congresso Internacional de Educação realizado no Colégio Coração de Jesus, em 2000, quando se avaliou que o terceiro milênio será o da ludicidade, o que pressupõe que, certamente, novas profissões deverão surgir no campo da pedagogia. Na Europa, se formam ludólogos, ludoterapeutas, ludotecários ou brinquedistas.

brio, a coordenação global e específica, o aumento da capacidade física e o desenvolvimento da criatividade. A criança desenvolve seus sentidos, seus movimentos, seus músculos, sua percepção por meio das brincadeiras, que consubstanciam as necessidades de seu crescimento, e combinam os movimentos simples com as atitudes naturais.

No campo do lazer (Fig.8), a criança dança, corre, pula, trepa, arremessa, nada, se exercita e faz interação do seu corpo com o meio, contribuindo para o desenvolvimento dos músculos; pega, rasga, rabisca,

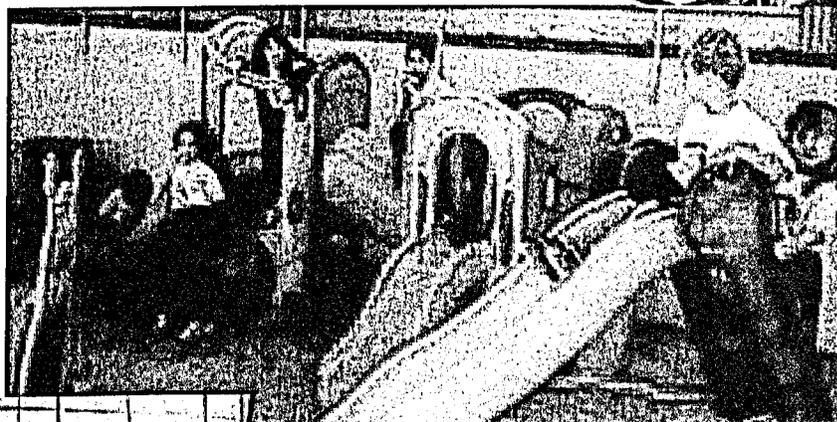
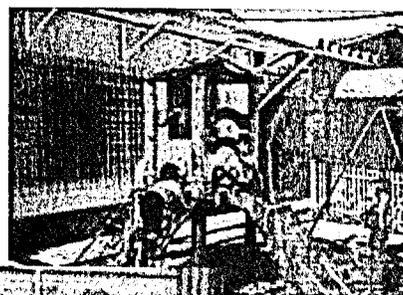


Figura 4: Fotos - Crianças em atividades recreativas

Fonte: <http://www.jardimmarajoara.com.br/sites/artedecrescer/fotos.htm/2002>

desenha, pinta, borda, costura, amassa, modela, estimula os movimentos finos e imita tudo o que vê, o que ajuda e enriquece o desenvolvimento do

processo de construção de suas representações mentais sobre o mundo; nas brincadeiras em grupos, a criança toma contato com outras, habitua-se a considerar o ponto de vista dos outros, saindo, assim, de seu egocentrismo natural; aprende a trocar idéias, a ouvir e participar, descobrir coisas novas, e apropriar-se da brincadeira sob a forma de interação social, munida de regras. A combinação destes elementos proporciona os ajustes físicos, mentais e sociais da criança.

O brincar pressupõe organização estética das formas e construção de "coisas belas". Dessa forma, estimula crianças e jovens a cuidarem dos seus ambientes. Isto tudo, certamente, está relacionado aos interesses, à cultura e à época de cada um. Possibilita as conversas grupais, cantorias, leituras em grupo, as histórias, os contos, as narrativas populares, a construção da própria ação de brincar. Suas formas e contextos são momentos de elaboração e construção do próprio conhecimento. Permite que as crianças e jovens desenvolvam sua capacidade de "faz de conta" e de olhar as coisas, de criticá-las, de se distanciar das mesmas, organizar atividades em que se possa rir, e criar possibilidades para que possam entender suas próprias dificuldades.

A convivência grupal que o brincar possibilita, estimula a criação de vínculos que são de absoluta importância na vida das pessoas, sobretudo das crianças, como o afeto, a amizade, o respeito e outros que fazem parte do grupo dos sentimentos.

Os professores que utilizam as atividades lúdicas como metodologia de ensino, devem ser preparados e possuírem, além de conhecimentos teóricos e didático-pedagógicos, formação pessoal que lhes dê suporte para interagir com segurança no desenvolvimento das crianças, analisados por André Lapierre e Aucouturier (1984, p.54), da seguinte maneira:

"Se o professor desejar situar a sua intervenção ao nível simbólico e da fantasmática corporal, ele deverá obter uma formação psicológica e, sobretudo pessoal, muito mais completa. Ele supera, neste caso, seu papel de professor e se situa como educador no sentido próprio do termo. Deve esperar por uma forte resistência da instituição, mesmo que, sendo esse seu papel, ele não negligencie para tanto os objetivos pedagógicos da obtenção de conhecimentos."

Para o especialista francês em Educação Infantil, André Lapierre, a formação que se adquire na escola, na fase pré-escolar, é crucial. Segundo ele, entre zero e três anos, é que se cristaliza a personalidade de alguém. É nessa faixa etária que a atuação dos adultos é mais decisiva na formação de crianças saudáveis e adolescentes equilibrados. No entanto, é na fase de sete a doze anos que a criança incorporará os conhecimentos sistematizados, tomará consciência de seus atos, e despertará para o mundo social. A criança começa a pensar inteligentemente, com certa lógica.

A criança alcança um nível de maturação psicológica, e passa a utilizá-lo na transformação do brincar em construção do trabalho de participação e aprendizagem, momento em que o cérebro coordena a percepção, discriminação e associação de diversos objetos, formando novas estruturas. É a fase da evolução da memória, do raciocínio concreto e da criatividade, o que nos convida a comungar o BRINCAR com a GEOGRAFIA, na expectativa de que essa união possa favorecer o estudo das questões relativas à presença e ao papel da natureza e sua relação com a ação dos indivíduos, dos grupos sociais, e da sociedade na construção do espaço geográfico. Por meio do brincar, podemos aproximar a criança do conhecimento científico sem, no entanto, tirá-la do seu mundo de criação e de prazer, promovendo a ação e a interação entre alunos e professores.

O jogo/brincar, ao motivar as crianças, faz com que elas estejam ativas mentalmente, e as leva à superação de obstáculos cognitivos e emocionais. Por ser uma atividade em que a criança se sente livre e sem pressões, ela se dispõe melhor a experimentar, descobrir, criar e refletir, o que é descrito por Winnicott (1975, p.40 e p.50) da seguinte maneira:

"Brincar é uma experiência sempre criativa, uma experiência num continuum espaço tempo, uma forma básica de viver" ... sem uma base de criatividade, fundada na relação entre dois seres, a ação de brincar pode ser apenas uma expressão submissa e real".

Diante desta afirmação de Winnicott, as escolas que trabalham ou pretendem trabalhar com o lúdico, devem cuidar para que as atividades propostas tenham realmente objetivos bem definidos, fazendo com que não se perca o vínculo com a realidade. A escola deve ser um espaço alegre, colorido, dinâmico, divertido e, acima de tudo, prazeroso para os alunos, e os professores devem trabalhar oferecendo várias ferramentas aos alunos, para que eles possam escolher, entre muitos caminhos, aquele que for compatível com seus valores, sua visão e leitura de mundo.

Kishimoto (1994, p.14) coloca que os brinquedos, quando utilizados como suportes da ação docente, deixam de ser brinquedos para se tornarem material pedagógico.

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

Para diferenciar o brinquedo e o material pedagógico, Kishimoto (1994, p.14) fundamenta-se na natureza dos objetivos da ação educativa afirmando:

"ao permitir a manifestação do imaginário infantil, por meio de objetos simbólicos dispostos intencionalmente, a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança. Neste sentido, qualquer jogo empregado na escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta caráter educativo e pode receber também a denominação de jogo educativo".

Quanto à utilização do jogo como elemento de formação da criança, devemos considerar que, em função da idade, há mudanças das características psicológicas que vão formando a personalidade. Por isso, há que se cuidar de oferecer à formação dos professores os conhecimentos relativos ao uso das atividades lúdicas, particularmente na faixa etária compreendida entre zero e doze anos.

As atividades lúdicas, como fator de desenvolvimento infantil e elemento de ensino e aprendizagem, proporcionam um campo de estudos e pesquisas que atestam a importância das mesmas, e o papel que elas desempenham na otimização do desenvolvimento da criança.

Winnicott, em seus estudos a respeito do crescimento e desenvolvimento das crianças, julga que o brincar é uma das formas mais originais de satisfazer os desejos e anseios, e afirma:

"O brincar é o fazer em si, um fazer que requer tempo e espaço próprios, um fazer que se constitui de experiências culturais, que é universal e próprio da saúde, porque facilita o crescimento, conduz aos relacionamentos grupais, podendo ser uma forma de comunicação consigo mesmo (a criança) e com os outros". WINNICOTT (1975, P.63).

A escola, compreendida como um valioso estágio do preparo social, necessita alinhar esses aspectos tão oportunamente relacionados, com a finalidade de

fazer da pessoa singular, uma pessoa plural, coexistindo no coletivo. Todos os valores da pluralidade estão garantidos no exercício das atividades lúdicas e no incentivo à criatividade, de forma a conciliar aprendizagem e prazer.

Estamos em busca do resgate do aprender com prazer, para que possamos colocar em prática a nossa crença na formação do indivíduo autônomo, ativo e sujeito construtor da sua própria práxis. Esse sujeito deverá ter como ambiente escolar, um lugar coerente com a liberdade, onde docentes e aprendizes sejam eles mesmos. É um espaço de produção comum, e de interação do saber e da liberdade.

Compreendemos, no entanto, as diversas dificuldades para a prática desse desejo, mas, o momento é ideal para se discutir os problemas da educação brasileira e procurar as soluções, para os "tão famosos" evasão escolar, indisciplina, repetência, desmotivação e analfabetismo.

Neste momento, estamos aspirando, como educadores, a estudar os novos paradigmas para a atual educação brasileira, nos contextos macro e microestruturais; bem como, nos planos das correntes pedagógicas, ocupar o espaço do modelo lúdico na práxis de sala de aula, em proveito da formação do professor e do aluno e, também, como alternativa de promoção da inclusão social.

Não estamos aqui tentando levar receitas de métodos ou projetos para as instituições, mas demonstrar a nossa inquietude em relação ao brincar, que vem se distanciando do cotidiano infantil, principalmente nas escolas. O brincar nos espaços educativos precisa ser refletido e compreendido pelos docentes. É sempre bom perguntarmos:

- a. Qual o objetivo da brincadeira que estou utilizando?
- b. Como está sendo apresentada aos meus alunos?
- c. As brincadeiras e jogos estão de acordo com a faixa etária dos meus alunos?

- d. Estou respeitando os sonhos, as fantasias, a criatividade e a liberdade de escolha dos meus alunos?

A importância dessas perguntas está na necessidade de utilização do lúdico com um propósito definido, seja como forma de prazer (recreação e lazer), como atividade dirigida (estratégia de ensino), como recurso pedagógico (motivação e socialização), como estimulador da criatividade (sonho e fantasia) ou outras formas, desde que as instituições, juntamente com professores, tenham clareza quanto aos propósitos definidos nos seus projetos político-pedagógicos.

A seguir, no capítulo dois, trataremos do desenvolvimento da pesquisa, abordando temas como as escolas municipais, os docentes, o ambiente escolar e o perfil dos discentes em Montes Claros.

2 A PESQUISA: BRINCANDO APRENDENDO, APRENDENDO BRINCANDO

Brincar e Aprender

Em geral, a vida é apresentada como uma equação perder/ganhar: se você não ganha, perde.

Isso se aplica à maioria dos jogos e eventos esportivos, eleições, cara-ou-coroa, apostas, discussões e coisas do gênero.

Quando você brinca, porém, uma lógica diferente está valendo: a lógica do ganha/não ganha.

A diferença é fundamental, pois significa que, ao invés de ser castigado pelos erros, você aprende com eles.

Assim quando a gente ganha, ganha; quando não ganha, aprende. É um ótimo arranjo; brincar só custa tempo.

As crianças sabem que brincar é uma boa maneira de aprender. Observe as crianças brincando com o computador.

Elas experimentam e testam todas as possibilidades. Logo, logo viram especialistas no assunto.

Uma razão para as crianças serem tão descontraídas quando brincam é que elas não conhecem todos os "deverias" e imposições.

Os antigos gregos sabiam que a aprendizagem vem da brincadeira. A palavra deles para a educação (paidéia) é quase idêntica ao termo usado para brincar (paidia).

Talvez fosse nisso que Platão estava pensando quando disse:

"Qual é então, a maneira correta de viver? A vida deve ser vivida como uma brincadeira".

Se você brincar, estará aprendendo e vivendo.

(Roger, Von Dech. Um "toc" na cuca. São Paulo: Livraria Cultura, 1995)

2.1 CONHECENDO AS ESCOLAS MUNICIPAIS DE MONTES CLAROS

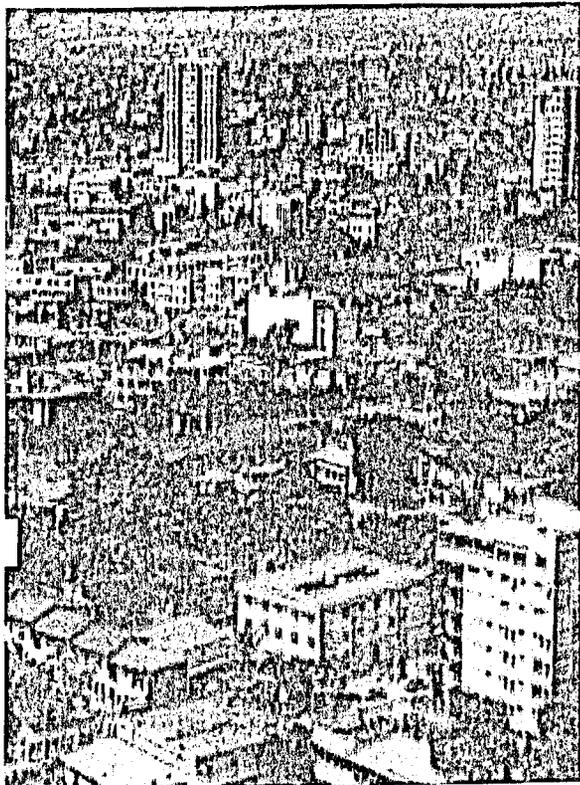


Figura 5: Foto - Vista parcial de Montes Claros
Fonte: Montes Claros de Ontem e de Hoje/2002

O locus da nossa investigação é a cidade de Montes Claros, localizada no Norte do Estado de Minas Gerais. Possui uma área total de 3.582 quilômetros quadrados (IGA) e uma população de 306.947 habitantes em 2000 (IBGE), com cerca de 92% morando na área urbana. É a maior cidade das regiões Norte, Nordeste, Jequitinhonha e Vale do Mucuri; sendo referência para as cidades que compõem essas regiões. No entanto, difere de cidades como Belo Horizonte, Uberlândia, Uberaba, Juiz de Fora, devido à sua localização. Estas

idades estão localizadas próximas a centros de referência nacional, fator que contribui para os desenvolvimentos econômico, financeiro, social e cultural dessas regiões. O que não é o caso de Montes Claros, que está numa distância de 417 Km da capital do Estado – Belo Horizonte.

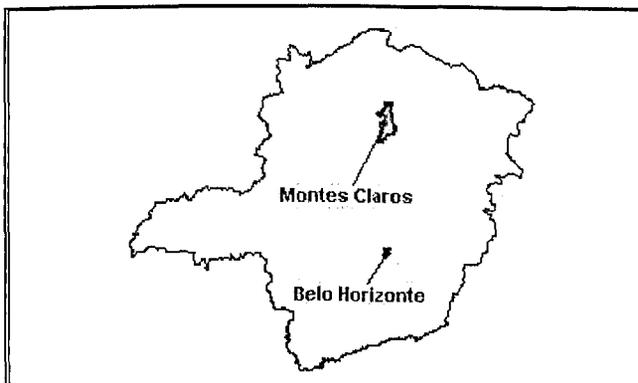


Figura 6: Mapa - Localização do município de Montes Claros
Fonte: <<http://www.cidades.mg.gov.br>> / 2002

A cidade conta com 20 escolas públicas municipais no perímetro urbano, atendendo a 7.705 alunos² de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental, com problemas sociais diversificados; a classe pobre é preponderante. Com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) – política de valorização da educação pública – foram criadas condições para as escolas melhorarem a

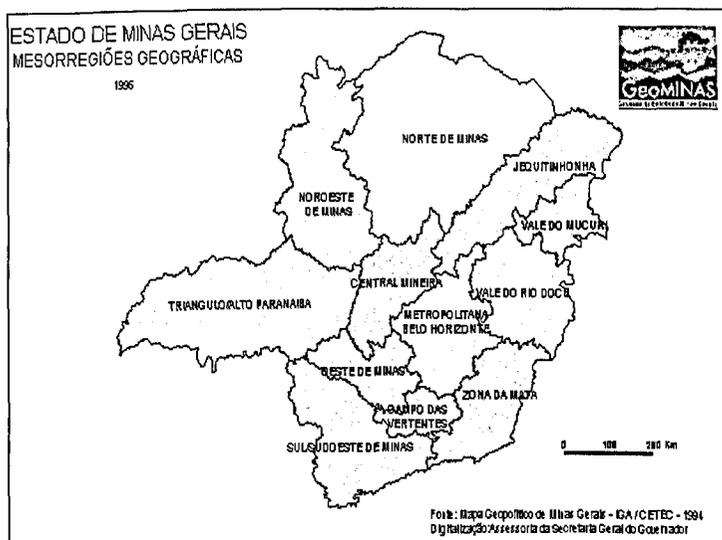


Figura 7: Mapa - Mesorregiões Geográficas
Fonte: Mapa Geopolítico de Minas Gerais – IGA/CETEC - 1994

estrutura física, equipamentos e material didático-pedagógico, o que minimizou os problemas quanto a esses aspectos. Mas, as escolas ainda sentem necessidade de melhorar a ação pedagógica.

A Secretaria Municipal de Educação, como instituição pública, absorveu as políticas do governo em busca de melhor qualidade do ensino público, o que gerou vários encontros, seminários e reuniões com o propósito de se repensar o currículo e as práticas didático-pedagógicas. Os encontros envolveram todas as escolas urbanas da rede municipal, que contam, atualmente, com 144 turmas das séries iniciais (1º ciclo) e 4.186 alunos, e com 116 turmas (2º ciclo) e 3.499 alunos, conforme tabela abaixo.

² Informação baseada nas escolas que responderam ao Censo Educacional/2000

TABELA 1 - NÚMERO DE TURMAS E ALUNOS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS URBANAS DE MONTES CLAROS

Escolas	1ª série		2ª série		3ª série		4ª série	
	Turma	Aluno	Turma	Aluno	Turma	Aluno	Turma	Aluno
E.M. Afonso Salgado	5	128	5	139	4	111	5	157
E.M. Alcides Carvalho	3	95	3	91	3	65	3	125
E.M. Celestino Pereira	1	34	1	29	1	34	2	40
E.M. Dominginhos Pereira	5	157	5	159	4	129	5	150
E.M. D. Vidinha Pires	5	144	5	149	3	101	3	101
E.M. Dr. Alfredo Coutinho	2	52	2	64	2	52	3	73
E.M. Dr. Crisantino Borém	5	106	3	97	3	87	3	91
E.M. Du Narciso	7	182	0	0	4	119	5	157
E.M. Geraldo P. de Souza	2	69	3	70	2	62	3	81
E.M. Jair de Oliveira	3	99	4	117	2	50	1	30
E.M. Jason Caetano	5	158	5	159	4	130	7	203
E.M. João Valle Maurício	-	-	5	172	-	-	-	-
E.M. Joaquim J. de Azevedo	5	134	5	140	3	83	3	97
E.M. Mestra Fininha	3	84	4	107	3	97	3	94
E.M. Profª de L. Pinheiro	5	176	6	182	4	140	4	153
E.M. Neide Melo Franco	2	65	3	73	2	61	3	85
E.M. Profª Simone Soares	5	134	4	101	2	53	2	56
E.M. Rotary São Luiz	3	101	3	78	3	81	3	100
E.M. Sebastião Mendes	5	140	4	124	3	81	4	116
E.M. Zizinha Ribeiro	2	50	1	27	1	31	1	23
Total	73	2108	71	2078	53	1567	63	1932

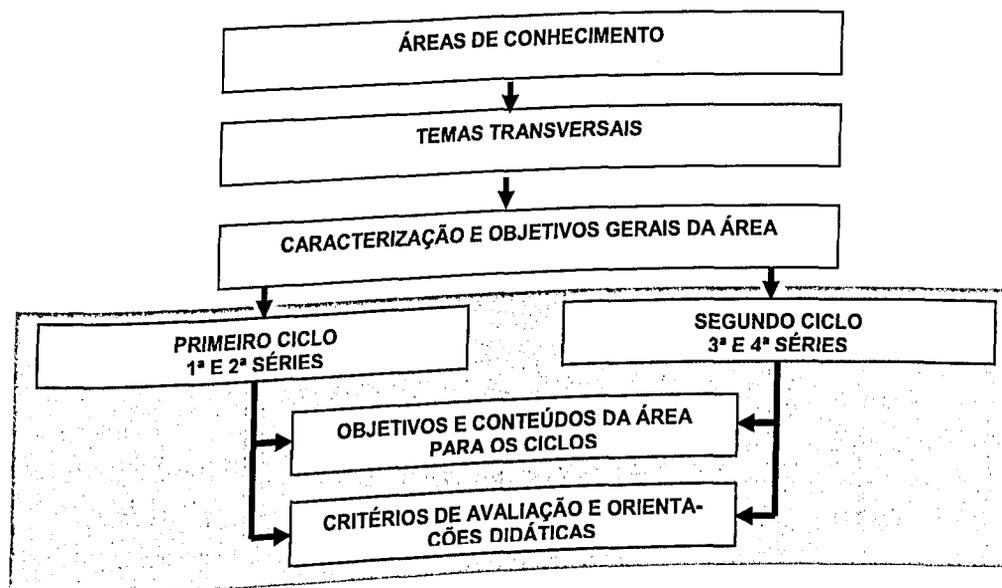
Fonte: Secretaria Municipal de educação de Montes Claros - Agosto/2000.

A educação pública municipal, de uma forma geral, é norteada pelos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e Referenciais Curriculares Nacionais, que registram que o ensino da Geografia passou por diferentes momentos históricos, gerando reflexões distintas acerca dos objetos e métodos do fazer geográfico. De certa forma, essas reflexões influenciaram e ainda influenciam muitas práticas de ensino, apesar da diversidade de concepções pedagógicas e da pluralidade cultural

das escolas municipais. Isso nos levou a considerar a leitura dos PCNs, feita pelos docentes e especialistas das escolas envolvidas na pesquisa.

Os objetivos dos PCNs estão, assim, colocados nas escolas.

OBJETIVOS GERAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – 1ª A 4ª SÉRIES



O ensino da Geografia, nas séries iniciais, de acordo com o Projeto Político Pedagógico da Rede Municipal, tem como objetivo geral, nomeado pelos PCNs, "levar os alunos a compreenderem de forma mais ampla a realidade, possibilitando que nela interfiram de maneira mais consciente e propositiva". Para tanto, porém, é preciso que eles adquiram conhecimentos, dominem categorias, conceitos e procedimentos básicos com os quais essa área do conhecimento opera e constitui suas teorias e explicações, de modo a poderem não apenas compreender as relações socioculturais e o funcionamento da natureza, mas refletirem a respeito da realidade a partir do conhecimento geográfico. O aluno deverá compreender a sua posição, no conjunto das relações da sociedade com a natureza; como e por que suas ações, individuais ou coletivas, em relação aos valores humanos ou à natureza, têm consequências – tanto para si como para a sociedade. Essa interface propiciará a compreensão dos avanços tecnológicos, científicos e artísticos, como resultantes de

trabalho e experiências da humanidade, de erros e acertos nos âmbitos da política e da ciência, por vezes permeados de uma visão utilitarista e imediatista do uso dos recursos da natureza transformados em bens econômicos. No entanto, o que se vê são turmas totalmente desmotivadas, recebendo receitas prontas, com "problemas" de indisciplina, evasão e repetência.

2.2 OS DOCENTES

A Rede Municipal conta, atualmente, com 144 professores atuando no 1º ciclo, e 116 no 2º ciclo, totalizando 260 docentes.

TABELA 2 - NÚMERO DE DOCENTES QUE ATUAM NA REDE MUNICIPAL URBANA

ESCOLAS	1º CICLO		2º CICLO	
	1ª SÉRIE	2ª SÉRIE	3ª SÉRIE	4ª SÉRIE
E.M. AFONSO SALGADO	5	5	4	5
E.M. ALCIDES CARVALHO	3	3	3	3
E.M. CELESTINO PEREIRA	1	1	1	2
E.M. DOMINGUINHOS PEREIRA	5	5	4	5
E.M. D. VIDINHA PIRES	5	5	3	3
E.M. DR. ALFREDO COUTINHO	2	2	2	3
E.M. DR. CRISANTINO BORÉM	5	3	3	3
E.M. DU NARCISO	7	0	4	5
E.M. GERALDO P. DE SOUZA	2	3	2	3
E.M. JAIR DE OLIVEIRA	3	4	2	1
E.M. JASON CAETANO	5	5	4	7
E.M. JOÃO VALLE MAURÍCIO	-	5	-	-
E.M. JOAQUIM J. DE AZEVEDO	5	5	3	3
E.M. MESTRA FININHA	3	4	3	3
E.M. PROFª DE L. PINHEIRO	5	6	4	4
E.M. NEIDE MELO FRANCO	2	3	2	3
E.M. PROFª SIMONE SOARES	5	4	2	2
E.M. ROTARY SÃO LUIZ	3	3	3	3
E.M. SEBASTIÃO MENDES	5	4	3	4
E.M. ZIZINHA RIBEIRO	2	1	1	1
TOTAL	73	71	53	63

Fonte: Secretaria Municipal de educação de Montes Claros - Agosto/2000
Org. Mota.A.P.F.

Dos 260 professores, 12 têm graduação em Geografia, o restante tem formação em outras áreas do conhecimento ou possuem somente formação em nível médio.

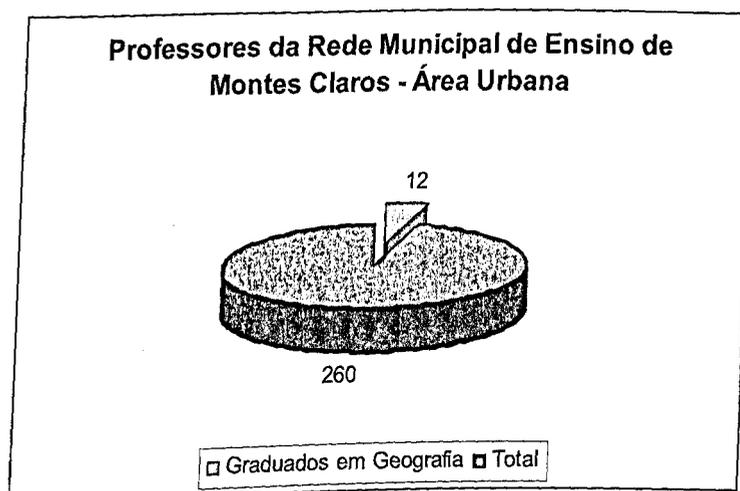


Figura 8 : Gráfico - Professores da Rede Municipal, área urbana, atuando nos 1º e 2º Ciclos
 Fonte: Escolas Municipais de Montes Claros - Agosto/2000
 Org.: MOTA, A. da P.F.

No quadro funcional dos servidores, disponibilizado pela SME para levantamento destes dados, além da graduação, há outros critérios para progressão na carreira, classificados como PI - iniciantes, e PII - nível avançado com acesso por tempo de serviço. Na classificação PI, nenhum profissional possui graduação em Geografia. Os 12 graduados em Geografia estão classificados no nível PII, conforme demonstrado na Figura 8.

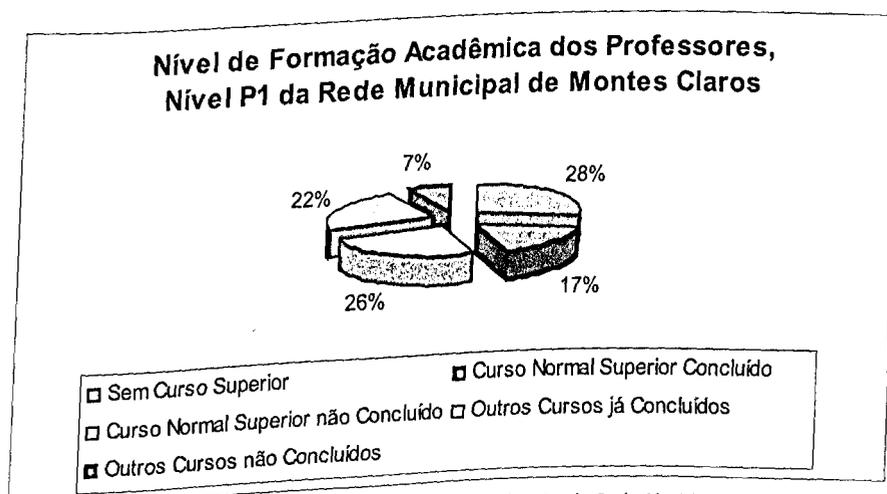


Figura 9: Gráfico - Formação Acadêmica dos Professores, Nível P1, da Rede Municipal de Ensino de Montes Claros
 Fonte: Escolas Municipais de Montes Claros - Agosto/2000.
 Org.: MOTA, A. da P.F.

Levamos em consideração os níveis de progressão e formação tendo em vista que, até o ano 2006, todos os profissionais que atuam nas séries iniciais deverão ter formação em nível superior, exigência da LDB (Lei 9394/1996). Portanto, se faz necessário que a Secretaria Municipal de Educação tenha a preocupação de contratar novos profissionais com formação em nível superior. Observamos que no nível PI – Iniciantes, existem 61% de professores sem graduação, e que há profissionais ingressando no quadro de docentes das séries iniciais sem formação em nível superior.

O índice de professores com formação superior, nível PI, representa 39% do total pesquisado, sendo que nenhum docente possui formação em Geografia.

Os professores com graduação no nível PII representam 36%, ou seja, 93 docentes, mas somente doze são graduados em Geografia, ou seja 12,9% do total de docentes.

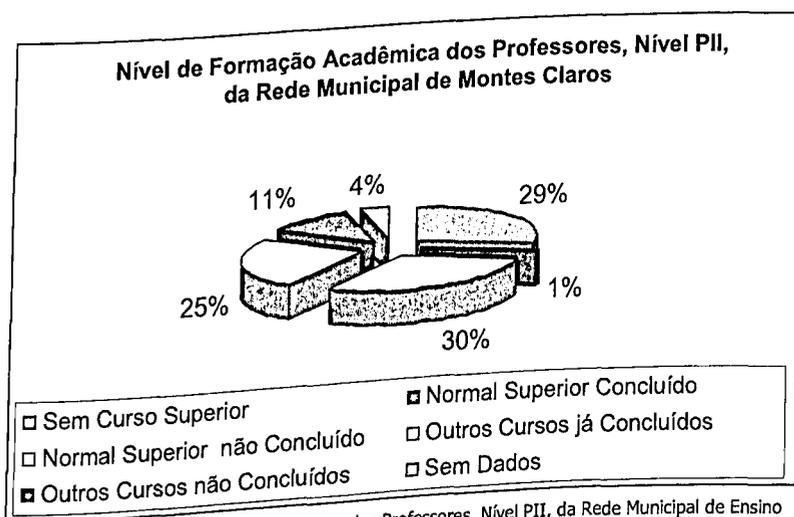


Figura 10: Gráfico – Formação Acadêmica dos Professores, Nível PII, da Rede Municipal de Ensino Montes Claros que atuam nos 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental.
Fonte: Escolas Municipais de Montes Claros – Agosto/2000.
Org. : MOTA. A. da P. F.

Analisando os dados coletados em relação ao ciclo de atuação dos profissionais com graduação em nível superior, fizemos o registro considerando que no 1º ciclo, num universo de 144 docentes, 30 possuem formação superior em outras áreas do conhecimento (Pedagogia, Normal Superior, História e Filosofia), seis pos-

suem formação específica em Geografia e o restante tem formação em nível médio.

No 2º Ciclo, dos 116 professores, seis são graduados em Geografia.

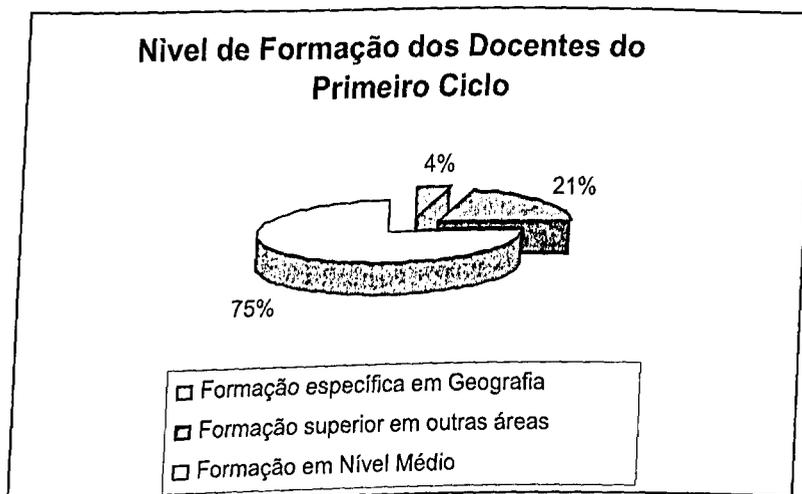


Figura 11: Gráfico – Nível de Formação dos Professores do 1º Ciclo
 Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros/2000
 Org. : MOTA. A. da P. F.

Os novos paradigmas escolares, recomendados pela atual LDB, exigem um corpo docente com formação superior, preparado para atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, para o desempenho competente de suas funções, e com capacidade de questionar a própria prática, refletindo criticamente a respeito dela. O professor deve conhecer os conteúdos curriculares, planejar e desenvolver situações de ensino e aprendizagem, estimular as interações sociais dos alunos e administrar, com tranquilidade, as situações de sala de aula. Conhecendo, deve aceitar e valorizar as formas de aprender e interagir de seus alunos, respeitar as diversidades culturais, comprometendo-se com o sucesso dos estudantes, e com o funcionamento eficiente e democrático da escola. Deve valorizar o saber que produz em seu trabalho cotidiano, empenhando-se no próprio aperfeiçoamento.

A formação dos professores situa-se na centralidade das ações de valorização do magistério, explicitadas pelo FUNDEF³ – Fundo de Manutenção, Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, e adquire importância fundamental para a concretização das políticas voltadas para esta finalidade, na rede pública. É uma problemática relevante para a qual se voltam diversos segmentos educacionais no intuito de atender às exigências advindas da reforma da educação brasileira, que propõem uma abordagem metodológica apoiada numa concepção voltada para a formação do profissional professor-educador. Essa formação é entendida não como a simples preparação técnica para o exercício do magistério, mas para a formação do profissional competente tecnicamente, cidadão participativo, capaz de assumir sua responsabilidade social, garantindo o exercício de sua atividade no pleno sentido do termo educador.

A destinação de recursos públicos para a educação, e a intenção declarada do Estado em investir na valorização do magistério trazem à baila a questão da busca da qualidade do ensino, entendida como a reunião de esforços em torno do ensinar e do aprender e, conseqüentemente, da prática pedagógica do professor e da sua formação.

A formação dos professores, é então, entendida como um dos caminhos para a concretização das intenções do sistema educacional brasileiro, para a melhoria da qualidade do ensino e,

"... adquire, no momento, especial relevância e destaque entre nós. A busca na construção da qualidade de ensino e de uma escola para a cidadania exige necessariamente repensar a formação de professores, tanto no que se refere à formação inicial, como à formação continuada". CANDAU (1999, p.15)

3 O Ministério da Educação (MEC) adota, desde 1995, uma política de valorização da educação pública brasileira, com prioridade para o Ensino Fundamental. A partir de então, buscou-se maior eficiência na distribuição de recursos, aprimoramento do currículo escolar e do sistema nacional de avaliação, melhoria da qualidade do material didático e capacitação dos docentes, entre outras ações. A Lei 9424, de 24 de dezembro de 1996, regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997. O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental.

Analisando o perfil da educação em Minas Gerais, quanto ao nível de formação dos professores, de acordo com a modalidade em que atuam, podemos constatar que o problema apresentado pelas escolas municipais de Montes Claros, quanto ao baixo índice de professores graduados atuando nas séries iniciais, não é isolado. No contexto educacional de Minas Gerais, existem, aproximadamente, 57 mil funções docentes da rede pública, sendo 19 mil da rede estadual e 38 mil das redes municipais. Esses profissionais possuem, no máximo, o nível médio de escolaridade, o que reforça a necessidade de investimentos na formação do professor, e o empenho das instituições de ensino em desenvolver programas para habilitá-los e proporcionar-lhes melhores condições de adaptação à dinâmica apresentada pelo sistema educacional brasileiro.

Além de uma formação inicial consistente, precisa-se investir numa ação educativa contínua e sistemática para que o professor se desenvolva como profissional da educação, como pesquisador, além de desafiador e estimulador de possibilidades, buscando conhecimentos novos, por meio de cursos e ações que lhe proporcionem embasamento para enfrentar o mundo contemporâneo.

É necessário, porém, considerarmos que a má qualidade do ensino nas séries iniciais, em especial na área de Geografia, não se deve simplesmente à má formação inicial de parte dos professores ou ao nível de sua formação acadêmica; resulta, também, da má qualidade da formação que tem sido ministrada na educação básica, e que pode ser modificada por ações que considerem não só o professor como instrumento de mudança de uma realidade, mas, também, o aprendente, com suas atividades espontâneas.

TABELA 3 - NÚMERO DE DOCENTES POR NÍVEL DE FORMAÇÃO SEGUNDO A MODALIDADE DO ENSINO EM QUE ATUAM, EM MINAS GERAIS

Formação Atual	Ensino Fundamental		Ensino Médio		Ensino Superior			Total	
	Incompleto	Completo	Magistério	Outra Formação Completa	Licenciatura Completa	Completo sem Licenciatura Com Magistério	Sem Magistério		
ESTADUAL	Creche	-	-	-	-	2	-	-	2
	Pré-Escola	1	16	234	3	215	11	1	481
	Ensino Fundamental (1ª à 4ª)	57	202	18.604	244	11.352	562	52	30.533
	Ensino Fundamental (5ª à 8ª)	3	75	10.615	2.379	41.869	1.476	875	57.292
	Ensino Médio e Profissionalizante	-	1	1.765	1.520	29.615	1.078	2.242	36.221
	Educação Especial	11	12	606	22	934	33	8	1626
	Educação de Jovens e Adultos (Supletivo)	-	-	119	21	1.079	55	61	1.335
MUNICIPAL	Creche	231	319	1.064	160	182	15	3	1.974
	Pré-Escola	80	180	11.031	349	3.483	201	6	15.330
	Ensino Fundamental (1ª à 4ª)	613	1.192	37.365	930	15.140	739	33	56.012
	Ensino Fundamental (5ª à 8ª)	-	57	3.269	733	17.701	532	388	22.680
	Ensino Médio e Profissionalizante	-	-	45	80	1.471	36	95	1.727
	Educação Especial	-	1	211	3	176	10	2	403
	Educação de Jovens e Adultos (Supletivo)	10	23	628	55	432	10	18	1.176

Fonte: Censo SEE/2000

Para a implantação de qualquer proposta de renovação nas escolas, e conseqüentemente, das práticas pedagógicas, a formação acadêmica dos professores é um aspecto especialmente relevante, mas não fator de referência de qualidade.

Assim, durante a pesquisa, respeitamos os conhecimentos de cada professor, tendo a preocupação de não ferir seus valores e convicções.

Diante desta realidade, a formação do professor se torna elemento importante da pesquisa, porque poderá ser definidora na tomada de decisões para a implantação de práticas pedagógicas que requerem estudo e planejamento mais sistematizados.

Estamos fazendo essas considerações a respeito da formação do docente por acreditarmos que o uso de métodos e técnicas educacionais, com crianças na faixa etária de 7 a 12 anos, fase em que devem ser respeitadas nas suas formas de aprender e interagir, deve ser realizado por profissionais que têm conhecimento dessas formas, respeitem a diversidade cultural e têm competência para lidar com ela.

Entendemos, no entanto, que o educador é um ser humano capaz de aprender continuamente. Os profissionais da educação devem acreditar que a eficiência profissional está em uma sólida formação teórica, no saber ouvir, avaliar-se constantemente, nunca perder a visão de futuro, e atualizar-se para as novas realidades sociais. Essas são premissas básicas que balizam a atuação do docente, e que devem conduzi-los ao compromisso com a formação integral dos alunos e sua preparação para a vida, numa sociedade em permanente mudança.

Esclarecemos que, apesar de enfatizarmos a necessidade da formação do docente em nível superior, não perdemos de vista a formação daqueles que trabalham no 1º ciclo que, na maioria das vezes, não têm o ensino de nível superior e, sim, a prática - experiência. Mas, compreendemos, também, que há necessidade de discutir as diretrizes curriculares, norteadoras do trabalho das escolas municipais, em busca do entendimento do papel das escolas e do ensino da Geografia, neste momento histórico, considerado como a década da educação (1996/2006) - descrita na LDB, período em que todos os professores que atuam no magistério deverão obter o nível de formação superior.

José William Vesentini (1996, p.216), em sua análise do papel da escola e do ensino da Geografia na contemporaneidade, considera as profundas modificações nos modos de produção, propulsionadas, dentre outros fatores, pelo declínio da era do petróleo e surgimento de novas fontes de energia oriundas da biotecnologia, pela reorganização do trabalho com base na informática, na robótica, na química fina, na engenharia genética e nas telecomunicações, setores "onde o fundamental são as idéias, as pesquisas, o trabalho cerebral e criativo". A partir dessa compreensão, deve-se engendrar um novo papel para a escola e, conseqüentemente, para o ensino da Geografia. A refuncionalização da instituição escola se baseia na necessidade de formar a pessoa, e não de garantir-lhe títulos e certificações. O que importa, para o enfrentamento da complexidade característica do mundo contemporâneo, é "saber pensar por conta própria, tomar decisões, desenvolver a criatividade, o raciocínio lógico e o senso crítico bem dosado". VESENTINI (1996, p.216).

Há consenso, portanto, de que a crescente complexificação da cena contemporânea reposiciona a escola em relação às novas necessidades de formação do indivíduo, e redimensiona o ensinar e o aprender, devolvendo ao indivíduo o poder de reinventar o mundo, e de se inserir nele. Para tanto, é preciso que o profissional da educação adquira saberes que lhe garanta a possibilidade de enfrentar essas novas exigências.

Corroborando essas idéias, Edgar Morin alista sete saberes necessários à educação do futuro e comentaremos a respeito da capacidade de enfrentar incertezas, e das características imprescindíveis para o perfil do homem do século XXI.

Segundo Morin (2000, 79), "a história humana foi e continua a ser uma aventura desconhecida". Mesmo que existam condicionantes econômicos, sociais e culturais, tais fatores estarão sempre em relação instável com o aleatório, capaz de fazer bifurcar o rumo dos acontecimentos e reconfigurar a realidade. Sendo assim,

seria interessante, segundo o autor, que os seres humanos perdessem a ilusão de fazer previsões para o futuro, e aprendessem a *"ser realistas no sentido complexo: compreender a incerteza do real, saber que há algo possível ainda invisível no real"*. MORIN (2000, p.80).

Tal capacidade nos faz lembrar uma certa disposição para o jogo e para o risco. O próprio Edgar Morin assinala que, frente à incerteza, o homem deve decidir-se como quem faz uma aposta, consciente dos riscos envolvidos. Ao mesmo tempo, a definição de uma estratégia, de um "cenário de ação", seria a segunda forma de enfrentamento da incerteza da ação, pela exploração consciente das possibilidades e impossibilidades, probabilidades e improbabilidades de determinadas situações. A partir daí, deve-se manter atenção constante aos imprevistos, acasos e contratemplos e reelaborar a estratégia, sempre que necessário.

A flexibilidade indicada por Morin, bem como o gosto pela ação como aposta, a consciência do risco e da incerteza inerentes às situações da vida, e a definição de estratégias como ação frente a essas incertezas, são comportamentos que implicam uma certa ludicidade, isto é, a compreensão da realidade como possibilidade, e da vida como jogo, a partir das possibilidades apresentadas. Nessa mesma linha de pensamento, ROSA (1998, p 20) afirma que,

"...a idéia de brincadeira e do brincar (...) deve ser pensada de forma ampla, isto é, menos como uma atividade determinada e mais como uma qualidade da relação que um indivíduo estabelece com os objetos do mundo externo".

Para que o docente em exercício tenha habilidades na criação dessas intervenções é necessário que possua um elevado nível de competência profissional, que o induze à procura de qualificação profissional quanto ao conhecimento científico e quanto à metodologia.

Embora as políticas públicas, imponham a condição de formação de professores em nível superior, até o ano de 2006, acreditamos que apenas os professores comprometidos com a aprendizagem dos alunos e que assumam, na prática, os princípios de formação do sujeito, poderão fazer do desenvolvimento curricular um processo vivo e dar à gestão educacional a dimensão pedagógica da qual ela tanto se ressentia nos dias de hoje.

Estes dados foram levantados através de pesquisa bibliográfica e documental, com o objetivo de conhecer a realidade educacional quanto à formação dos docentes.

2.3 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Como recurso para o levantamento dos dados sobre a prática pedagógica nas escolas, elaboramos um questionário a respeito da utilização do lúdico nas aulas de Geografia, aplicado aos 144 professores do 1º ciclo, durante o encontro pedagógico. Teve como meta detectar quais as escolas e/ou professores utilizam atividades lúdicas no desenvolvimento dos Planos de Ensino, e a percepção dos mesmos a respeito dessa prática pedagógica.

QUADRO 3. QUESTIONÁRIO APLICADO A 144 PROFESSORES DO 1º CICLO

Professora: _____	Nível de Formação: _____
Série em que atua: _____	1º Ciclo
Escola em que atua: _____	
1) Você utiliza atividades lúdicas (jogos e brincadeiras) nas aulas de Geografia?	
<input type="checkbox"/> sempre utiliza <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> não utiliza	
2) Enumere de 1 a 4 as vantagens da utilização de atividade lúdicas nas aulas de Geografia.	
<input type="checkbox"/> motivação do aluno <input type="checkbox"/> aquisição de conhecimentos <input type="checkbox"/> socialização <input type="checkbox"/> aspectos interdisciplinares	

<p>3) Enumere de 1 a 4 as dificuldades de utilização de atividades lúdicas nas aulas de Geografia.</p> <p><input type="checkbox"/> falta de material</p> <p><input type="checkbox"/> fator competitividade</p> <p><input type="checkbox"/> tempo gasto na preparação</p> <p><input type="checkbox"/> espaço físico</p>
<p>4) Qual a atividade lúdica mais utilizada nas suas aulas:</p> <p><input type="checkbox"/> jogos</p> <p><input type="checkbox"/> histórias</p> <p><input type="checkbox"/> filmes de vídeo</p> <p><input type="checkbox"/> teatro</p> <p><input type="checkbox"/> atividades no computador</p> <p><input type="checkbox"/> brincadeira de roda e em rodas</p> <p><input type="checkbox"/> outros, especifique</p>
<p>5) Dê seu depoimento a respeito da utilização de jogos nas aulas de Geografia.</p>
<p>6) Como são desenvolvidas as suas aulas de Geografia?</p>
<p>7) Seu aluno participa da decisão na escolha da atividade lúdica?</p> <p><input type="checkbox"/> sim</p> <p><input type="checkbox"/> não</p> <p><input type="checkbox"/> às vezes</p>
<p>8) Como você classificaria seu conhecimento a respeito das atividades lúdicas?</p> <p><input type="checkbox"/> nenhum conhecimento</p> <p><input type="checkbox"/> pouco conhecimento</p> <p><input type="checkbox"/> amplo conhecimento</p>
<p>Você tem alguma crítica ou sugestão a apresentar?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

O questionário serviu, também, para que pudéssemos reduzir nosso campo de ação, já que não seria possível acompanhar o trabalho de 20 escolas, 260 professores e 7.705 alunos.

Para a seleção das escolas, consideramos os seguintes aspectos:

- a) a existência, no quadro docente de 1ª a 4ª séries, de professores com formação em nível médio e em nível superior, aspecto importante para a análise quanto ao desenvolvimento das atividades lúdicas x formação docente;
- b) o número reduzido de turmas, fator importante para uma análise mais detalhada dos aspectos pertinentes ao desenvolvimento dos alunos e estudo

das relações, reduzindo, com isso, nossa margem de erro na interpretação dos resultados;

c) conhecimento de alguns professores a respeito das atividades lúdicas; e

d) a preocupação de algumas professoras em pautar as atividades educacionais pela comunhão entre a teoria e a prática, demonstrada durante os encontros.

Esses aspectos nos conduziram para a escolha das Escolas Municipais Zizinha Ribeiro e Alcides Carvalho.

Os resultados do questionário foram expressos em forma de gráficos com o intuito de melhorar nossa percepção em relação ao universo pesquisado, e analisados na perspectiva de conhecermos as escolas e docentes que utilizam as práticas ludo-pedagógicas na relação do homem e da sociedade com a natureza.

Pergunta: Utiliza atividades lúdicas nas aulas de Geografia?

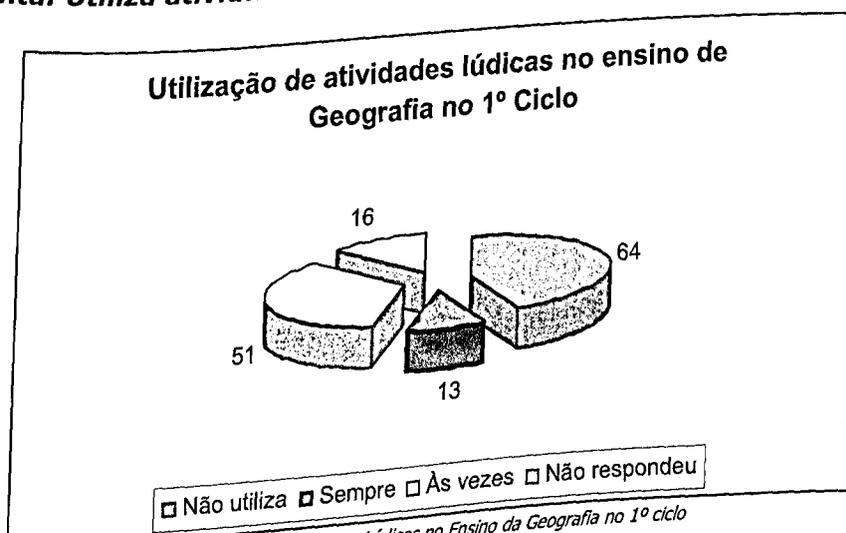


Figura 12: Gráfico – Utilização de Atividades Lúdicas no Ensino da Geografia no 1º ciclo
 Fonte: Escolas Municipais de Montes Claros – área urbana
 Org.: MOTA, A. da P. F.

Esclarecemos que as professoras e aprendentes consultados permanecerão no anonimato, pois o que nos interessa são as visões a respeito das relações que se processam, no interior das escolas, durante as aulas de Geografia e o desenvolvimento dos alunos frente às metodologias adotadas pelos docentes.

Os professores que afirmaram utilizar atividades lúdicas nas suas aulas, posteriormente observamos, que ainda o fazem de forma improvisada, sem um planejamento prévio. Eles não têm clareza quanto aos objetivos do lúdico "quando, por que e para que deve ser utilizado", mas a aprendizagem nas turmas se processa de maneira mais eficaz, acompanhada de um melhor relacionamento entre os alunos, observação realizada de forma participativa.

Pergunta: Quais as vantagens na utilização de atividades lúdicas no ensino de Geografia?

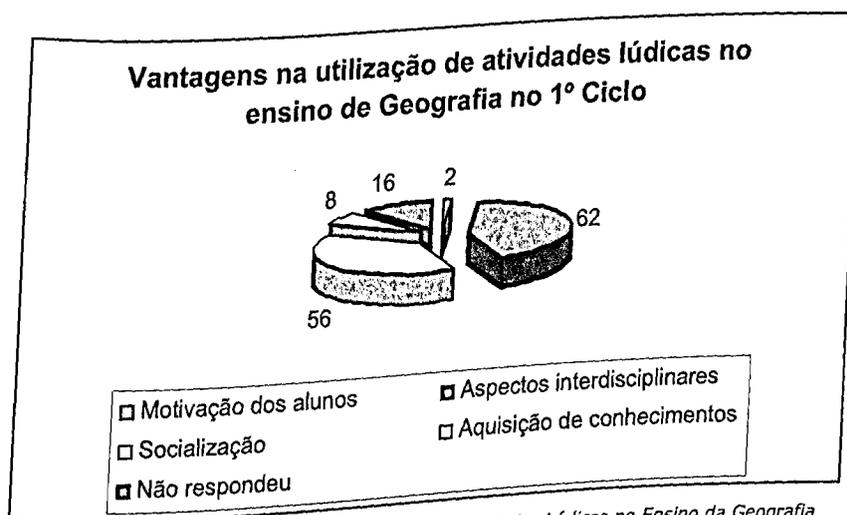


Figura 13: Gráfico – Vantagens na utilização de Atividades Lúdicas no Ensino da Geografia
 Fonte: Escolas Municipais de Montes Claros
 Org. : MOTA. A. da P.

O público alvo das escolas municipais necessita de estímulos, de forma permanente, para a sua freqüência às aulas e, conseqüentemente, continuidade nos estudos. Logo, a motivação e a aquisição de conhecimentos deveriam ser aspectos considerados como relevantes, o que comprova que os professores não percebem, ainda, as atividades lúdicas como práticas dinâmicas e prazerosas, facilitadoras do

ensino-aprendizagem e possível caminho para a construção do conhecimento geográfico, revertendo o quadro de desmotivação observado, durante nossa pesquisa, nas aulas de Geografia.

Não estamos desconsiderando o valor do lúdico como elemento de socialização, pois sabemos que o brincar possibilita a convivência grupal, estimula a criação de vínculos de afeto, amizade e respeito, mas devemos ter consciência de que o jogo possibilita à criança aproximar-se do conhecimento científico e que a sensibilização, a afetividade e a motivação são fatores atuantes na construção deste conhecimento.

Pergunta: Quais as atividades lúdicas mais utilizadas nas aulas de Geografia?

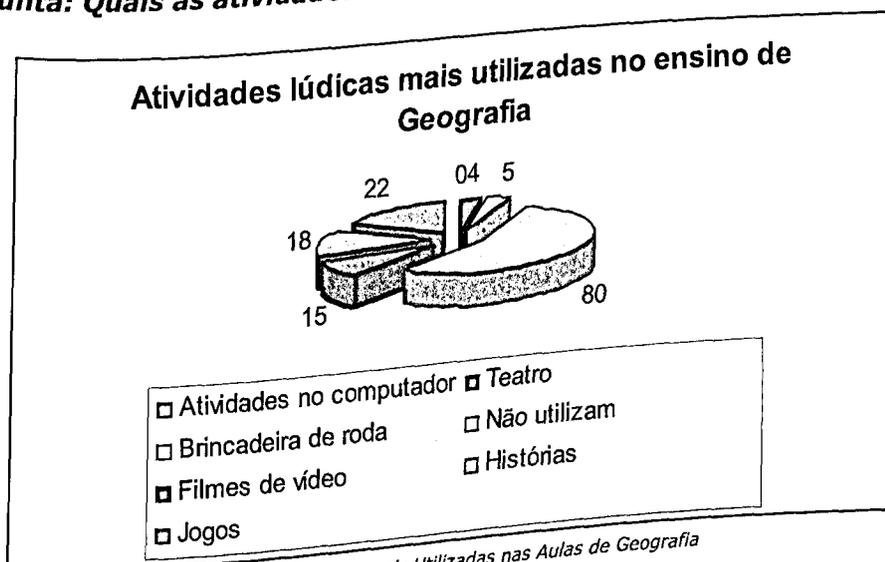


Figura 14: Gráfico - Atividades Lúdicas mais Utilizadas nas Aulas de Geografia
 Fonte: Escolas Municipais de Montes Claros
 Org. : MOTA. A. da P. F

A pergunta 3 reforçou nossa convicção de que os docentes são confusos quando se trata de lúdico. Na pergunta 2, um dos aspectos considerados relevantes foi o social; no entanto, somente 18% dos docentes fazem uso de atividades como brincadeira de roda, teatro e jogos, contribuintes da socialização. 55% dos docentes dizem não utilizarem atividades lúdicas, mas acreditam nas vantagens que podem proporcionar como recurso de interdisciplinaridade (Pergunta 2).

Pergunta: Os alunos participam na escolha da atividade lúdica?

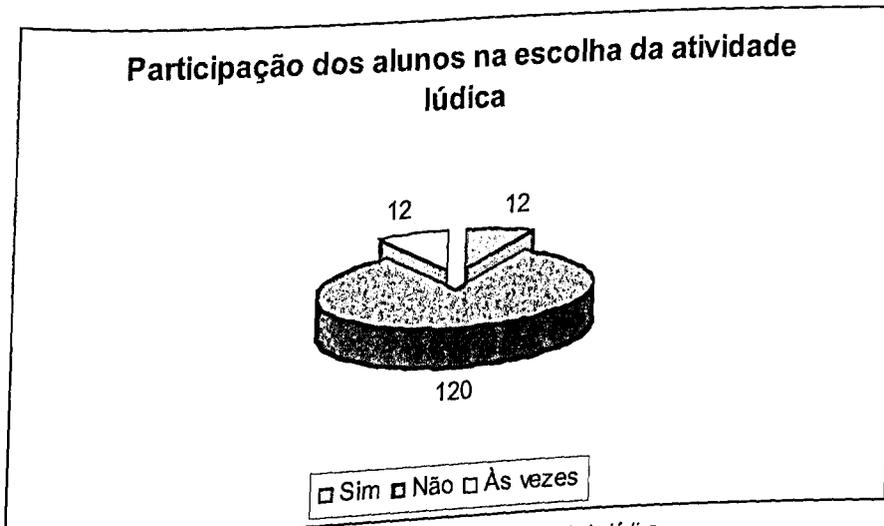


Figura 15: Gráfico – Participação dos alunos na escolha da atividade lúdica
 Fonte: Escolas Municipais de Montes Claros
 Org. : MOTA. A. da P. F

Os jogos e brincadeiras não são somente brinquedos e brincadeiras, são fatores do desenvolvimento infantil, elemento de ensino-aprendizagem, e processo de socialização. A partir do momento em que os professores tiverem essa consciência o aluno se transformará em participante do processo, e a escolha das atividades se processará de forma natural.

Dos 144 docentes que responderam ao questionário, 132 não proporcionam a oportunidade aos alunos de escolherem as atividades lúdicas que querem fazer ou somente algumas vezes o fazem. Devemos trabalhar para a superação do paradigma do professor que tudo sabe e o aluno nada sabe ou o professor que escolhe e o aluno que aceita.

As respostas dos professores demonstram o quanto se deve refletir a respeito das práticas lúdico-pedagógicas nas escolas, e notamos que alguns fatores interferem nesse processo como o medo, o despreparo do professor, a estrutura conservadora da escola e a falta de apoio teórico.

Pergunta: As atividades lúdicas podem ser classificadas como trabalhosas?

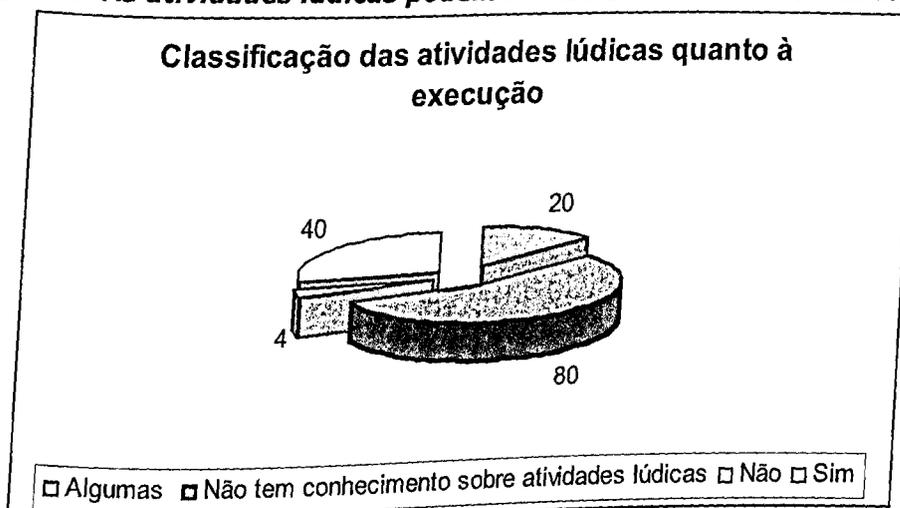


Figura 16: Gráfico – Classificação das Atividades lúdicas quanto à execução
 Fonte: Escolas Municipais de Montes Claros
 Org. : MOTA, A. da P. F.

Durante nossas observações, chegamos a acreditar que a não utilização de atividades lúdicas estava diretamente relacionada com o trabalho despendido para executá-las. Mas em seguida abandonamos esta hipótese, ao constatarmos que os 40 docentes que responderam considerar as atividades lúdicas trabalhosas e as mesmas demandarem muito tempo de planejamento, foram os mesmos que em suas respostas afirmaram nunca terem utilizado atividades lúdicas durante as aulas de Geografia. Como podem, então, avaliar se são trabalhosas ou não?

Os 20 docentes cujas respostas apontam que algumas atividades lúdicas são trabalhosas, as utilizam nos momentos de recreio ou como técnica de relaxamento.

Os 4 docentes que responderam que as atividades lúdicas não são trabalhosas utilizam o teatro, jogos de quebra-cabeça e histórias recontadas, durante as aulas de Geografia.

No período de análise das respostas foram detectadas muitas contradições, que, posteriormente, fomos esclarecendo através de conversas informais e observações.

Pergunta: Você tem conhecimento quanto ao trabalho com o lúdico?

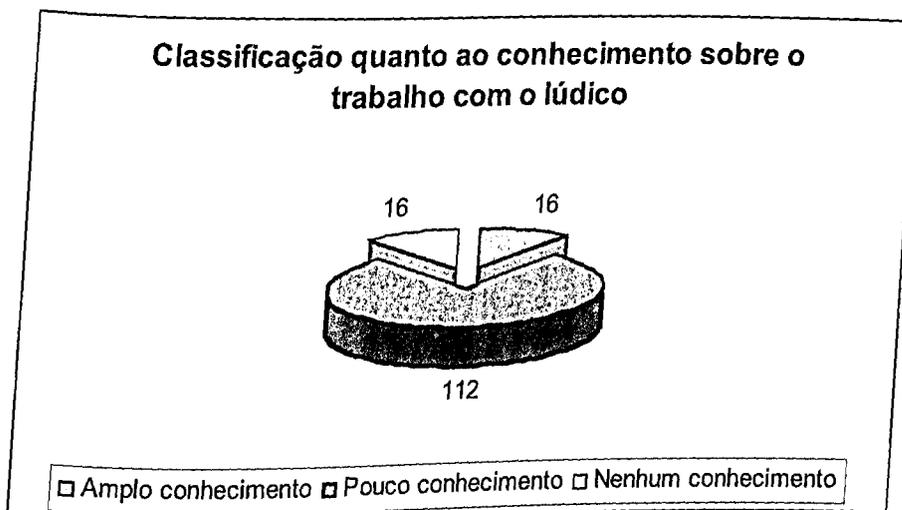


Figura 17: Gráfico – Conhecimento quanto ao trabalho com o lúdico

Fonte: Escolas Municipais de Montes Claros

Org. : MOTA, A. da P. F.

O conhecimento aqui é utilizado no sentido mais amplo da palavra, como capacidade de conhecer e analisar, consciência, experiência e prática.

Percebemos que, num universo de 144 professores, 11% responderam não conhecer nada do lúdico, e 77% responderam que não utilizam jogos e brincadeiras no desenvolvimento das aulas de Geografia.

Dos 16 professores que responderam que conhecem o lúdico, 04 trabalham com o 1º ciclo, e 12 com o 2º ciclo. Acompanhando o trabalho dos 04 professores com o 1º ciclo, através da observação participativa nas escolas municipais Zizinha Ribeiro e Alcides Carvalho, pudemos constatar que o rendimento das turmas e a satisfação do professor com os resultados obtidos são maiores que nas turmas onde os professores ignoram a utilização de atividades lúdicas.

Ao longo das observações, tivemos um período de inquietude que estava, intimamente, relacionado com a nossa intenção em não deixar que o pouco conhecimento demonstrado pelos professores a respeito do lúdico interferisse na nossa busca por contribuições para o entendimento do homem como sujeito da história e do conhecimento.

Esse entendimento era importante porque não nos deixaria distanciar do pensamento pedagógico de Paulo Freire que norteou nossa conduta nas ações de investigação:

"A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação, não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios, a quem o mundo encha de conteúdos... mas sim a da problematização dos homens em suas relações com o mundo" FREIRE (1975, p.77)

"...reduzimos o ato de conhecer a uma mera transferência de conhecimento. E o professor se torna exatamente o especialista em transferir conhecimento. Então, ele perde algumas das qualidades necessárias, indispensáveis, requeridas na produção do conhecimento, assim como no conhecer e conhecimento existente. Algumas destas qualidades são, por exemplo, a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza - todas estas virtudes indispensáveis ao sujeito cognoscente". FREIRE (1987, P.18)

Isso indica que, para se chegar a uma educação com qualidade, em que docentes e discentes possam caminhar por um ensino que favoreça a construção do conhecimento, é necessário que percebam a realidade em que estão inseridos, se tornem sujeitos dos fatos, percebam a escola como espaço onde se possa produzir significados, cultura, e que seja um campo de pesquisa, superando a idéia de que educação se reduz ao "ensinar" e ao "aprender".

O espaço escolar é um lugar em que são compartilhadas emoções, afetos, lugar onde se cruzam diferenças étnicas, de gênero, culturais, sociais.

Considerar o registro dos docentes do "não conhecimento do lúdico", simples e isoladamente, poderia comprometer o resultado final da pesquisa.

Pergunta: Quais as principais dificuldades encontradas na utilização de atividades lúdicas nas aulas de Geografia?

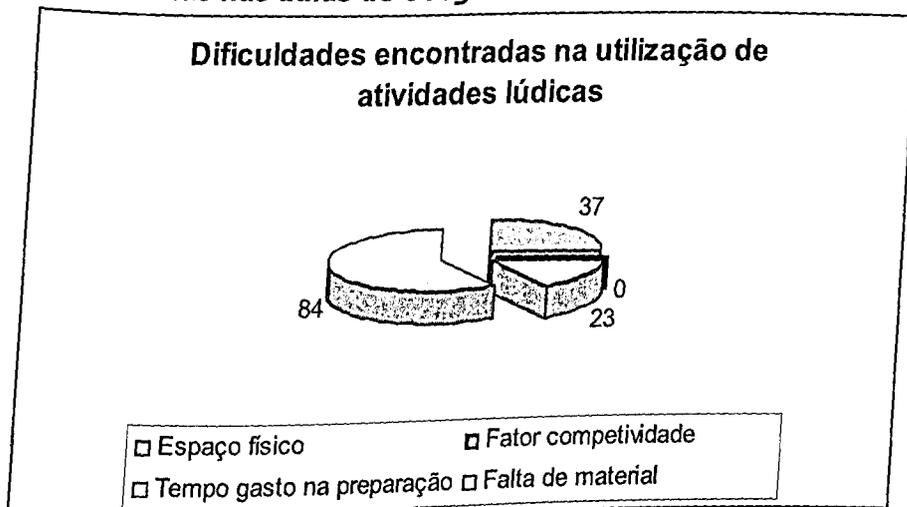


Figura 18: Gráfico – Dificuldades na utilização de atividades lúdicas nas aulas de Geografia
 Fonte: Escolas Municipais de Montes Claros
 Org. : MOTA, A. da P. F.

Para as turmas do 1º ciclo, as atividades lúdicas recomendadas são teatro, brincadeiras de roda, montagem de quebra-cabeças, excursões, cantos, dramatizações e competições. Portanto, não exigem os materiais que, durante os encontros, foram citados como necessários às atividades lúdicas: TV, vídeo, computador, som, tintas, pincéis, massa de modelar, tesouras, dentre outros.

A análise dos resultados do questionário nos proporcionou conhecer o trabalho desenvolvido pelas 20 escolas do 1º ciclo e posteriormente, de forma detalhada, analisar as práticas pedagógicas das escolas selecionadas.

A partir daí, passamos para a segunda etapa da pesquisa, reservada para a atuação no interior das escolas do 1º ciclo e, em seguida, das escolas selecionadas. Inicialmente observamos o ambiente escolar.

2.4 O AMBIENTE ESCOLAR

A aprendizagem nas séries iniciais exige um ambiente escolar favorável à sociabilidade, que promova o aumento da freqüência de um comportamento infantil

positivo, ajudando no desenvolvimento das habilidades sociais, podendo até limitar comportamentos agressivos futuros.

A participação do aluno no processo de aprendizagem, buscando maior desenvolvimento e integração com o espaço escolar tem sido, constantemente, abordada no planejamento escolar. No ensino da Geografia passou a ser fator relevante, pois a criança tem oportunidade de vivenciar a sua integração com o meio ambiente, partindo do espaço escolar para o mundo que a cerca.

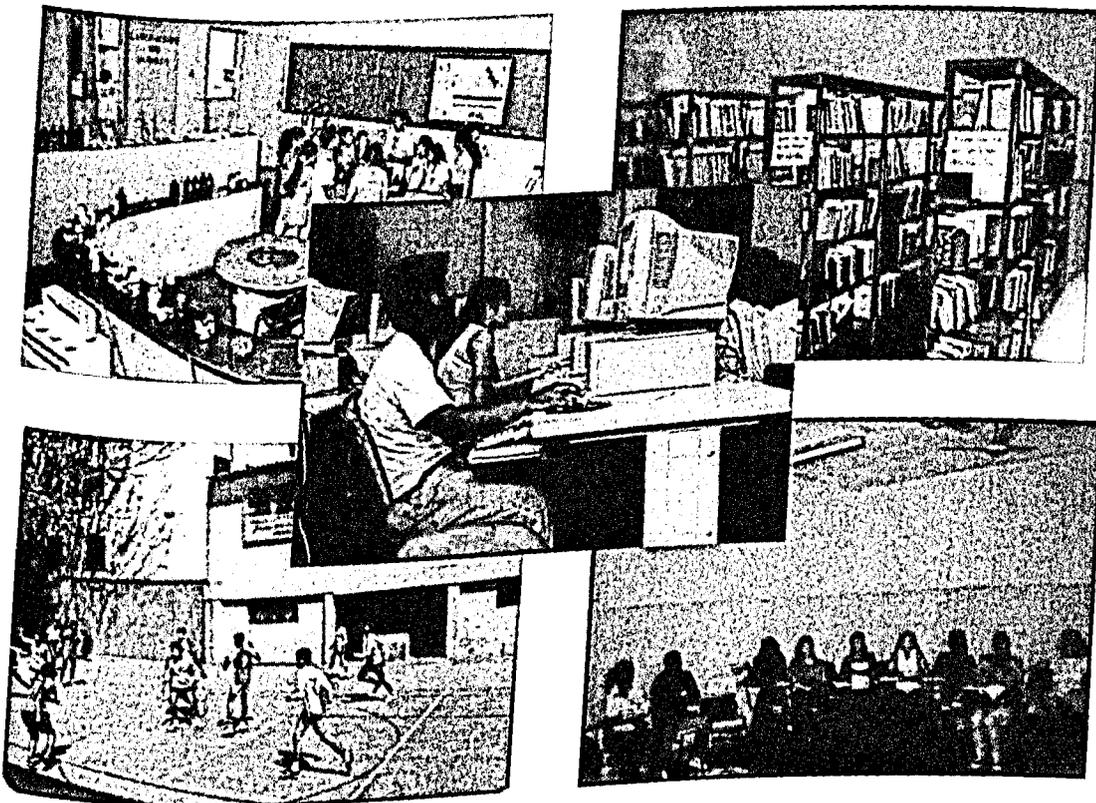


Figura 19 : Fotos - Ambientes Escolares
Org. : MOTA, A. da P. F.

Mais importante que a estrutura física que integra o espaço escolar é compor esse espaço com relações afetivas, as quais podem contribuir para reverter o quadro de evasão e repetência nas escolas de Ensino Fundamental, buscando o sucesso na tarefa de ensinar a ler, escrever, calcular, interpretar e transformar o meio ambiente, a partir do trabalho, da cultura e das linguagens que o expressam. Esse é o desafio da educação, hoje. É preciso defender uma escola de qualidade e lutar

para que seja para todos, comprometida com o desenvolvimento pleno (físico, intelectual, sócio-afetivo, psicomotor) de seus alunos, com identidade forte, num tempo e espaço em constante transformação.

O espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos. Para a criança, existe espaço de alegria, espaço de medo, espaço de proteção, espaço de mistério, espaço de descobertas e criações, espaço de liberdade ou de opressão, espaço de convivência afetiva. Portanto, os espaços das escolas de crianças devem ser um ambiente que permita emergir as múltiplas dimensões humanas, as diversas formas de expressão, o imprevisto, os saberes espontâneos infantis. Para que isso ocorra, é necessário que as diferentes dimensões e competências humanas quanto ao lúdico, o artístico, à fantasia e à imaginação sejam estimuladas de forma a manifestarem os diferentes sentimentos e emoções. Daí, o espaço físico também ser componente da nossa investigação.

Após o levantamento de dados nas 20 escolas, de forma geral, passamos a atuar no interior das duas escolas selecionadas: Escolas Municipais Zizinha Ribeiro e Alcides Carvalho. Apesar de as condições da infra-estrutura delas atenderem aos padrões exigidos pela legislação, numa relação de 1,2 m² por aluno, e a ventilação e luminosidade estarem em padrões adequados, é necessário, para se trabalhar com a metodologia de jogos e brincadeiras, o espaço de 2m² por aluno.

QUADRO 4. SALAS DE AULA DA ESCOLA MUNICIPAL ALCIDES CARVALHO

Turmas	Nº de Alunos	Metragem	Ventilação	Luminosidade
Turma 1	31	40 m ²	Boa	Muito boa
Turma 2	31	40 m ²	Boa	Muito boa
Turma 3	33	40 m ²	Boa	Muito boa
Turma 4	31	40 m ²	Boa	Muito boa
Turma 5	30	40 m ²	Boa	Muito boa
Turma 6	30	40 m ²	Boa	Muito boa

Fonte : Escola Municipal Alcides Carvalho - 1º Ciclo - 1º semestre/2001
Org. MOTA, A. da P.F/2001

QUADRO 5. SALAS DE AULA DA ESCOLA MUNICIPAL ZIZINHA RIBEIRO

Turmas	Nº de Alunos	Metragem	Ventilação	Luminosidade
Turma 1	25	40 m ²	Muito Boa	Muito boa
Turma 2	25	40 m ²	Muito Boa	Muito boa
Turma 3	27	40 m ²	Muito Boa	Muito boa

Fonte : Escola Municipal Alcides Carvalho - 1º Ciclo - 1º semestre/2001
Org. MOTA, A. da P.F/2001

Partindo dessas observações, fomos direcionando a pesquisa em busca de respostas, com os professores, para os seguintes questionamentos surgidos no interior das nossas relações nas Escolas Zizinha Ribeiro e Alcides Carvalho.

- O espaço permite flexibilidade para o desenvolvimento de planos de ensino que considerem a organização e construção de novas experiências?
- A organização do espaço favorece o convívio de crianças maiores com menores?
- O ambiente é instigante para novas descobertas, pesquisa e exploração do mundo escolar?
- Os ambientes são espaçosos, permitindo a liberdade de movimento na realização de atividades?
- Existe brinquedoteca na escola?
- Os locais são iluminados, ventilados e acolhedores?
- O ambiente é adequado para trabalhar e fazer experiências com os elementos da natureza?

As respostas das professoras e administradores aos questionamentos, nos permitiram analisar as possibilidades do trabalho com o lúdico, respeitando o proje-

No entanto, o espaço físico, durante os nossos encontros e conversas com os docentes, mostrou-se como o vilão para o baixo índice das práticas nas aulas de Geografia. A falta de material que apresentou-se como fator preponderante na primeira etapa da pesquisa, não foi mencionado pelos professores das Escolas Zizinha Ribeiro e Alcides Carvalho.

O que observamos foi uma tendência para o conservadorismo e o formalismo que se impregnam nas práticas pedagógicas e na visão dos professores a respeito das atividades realizadas fora do contexto do livro, ou que exigissem uma aproximação do sujeito com o objeto de estudo de forma sistemática, intencional e objetiva. Podemos exemplificar com a pesquisa de campo que acompanhamos que faltava roteiro de trabalho e tampouco explorou os conhecimentos de cada aluno a respeito da atividade "Paisagem". Ela foi encarada como um passeio simplesmente e não um momento de construção do conhecimento.

2.5 AS ESCOLAS PESQUISADAS

Na Escola Alcides Carvalho, localizada na Rua 5, 263 no Bairro Vera Cruz, trabalhamos com 6 turmas, 6 professores e 186 alunos, e na Escola Zizinha Ribeiro, localizada na Rua 35, 805, Bairro Santo Amaro, com 3 turmas, 3 professores e 77 alunos. As 09 turmas selecionadas compõem o 1º ciclo.

TABELA 4 - NÚMERO DE TURMAS E ALUNOS DAS ESCOLAS OBSERVADAS

Escolas	1ª série		2ª série	
	Turma	Aluno	Turma	Aluno
E.M. Alcides Carvalho	3	95	3	91
E.M. Zizinha Ribeiro	2	50	1	27
Total	05	145	04	118

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros - Agosto/2000.

Nas escolas, coletamos dados a respeito dos professores que atuam nas turmas do 1º ciclo, como forma de conhecermos os aspectos relacionados ao trabalho pedagógico desenvolvido por eles. Para tanto, lançamos mão de recursos como observação participante com descrição e anotações das falas; discussão em grupo, durante as reuniões pedagógicas realizadas pelas escolas; e trabalho com dados emergentes, durante conversas informais. Esses instrumentos nos possibilitaram conhecer dois grupos de docentes. O primeiro, composto de professores que têm na prática e vivência a diretriz do trabalho e com formação em nível médio, e o segundo formado por aqueles que, além da prática, possuem formação superior.

O primeiro grupo, formado por 7 professores, percebe a necessidade de o trabalho ser pautado na ética, criticidade, autonomia e criatividade. Uma autonomia intelectual que respeita a pluralidade inerente aos ambientes profissionais. Os docentes são conscientes da necessidade de uma sólida formação para o desempenho da função de professor e pesquisador, apresentando domínio do conhecimento geográfico que possibilita, a si mesmo e aos alunos, agirem como atores de transformação da realidade em que vivem. Essa consciência leva esses profissionais a procurarem a formação continuada, não só como meio de conservar o emprego, mas também como caminho para se inserirem efetivamente no exigente mundo contemporâneo. No entanto, observamos que sentem dificuldades na execução de um trabalho interdisciplinar e na utilização de práticas pedagógicas diversificadas que transformem o ensino num ato prazeroso e permitam colocar em prática as suas convicções.

O segundo grupo é formado somente, por 02 docentes com formação acadêmica superior, que atuam nas duas escolas. Reconhecem a necessidade de se investir em formação, refletem a respeito de metodologias mais adequadas ao tipo de público que trabalham, mais de acordo com a faixa etária das crianças que atendem. Percebem, também, a necessidade de reflexões metodológicas e epistemológicas.

lógicas concernentes à Geografia. Acreditam que isso pode gerar aulas mais dinâmicas, resgatar o prazer da criança em ir para a escola e maior participação nas aulas, melhorando a interação entre professor e aprendizes e caracterizando a escola como meio de crescimento moral, intelectual e emocional. No entanto, o conhecimento e disposição em colocar em prática essas crenças não são evidenciados nas aulas nem nas atitudes desses profissionais.

Acreditamos não ser possível, nesse momento, que cada ciclo do Ensino Fundamental da rede municipal tenha um professor com graduação em Geografia, mas é necessário que cada escola tenha um profissional de cada área do conhecimento para auxiliar na condução do processo pedagógico. Por exemplo, tomando como base a rede municipal de Montes Claros com os seus 260 professores, seriam necessários somente 30% de profissionais com formação em área específica para atender as 20 escolas, algo razoável. Mas, para tanto, é preciso reestruturar o quadro funcional.

2.5.1 O PERFIL DOS DISCENTES

Respeitar a evolução maturativa da criança é uma das características do lúdico, o que nos fez considerar a idade cronológica de cada grupo de alunos como referência nas observações da reação de cada um, diante das práticas apresentadas pelos professores. Para acompanharmos o desenvolvimento das atividades durante as aulas de Geografia, elaboramos uma ficha para cada atividade desenvolvida, que nos permitiu o registro da reação da criança, não perdendo de vista sua idade cronológica.

QUADRO 6. MODELO DA FICHA DE REGISTRO DAS REAÇÕES DAS CRIANÇAS FRENTE ÀS ATIVIDADES PRÁTICAS

NOME DOS ALUNOS	IDADE	REAÇÃO DA CRIANÇA	ATIVIDADES
1.			
2.			

Org.: MOTA, A.da P.F – Março/2002

Foram considerados como atividades os temas trabalhados durante as aulas de Geografia como Eu e o Mundo que me Cerca, Minha Escola, Meu Bairro, e as técnicas utilizadas para o desenvolvimento desses temas.

As reações apresentadas durante as observações das aulas foram consideradas por nós como Positivas (alegria, satisfação, prazer, motivação), e Negativas (cansaço, desinteresse, apatia, inquietação, irritação).

As atividades que envolviam jogos/brincadeiras, em especial as desenvolvidas fora da sala de aula, despertavam reações positivas nos alunos, e aquelas que exigiam leitura longa, cópia do quadro ou que demandavam concentração por muito tempo, despertavam em mais de 50% dos alunos reações negativas, fazendo com que o professor mudasse a atividade.

TABELA 5 - DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR FAIXA ETÁRIA

ESCOLAS	IDADE					
	- 7 anos	7 anos	8 anos	9 anos	10 anos	+ 10 anos
E.M.ZIZINHA RIBEIRO	-	32	20	15	-	-
E.M.ALCIDES CARVALHO	-	90	61	30	05	-

Fonte: Escolas Municipais Zizinha Ribeiro e Alcides Carvalho
Org.: MOTA, A.da P.F – Março/2002

QUADRO 7. EVOLUÇÃO MATURATIVA DAS CRIANÇAS DE 7 A 12 ANOS EM RELAÇÃO A JOGOS E BRINCADEIRAS

IDADE	ATIVIDADES
6 ANOS	Natação, patim, bicicleta, bola, pular corda. Trata-se de portar bem e de aceitar as ordens que lhe dão.
7 ANOS	Consegue brincar em grupos maiores. Começa a rejeitar o sexo oposto. Os meninos sentem que as meninas os atrapalham, e elas os temem. Participa com mais facilidade dos jogos de salão, já não se interessa tanto em ganhar. Gosta de cinema.
8 ANOS	Inventa aparelhos; coleciona; gosta de esportes.
9 ANOS	Ambos os sexos gostam de bicicleta, de patinar, de nadar, de cavalgar; interessa-se pelo jogo coletivo e organizado e pelas competições; desfruta dos jogos de mesa.
10 ANOS	O brinquedo não lhe é fundamental, interessa-se mais pelas pessoas; volta-se para os esportes, embora ainda não tenha noção de jogo limpo. As meninas afixionam-se aos disfarces e obras teatrais; gostam também de costura, bordados, tecidos e cozinha. Os meninos dedicam-se a fabricar coisas com diferentes elementos e aos experimentos químicos. Começa a interessar-se parcialmente pelos jornais, manchetes, fotos, histórias e comentários esportivos.
11 ANOS	O brinquedo já não lhe é fundamental, as pessoas são mais importantes. Gosta dos jogos de salão: baralho, xadrez, damas, dados, etc. Geralmente prefere conversas com um amigo. Entusiasma-se pelos esportes. Nas meninas, começa o interesse pela costura, o tecido e o bordado. Os meninos utilizam sua imaginação criadora, inventando coisas. Interessa-se pelos programas de rádio e televisão, pela leitura de romances e pelas músicas da moda. O cinema atrai muito.

Fonte: *Psiquiatria Infantil Operativa*. Porto Alegre/1992
Org. : MOTA, A. da P.F

É nossa pretensão contribuir para a superação da realidade encontrada no cotidiano das escolas municipais, de sorte que não se considere apenas a prática de aprendizagem do aluno, mas, principalmente, os aspectos de formação da sua personalidade. Para uma coleta de dados mais específica quanto a esse aspecto, lançamos mão de observações com registros em fichas individuais. Constatamos, também, como uma certa dificuldade, por parte deles, na execução de tarefas de casa, atrasos constantes na chegada à escola e alguns apresentavam cansaço excessivo e comportamentos de apatia. Isso nos remeteu à busca de maiores esclarecimentos a respeito de cada um.

QUADRO 8. MODELO DA FICHA INDIVIDUAL DO ALUNO

FICHA INDIVIDUAL DO ALUNO	
Nome da Escola:	
Aluno(a):	
Idade:	
Turma:	
Observações realizadas:	
Data:	

Org. : MOTA, A. da P.F, Junho/2000

Como complemento dos dados, com auxílio das professoras, realizamos uma pesquisa com participação de 220 crianças, com duas perguntas. 33 crianças não participaram da pesquisa por estarem ausentes nos dias em que o trabalho foi desenvolvido.

Pergunta 1: Você ajuda seus pais, com algum tipo de trabalho?

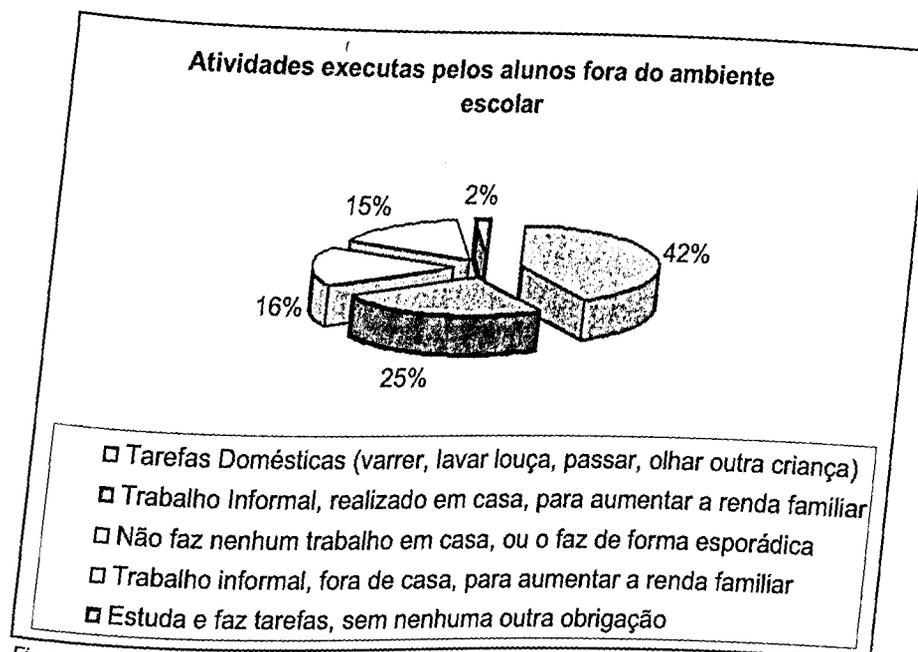


Figura 20: Gráfico - Atividades executadas pelos alunos fora do ambiente escolar
 Fonte: Escolas Municipais Zizinha Ribeiro e Alcides Carvalho
 Org: MOTA, A. da P.F.

Para a projeção dos dados da tabela acima, foram consideradas quaisquer atividades informais que contribuam no orçamento familiar.

Pergunta 2 : Você participa, diariamente, de alguma brincadeira, ou jogo, ou outro tipo de diversão, quando não está na escola? Em caso afirmativo, quais?

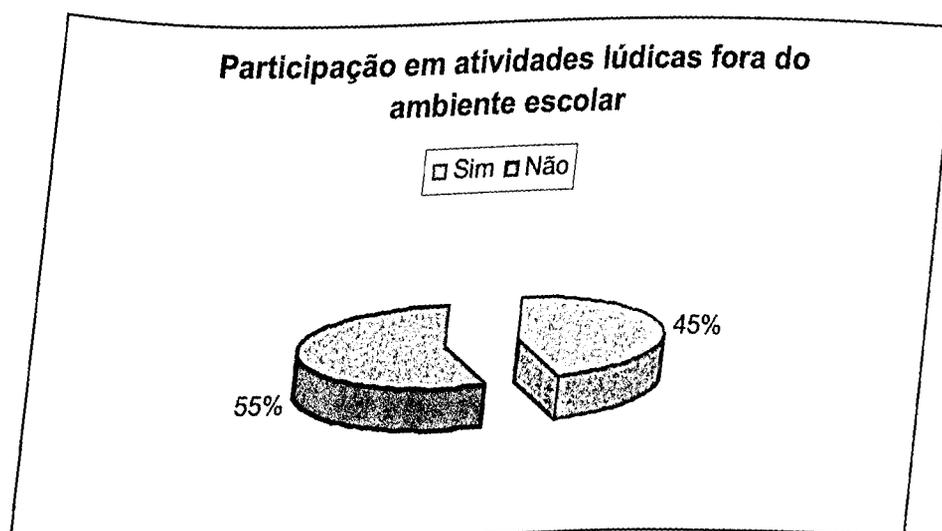


Figura 21 - Gráfico - Participação dos alunos em atividades lúdicas fora do ambiente escolar
 Fonte: Escolas Municipais Zizinha Ribeiro e Alcides Carvalho
 Org: MOTA, A. da P.F.

Os 99 alunos que responderam sim, citaram os seguintes jogos e brincadeiras: pega-ladrão, boneca/carrinho, amarelinha, professor(a), TV, esconde-esconde, jogos de montar ou quebra-cabeça, distribuídos nas seguintes porcentagens:

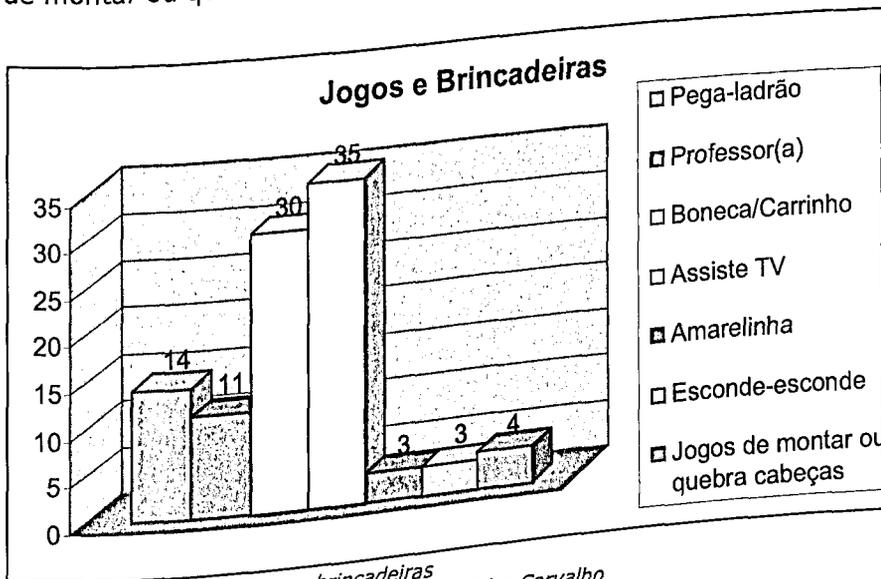


Figura 22 - Gráfico - Jogos e brincadeiras
 Fonte: Escolas Municipais Zizinha Ribeiro e Alcides Carvalho
 Org: MOTA, A.da P.F

Os alunos que tiveram dificuldade em escrever, descreveram oralmente a atividade e a professora fez o registro. Constatamos que os alunos que desenvolvem atividades fora do lar para ajudar no orçamento familiar, fazem parte do grupo que apresentaram algum tipo de problema na escola (notas baixas, desmotivação, ausências constantes e conflito com colegas).

Num universo de 220 alunos que participaram da pesquisa, 40% desenvolvem alguma atividade econômica para ajudar no orçamento familiar e 121 responderam que não brincam, dos quais 92 ajudam nas tarefas domésticas, comprometendo, com isto, uma fase da sua formação humana - a fase do brincar. Acreditamos, no entanto, que uma parte dessa fase pode ser resgatada em sala de aula pelos professores, diminuindo, assim, o prejuízo causado na formação pessoal da criança e na ampliação da sua capacidade de entendimento do mundo.

Vale ressaltar que, ao ser suprimida essa importante fase da formação humana da criança, há reflexos no seu desenvolvimento cognitivo e na sua aprendi-

zagem. A maioria dos alunos vivencia um processo de amadurecimento que os leva a tornarem-se adultos precoces, o que se reflete na sua forma de compreensão do mundo. Por meio do cadastro escolar e documentos da organização acadêmica das escolas, com dados dos alunos, constatamos que essas crianças, que ajudam a família de alguma forma, pertencem ao grupo dos 88,04% da população na faixa de renda per capita mensal de 0,0 a 1,5 salários mínimos, o que nos deu suporte para afirmar, no início do capítulo, que a classe pobre predomina.

Para o levantamento dos dados relativos à renda *per capita* mensal das famílias foi considerada a projeção da pesquisa da Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenadoria Geral de Minas Gerais, e a da Universidade Estadual de Montes Claros, publicada em 1994. Como a pesquisa tinha como parâmetro de referência o dólar, fizemos a conversão, o que nos indicou que a realidade atual não sofreu modificações; a realidade brasileira contribui para que as crianças "tenham necessidade" de auxiliar no orçamento familiar.

A utilização do lúdico como elemento de desenvolvimento integral da criança e metodologia de trabalho também foi pesquisada. Participaram do levantamento de dados 122 alunos. Os instrumentos na coleta de dados foram observação e pesquisa documental.

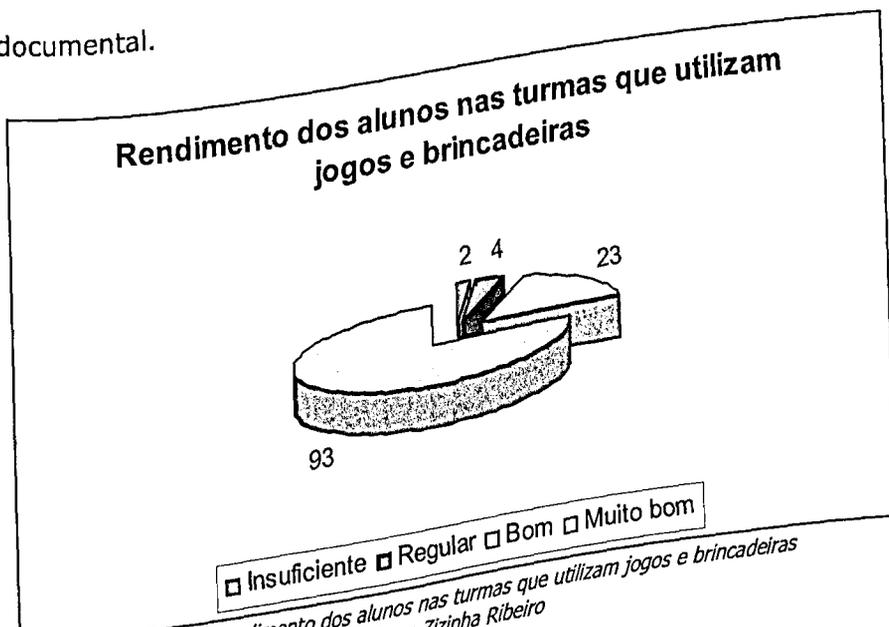


Figura 23: Gráfico – Rendimento dos alunos nas turmas que utilizam jogos e brincadeiras
 Fonte: Escolas Municipais Alcides Carvalho e Zizinha Ribeiro
 Org. : MOTA. A. da P. F.

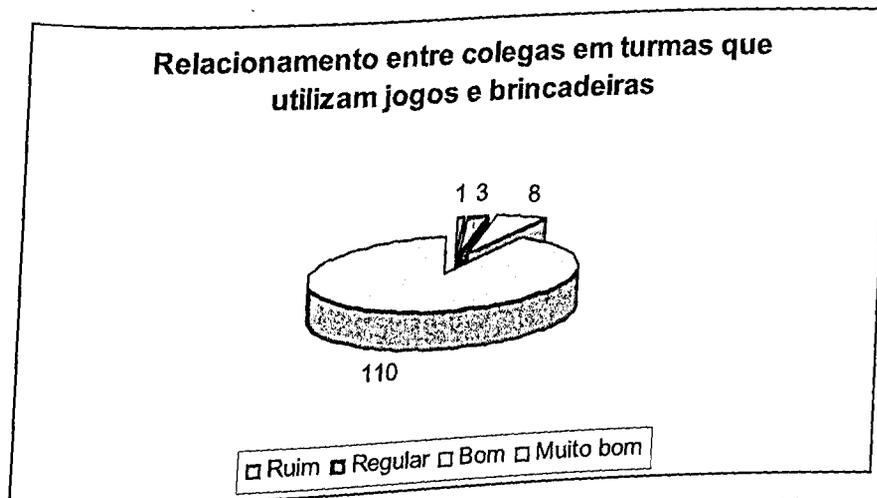


Figura 24: Gráfico – Relacionamento entre colegas em turmas que utilizam jogos e brincadeiras
 Fonte: Escolas Municipais Alcides Carvalho e Zizinha Ribeiro

Apesar do potencial apresentado pelos alunos, acreditamos que o sucesso deles, quanto ao rendimento escolar, está diretamente relacionado às práticas pedagógicas adotadas pelas professoras. O lúdico proporciona à criança prazer, satisfação e alegria, contribuindo para o avanço na aprendizagem.

O lúdico, também, cria vínculos de afeto, amizade e respeito entre as crianças, o que foi observado nas turmas e comprovado pelos 76% dos alunos que demonstraram boa convivência grupal.

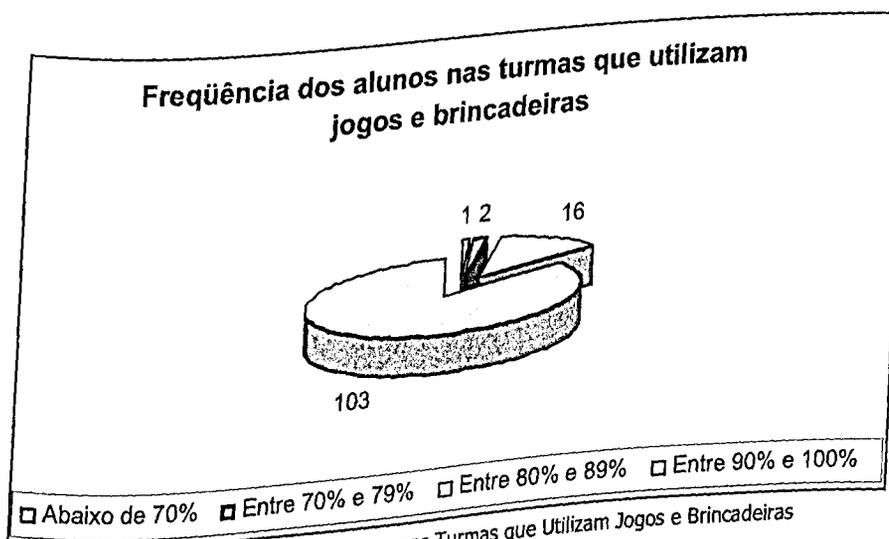


Figura 25: Gráfico – Freqüência dos alunos nas Turmas que Utilizam Jogos e Brincadeiras
 Fonte: Escolas Municipais Alcides Carvalho e Zizinha Ribeiro
 Org. : MOTA. A. da P. F.

A motivação dos alunos pode ser avaliada através do rendimento e da freqüência às aulas. A criança fica esperando com ansiedade o momento de ir para a escola. Ao contrário, a desmotivação, provoca a evasão e repetência.

TABELA 6 - EVASÃO NAS TURMAS QUE UTILIZAM JOGOS E BRINCADEIRAS

Pergunta: Evasão	Número de Respostas
20%	
10%	
5%	
Abaixo de 5%	x

Fonte: Escolas Municipais Alcides Carvalho e Zizinha Ribeiro
Org. : MOTA. A. da P. F.

Foram, também, levantados os dados dos 141 alunos matriculados no 1º ciclo, em que a metodologia de trabalho dos professores está baseada na pedagogia tradicional, confirmando a importância do lúdico no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

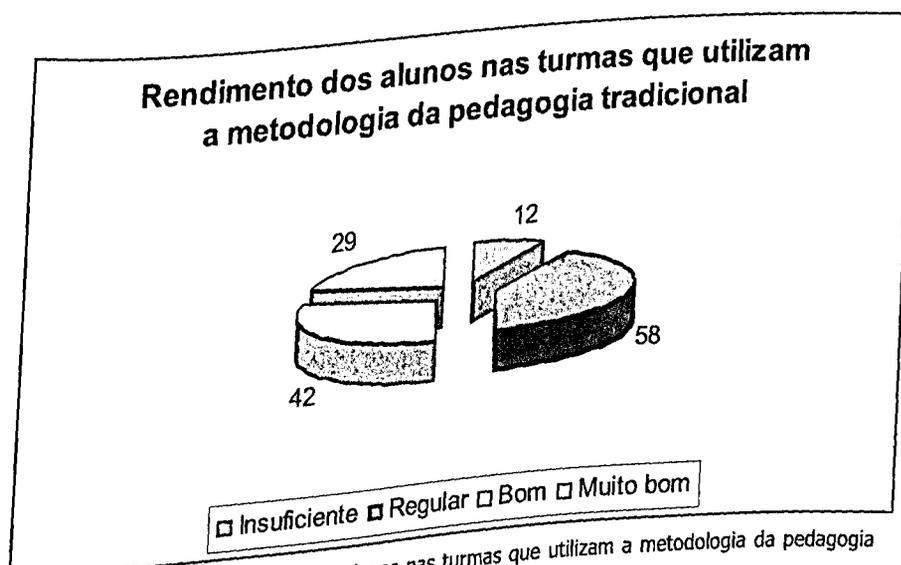


Figura 26: Gráfico – Rendimento dos Alunos nas turmas que utilizam a metodologia da pedagogia tradicional
Fonte: Escolas Municipais Alcides Carvalho e Zizinha Ribeiro
Org. : MOTA. A. da P. F.

O rendimento de 80% dos alunos das turmas em que é utilizada a metodologia da pedagogia tradicional ficou na escala entre o bom e o insuficiente. No mundo contemporâneo, a exigência de profissionais qualificados reafirma a necessidade de se repensar as práticas pedagógicas das escolas em que os alunos apresentam este rendimento.

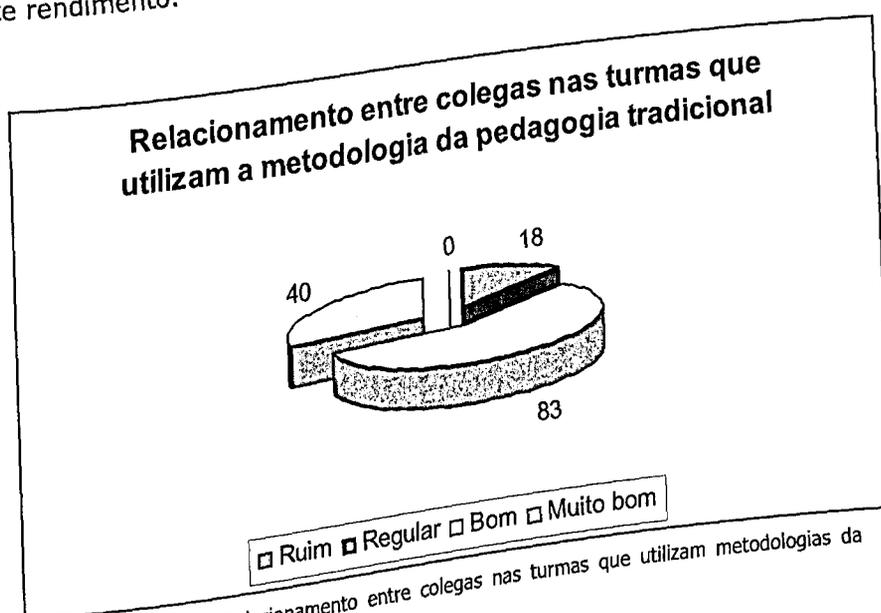


Figura 27: Gráfico – Relacionamento entre colegas nas turmas que utilizam metodologias da pedagogia tradicional
 Fonte: Escolas Municipais Alcides Carvalho e Zizinha Ribeiro
 Org. : MOTA. A. da P. F

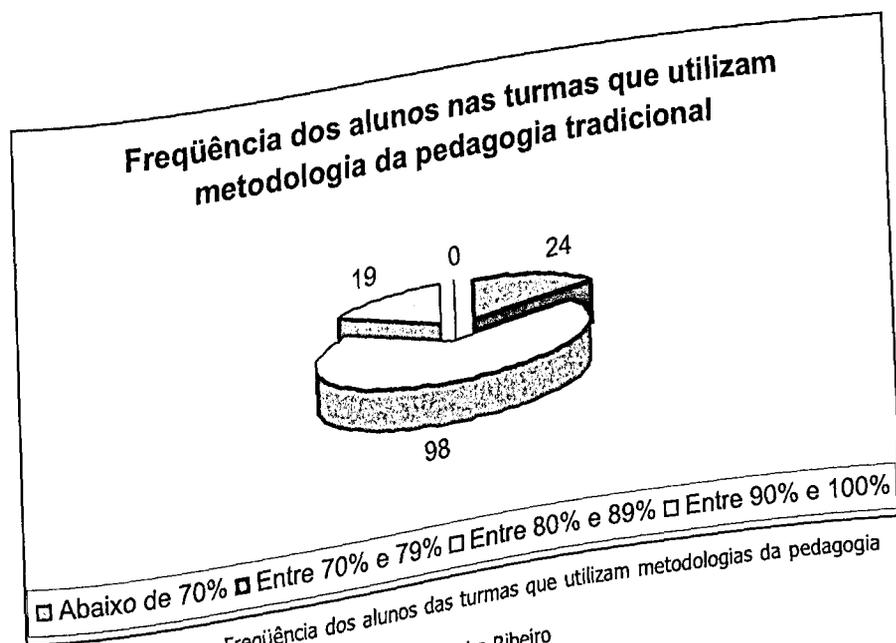


Figura 28: Gráfico – Freqüência dos alunos das turmas que utilizam metodologias da pedagogia tradicional
 Fonte: Escolas Municipais Alcides Carvalho e Zizinha Ribeiro
 Org. : MOTA. A. da P. F

Considerando que, por lei, os alunos para serem aprovados necessitam de frequência superior a 75%; 17% dos alunos correm o risco de serem reprovados. Geralmente, a reprovação vem acompanhada da evasão, registrada em 10%.

TABELA 7 - EVASÃO DOS ALUNOS NAS TURMAS QUE UTILIZAM METODOLOGIAS DA PEDAGOGIA TRADICIONAL

Questão: Evasão	Número de Registros
20%	-
10%	X
5%	-
Abaixo de 5%	-

Figura 30: Tabela – Evasão dos alunos das turmas que utilizam a metodologia da pedagogia tradicional
 Fonte: Escolas Municipais Alcides Carvalho e Zizinha Ribeiro
 Org. : MOTA, A. da P. F.

Os dados para o registro dos gráficos e tabelas foram levantados com a ajuda de uma Ficha de Registro do Desenvolvimento dos Alunos, organizada pela pesquisadora com auxílio dos docentes. Para preenchimento das fichas buscamos informações com os docentes, em diários de classe, livros de Ata de Resultado Final e Fichas Individuais dos alunos.

QUADRO 9. MODELO DAS FICHAS REGISTRO DE DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS QUANTO À APRENDIZAGEM

DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS	%
RENDIMENTO DOS ALUNOS	
MUITO BOM	
BOM	
REGULAR	
INSUFICIENTE	
RELACIONAMENTO ENTRE COLEGAS	
MUITO BOM	
BOM	
REGULAR	
RUIM	
FREQÜÊNCIA ÀS AULAS	
ENTRE 90 E 100%	
ENTRE 80 E 89%	
ENTRE 70 E 79%	
ABAIXO DE 70%	
EVASÃO	
20%	
10%	
5%	
ABAIXO DE 5%	

Org. : MOTA. A. da P. F

A partir daí, os referidos resultados foram estudados de forma mais ampla, e as situações pedagógicas, emergidas durante as aulas, foram consideradas. Tivemos a preocupação de compartilhar, com os docentes e discentes o desenvolvimento desse trabalho, procurando com isso, dissipar qualquer desconfiança quanto ao uso dos dados coletados.

O planejamento e o desenvolvimento das atividades de pesquisa foram apoiados nas reflexões desenvolvidas nos debates e encontros promovidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Judith Alves (1991, p. 13), em artigo sobre o planejamento de pesquisas qualitativas em educação, assim se expressa ao tratar da tradução hermenêutica delas:

"Esta abordagem parte do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado".

Essa abordagem evidencia os sentidos construídos pelos próprios professores acerca da sua atuação no âmbito do trabalho, de forma a se manifestarem com liberdade, a qual coincide com a característica da pesquisa qualitativa, que consiste em *"tentar compreender o significado que os outros dão às suas próprias situações"*. SANTOS (1995, p.43).

Essa mesma autora chama a atenção para a relação entre o pesquisador e o objeto da pesquisa, bem como com seus sujeitos, afirmando que sujeito e objeto se influenciam mutuamente, e *"uma extensão do pesquisador é um fator na construção da realidade pesquisada"*. SANTOS (1995, p.43).

SANTOS (1995, p.44), adverte para a questão da objetividade das pesquisas que consideram as ações humanas, afirmando:

"O estudo do ser humano é o estudo de atores morais, ou seja, de pessoas que agem na base dos seus próprios valores e disposições. Daí ser impossível adotar uma postura distante do processo de compreensão da ação humana. Em consequência, deve-se abandonar a ficção da neutralidade e assumir a consideração dos valores nas pesquisas como um fator positivo e não negativo".

Esses pressupostos se encontram na origem das questões que levaram à proposição desta pesquisa, a começar pela própria relação da pesquisadora com o objeto a ser pesquisado, por ser educadora, e ter uma experiência profissional carregada de valores e convicções.

Para o entendimento dos sentidos construídos pelos docentes e alunos, e a captação dos elementos das atitudes, comportamentos e posturas dos mesmos foram necessárias a identificação dos comportamentos típicos de cada idade, a interpretação que cada criança pode dar ao mundo a sua volta, e as formas de trabalho dos professores que atuam com a Geografia.

No capítulo 3, vamos analisar o lúdico e a Geografia no 1º Ciclo, por se tratar de uma disciplina que, por meio de seus conteúdos, estuda as relações das pessoas com o território em que vivem. E o lúdico, por se tratar de uma prática que respeita o desenvolvimento das pessoas, e possibilita à criança percorrer o caminho do saber de forma natural, reflexiva e crítica.

3 A PRÁTICA LÚDICO-PEDAGÓGICA NO ENSINO DA GEOGRAFIA NO 1º CICLO

"Na vida da criança, para além do entretenimento, o jogo ganha espaço através da focalização de suas propriedades formativas, consideradas sob perspectivas educacionais progressistas, que valorizam a participação ativa do educando no seu processo de formação". (Kishimoto)

Nesse período de repensar a educação, de ajustes pedagógicos das instituições para atender às exigências do novo sistema educacional, a Geografia aparece como peça fundamental, trazendo consigo a necessidade de articular o mundial com o local, de respeitar as especificidades culturais, auxiliando na construção da cidadania e da identidade nacional dos cidadãos. Para isso, torna-se necessária a presença de práticas pedagógicas que possibilitem aos professores conhecerem as idéias e os saberes que seus alunos têm sobre o lugar em que vivem, sobre outros lugares, e a relação entre eles. Afinal, mesmo que ainda não tenham tido contato com o conhecimento geográfico de forma organizada, eles são portadores de muitas informações e idéias a respeito do meio em que estão inseridos e do mundo, e certamente, contribuirão para um trabalho lúdico.

Consideramos a Geografia como um dos instrumentais para as práticas lúdico-pedagógicas por ser uma disciplina que se preocupa com a formação humana e intelectual dos aprendentes, além da organização do espaço e das relações entre a sociedade e a natureza

(observação, descrição, interpretação e correlação dos elementos), objetivando uma sustentabilidade ambiental e social.

As práticas lúdico-pedagógicas apresentam as seguintes características:

- a) oferece ao aluno a oportunidade de estudar os conteúdos teóricos e, ao mesmo tempo, iniciar-se na prática de ver e interpretar as questões do espaço que o cerca por meio lúdico;
- b) é um elemento de fundamentação e realização dos trabalhos de pesquisa, de forma humanística, compreendendo a prática reflexiva, exigência atual para o estudo da Geografia;
- c) é uma prática que pode estreitar a relação com as disciplinas que compõem o currículo escolar, exercendo o papel de articuladora;
- d) pode ser utilizada como ponte entre a realidade do aprendente e a pedagogia das escolas; no trabalho com os determinantes filosóficos, históricos, psicológicos, sociais e políticos educacionais;
- e) é um momento de acompanhamento e desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo da criança, objetivando o trabalho autônomo e independente;
- f) é um momento de observação, interpretação e análise de situações nos limites e possibilidades do aprendente.

Na tentativa de ampliarmos o nosso universo de compreensão a respeito da prática lúdico-pedagógica, buscamos suporte nas teorias de alguns estudiosos e pesquisadores a respeito do brincar, brincadeira, jogo e lúdico.

Em nossa realidade educacional, os termos brincar, brincadeira, brinquedo, jogo e lúdico estão repletos de diferentes compreensões e significados. Por isto, nomeamos os conceitos considerados por nós, no campo dos estudos realizados, e abandonamos alguns preconceitos, brotados no interior das relações, como por exemplo, os dirigidos ao brincar, à brincadeira e ao brinquedo, quando relacionados à mentira - "você está brincando?", "deixa de brincadeira",

"educação não é brinquedo", e tantos outros marcados pelos valores pejorativos, frutos da relação trabalho = seriedade X brincar = não-seriedade.

O que consideramos foi o brincar, numa perspectiva de laço/vínculo, uma atitude, um gesto de ligação, um ato de estar descobrindo, escolhendo, criando e recriando. É como diz o educador Eugênio Tadeu Pereira,

"...a atitude de quem brinca não é de simples prazer e de fácil contentamento, é um viver a tensão das escolhas, dos conflitos, dos limites, do fazer e desfazer das ações e imaginações em que o brincante experimenta o equilíbrio e o desequilíbrio, o contraste e o semelhante, a união e a desunião". PEREIRA (2001, p.88).

Brougère (1998, p.20), defende:

"Brincar supõe, de início, que, no conjunto das atividades humanas, algumas sejam repertoriadas e designadas como "brincar" a partir de um processo de designação e de interpretação complexo. Não é objetivo dessa comunicação mostrar que esse processo de designação varia no tempo de acordo com diferentes culturas".

Já o jogo foi considerado como a forma mais significativa que a criança tem de se pôr em movimento, experimentando sensações emocionais, cognitivas, interagindo e aprendendo sobre o mundo a sua volta. Vejamos algumas teorias sobre o jogo.

QUADRO 10. TEORIAS SOBRE O JOGO

Autores	Teorias	Idéias/pressupostos
Johan Huizinga	Teoria Cultural	O jogo é entendido como atividade livre e prioritária em qualquer cultura.
John Dewey	Teoria Filosófica	O jogo é a possibilidade que a criança tem de viver o seu ambiente natural.
Jean Piaget	Teoria Cognitiva	O jogo é associado ao desenvolvimento cognitivo da criança
Wallon	Teoria Biopsicossocial	O jogo é considerado como um recurso fundamental na evolução psíquica da criança.
Vygotsky e Elkonin	Teoria Sociointeracionista	O jogo é concebido como atividade social e cultural da criança. Sua evolução ocorre na interação da criança com o meio.
Gilles Brougère	Teoria Socioantropológica	O jogo é um recurso de experiência cultural e de interação simbólica em toda sua complexidade.

Org. : MOTA, A. da P. F

Na organização do quadro acima, partimos de paradigmas de natureza sociológica, psicológica e filosófica. São várias as teorias a respeito do jogo sintetizadas acima, demonstrando que vários pesquisadores, há muito, vêm-se preocupando com o lúdico.

A partir desse estudo, incorporamos às nossas convicções que os jogos e brincadeiras proporcionam à criança a aquisição de recursos de aprendizagem que a motivam na busca de outras aquisições de maior nível de dificuldade, e assim ela vai construindo o seu saber, com a interferência do professor, que propõe variações através de questionamentos que a levam às mudanças de hipóteses. O professor deve apresentar situações que forcem a reflexão, ou a socialização das descobertas da criança com os colegas. Ele não deve dar soluções prontas, mas fornecer pistas que as levem às soluções, facilitando a resolução de situações mais complexas. Isto pôde ser percebido num momento da nossa observação, quando um grupo se relacionou com o outro à procura da solução de um problema apresentado pelo professor. Quando o problema foi solucionado, percebeu-se que os alunos procuravam novas situações que exigiam maior disposição dos mesmos para a solução. O professor mostrava pistas aos alunos, que

os levavam a perceber os caminhos para a resolução do problema proposto; ao serem questionados, passavam, também, a questionar, assumindo uma postura crítica frente aos problemas que encontravam pela frente.

O conhecimento a ser adquirido não está no jogo em si, mas naquilo que circula entre os participantes, como suas hipóteses, estratégias e atitudes. É importante que os jogos não percam seu caráter lúdico, o que os levaria a ser uma mera tarefa a ser cumprida.

Nossa expectativa em relação ao ensino da Geografia é que possamos colocar a seu serviço alguns suportes para a prática pedagógica como recurso para a produção do conhecimento através da construção e (re) construção do saber, contribuindo para a formação do estudante; e ainda, contribuir para o planejamento e desenvolvimento de competências e habilidades com utilização das várias formas de linguagem, em concomitância com a imitação e a expressão oral e gráfica.

As práticas pedagógicas são atividades que geram prazer, equilíbrio emocional e conduzem o indivíduo à autonomia, contribuindo para seu desenvolvimento social. É essencial a compreensão dos elementos e dos processos relacionados ao meio natural e ao social com base nos fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia, buscando melhor qualidade de vida dos homens, o que inclui o ambiente onde vivem. Essa compreensão pode ser trabalhada no 1º ciclo.

Observar, descrever, representar e construir explicações são procedimentos que os alunos do 1º ciclo, (na maioria das vezes, o momento de ingresso da criança na escola), podem aprender a utilizar, mesmo que ainda o façam com pouca autonomia, necessitando da presença e interferência do professor. Ensinar aos alunos a ler uma imagem, a observar uma paisagem ou, ainda, a ler um texto, faz parte do trabalho do professor. Do mesmo modo, cabe a ele estimular e intermediar discussões entre os próprios alunos, para que possam aprender a compartilhar seus conhecimentos, elaborar perguntas, confrontar opiniões, e se posicionar diante do grupo.

Também, nessa fase escolar, inicia-se o processo de construção da linguagem cartográfica que, por sua vez, deve ser realizada considerando os referenciais que os alunos já utilizam para se localizar e orientar no espaço. O professor deve criar, além das situações nas quais os alunos compartilham e explicitam seus conhecimentos, outras que oportunizem esquematizar e ampliar suas idéias de distância, direção e orientação.

É nesse ciclo que surge o estudo do meio, trabalho com imagens e com representação dos lugares, os quais podem ser utilizados como recurso de construção e reconstrução da identidade com o lugar no qual os alunos se encontram inseridos e inicia-se o estudo da informação, da comunicação e do transporte que, por sua vez, permite a compreensão dos processos, intenções e conseqüências das relações entre os lugares, em escala regional, nacional e até mesmo mundial.

Nas escolas pesquisadas, o ensino da Geografia é realizado num percentual significativo, por meio de aulas expositivas, ou leitura dos textos do livro didático. Para mudar essa dinâmica, questionada pelos novos modelos de ensino, é necessário implementar métodos mais instigantes para os alunos, mediante situações que problematizem os diferentes espaços geográficos materializados em paisagens, lugares e territórios, promovendo relações entre o presente e o passado, o específico e o geral, as ações individuais e as coletivas, o que é possível por meio de atividades lúdicas.

A partir de diálogos sobre o ensino da Geografia, entre pesquisador e docentes, durante a pesquisa, notamos que os professores passaram a consultar diferentes fontes de informações como forma de ampliar seu horizonte de conhecimentos, e de aquisição de novas habilidades e competências, o que reforça nossa convicção de que é necessário investir em práticas que estimulem os professores e alunos a construírem o conhecimento. *cap. 07* As Escolas Municipais de Montes Claros devem discutir as atividades lúdicas como possibilidade de desenvolver um processo reflexivo e crítico sobre a prática pedagógica, já que, segundo Jean Jacques Rousseau, os jogos e brincadeiras constituem uma forma de atividade inerente ao "Ser", intrínsecas à cultura humana.

Vários pensadores, como Froebel e Pestalozzi, estabelecem que a pedagogia deve considerar a criança como criadora, e despertar, mediante estímulos, suas faculdades próprias para a criação produtiva através do lúdico; então, o lúdico se torna instrumento para promover a educação e, na atualidade, está sendo compreendido, por algumas instituições educacionais, como espaço privilegiado para se recriar a realidade vivida e compreendê-la. O lúdico é, portanto, visto como espaço de experimentação, de troca de experiências, de desenvolvimento de habilidades, de interação social, de comunicação etc.

Pensar o lúdico é perceber essas propostas e concepções sobre o universo infantil, e as relações de ensino e de aprendizagem. Isso nos permite afirmar que a educação lúdica esteve presente em todas as épocas, povos, contextos de inúmeros pesquisadores, mas que, na sociedade atual, busca aprofundamento rico e pretende ser uma prática atuante.

3.1 RESSIGNIFICANDO O ENSINO

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sinalizando o futuro e traçando diretrizes inovadoras, afirma que é necessário ressignificar o ensino de crianças e jovens para avançar na reforma das políticas da educação básica, a fim de sintonizá-las com as formas contemporâneas de conviver, relacionar-se com a natureza, construir e reconstruir as instituições sociais, produzir bens, serviços, informações e conhecimentos.

Ao longo da década de 1980 e da primeira metade da década de 1990, as iniciativas inovadoras de gestão e de organização pedagógica dos sistemas de ensino e escolas, nos Estados e Municípios, deram uma importante contribuição prática para essa ressignificação do ensino. A influência dessa revisão nos incentivou a avançar em busca da ressignificação do estudo da Geografia.

Buscamos dados a respeito da compreensão dos profissionais da educação, a respeito da utilização do lúdico nas atividades de Geografia, os quais foram registrados através de gravação de relatos, que fizeram parte dos objetos de análise. Amenizamos as dificuldades desse

instrumento, como também a resistência e/ou inibição das pessoas em relação ao fato de ter seu relato gravado, com a explicitação dos objetivos e do uso do mesmo, o que nos parece imprescindível para uma relação ética no processo de pesquisa. Seleccionamos alguns depoimentos de educadores de segmentos diferenciados, que expressam essa compreensão.

SUPERVISORA DO ENSINO FUNDAMENTAL - 1º E 2º CICLOS

- *As crianças aprendem mais rápido e com muito mais prazer.*
- *Os educadores resistem, muitas vezes, por causa do barulho que as crianças fazem. Gostam, na maioria, daquele silêncio que não produz muito, ou nada!*
- *Até os adultos ligam mais quando uma exposição vem acompanhada de brincadeira e piadinhas!*
- *Outros resistem porque acreditam estar "atrasando" os conteúdos. Não imaginam como se ganha tempo, pois as crianças assimilam mais rápido.*
- *Enfim, tudo a favor de uma escola mais gostosa, divertida, e acima de tudo que cumpra a função primordial: ensinar e aprender.*
- *Com os Jogos tudo isto fica garantido!*

PROFESSORA DO 1º CICLO - INICIANTE - TURMA 1

- *A utilização de jogos nas aulas de Geografia é extremamente enriquecedora. Ela permite que o aluno se sinta motivado e por consequência aprenda de forma muito mais prazerosa e eficaz. Quando o aluno tem a possibilidade de confeccionar o jogo, o resultado é ainda melhor, pois durante a construção ele já começa a adquirir conceitos importantes.*
- *Além dessa vantagem, a atividade lúdica facilita a socialização.*
- *É fato que aulas no concreto tomam tempo, mas o resultado é gratificante.*

PROFESSORA DO 1º CICLO - INICIANTE - TURMA 2

- *Os jogos nas aulas de Geografia, além de estimularem o aluno, tiram deles o medo da geografia mostrando que ela faz parte do seu dia-a-dia e que muitas vezes podemos aprender brincando.*

- Encontro dificuldades na realização dos jogos, pois minha sala é numerosa (32 alunos) e alguns alunos têm muita resistência para jogar. Acham que é perda de tempo e por influência dos pais (cultura), acham que só aprendem geografia tradicionalmente e que essa "bobagem de jogo" só atrasa a matéria.

PROFESSORA DO 1º CICLO - TURMA 3

- A Geografia ainda é uma disciplina de grande dificuldade para algumas crianças. Por isso acho fundamental a parte lúdica, pois há um intercâmbio entre a aprendizagem e a brincadeira. Após uma explicação de determinado assunto, pesquisa, trabalhos etc., é muito bom aplicar um jogo, seja ele elaborado pelas próprias crianças ou anexado ao livro ou ainda pronto, como o jogo imobiliário.
- Ao aplicar um jogo, pode-se avaliar diversos aspectos, como liderança, convivência e respeito ao colega, além de desenvolver as habilidades Geográficas.
- É indispensável que os alunos sintam-se bem à vontade como jogar em cima das carteiras ou no chão, escolher seus parceiros etc. é bom ouvi-los depois do jogo (o que acharam interessantes, o que descobriram...) e ainda que façam o seu relatório, garantindo a aprendizagem.

PROFESSORA DO 1º CICLO - TURMA 4

- O jogo na Geografia, hoje em dia, é muito importante, pois é através dele que a Geografia fica fácil de ser entendida. Através do jogo, a criança interage com as outras, brinca ao mesmo tempo em que aprende, encontrando prazer em ir à escola. Então é brincando que a criança aprende.

No 1º ciclo escolar, constatamos que o trabalho dos professores nas aulas de Geografia não está organizado para a compreensão de mundo contemporâneo e a integração dos seres nele como atores da construção do conhecimento. No entanto, o estudo das relações entre sociedade e natureza que está presente nos Planos de Ensino da referida disciplina, e uma metodologia que leve em conta a individualidade de cada sujeito e as idéias e conhecimentos que ele tem do lugar em que vive, de outros lugares, de seus valores e desenvolvimento, poderá ser o ponto de partida para essa compreensão de mundo e sua dinamicidade.

Foi observado que existe uma preocupação permanente das professoras com o livro didático, abordando os temas de forma descritiva e descontextualizada, com o objetivo de se

cumprir todo o programa adotado. Não basta o acúmulo de conhecimentos exigidos pela civilização cognitiva em que vivemos, é necessário que o sujeito esteja à altura de abastecer-se e explorar todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer seus conhecimentos, mas que isso aconteça de forma a não comprometer a formação da personalidade nas áreas afetivas e motoras. Como contribuintes das nossas convicções recorreremos aos quatro pilares do conhecimento abordados por DELORS (2001, p.90): APRENDER A CONHECER, adquirir os instrumentos da compreensão; APRENDER A FAZER, para poder agir sobre o meio envolvente; APRENDER A VIVER JUNTO, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; e APRENDER A SER, via essencial que integra os três precedentes.

Entendemos que a valorização do saber geográfico é fundamental para a formação do educando. Essa preocupação é expressa na LDB, no seu artigo 26, "*Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela*". No mundo contemporâneo, a ciência e a tecnologia encurtam as distâncias entre os lugares. Dentro do espaço da família, onde predomina uma realidade muito particular, são recebidas informações a respeito do que está acontecendo em outros espaços. O mundo entra no mundo de cada um, fazendo com que se sintam parte e todo, de forma instantânea. Por outro lado, conhecer as características regionais e locais contribui para saber um pouco sobre si mesmo. O domínio de conceitos e referências espaciais torna-se importante para o deslocamento e a relação do lugar com a rua, o bairro e a cidade onde se vive.

O aluno deve ser instigado para compreender esses processos que ocorrem no mundo que o cerca, e o professor deve criar intervenções significativas, que provoquem avanços nas concepções dos alunos para a construção do saber geográfico através do lúdico. Se desde a Idade Média pensadores, pesquisadores e educadores, citados no capítulo I, consideram os jogos e brincadeiras como elementos propulsores da aquisição do conhecimento, inerentes à

infância, por que não integrá-los de forma sistemática à educação nas escolas do 1º ciclo, promovendo a tríade conhecer-brincar-construir.

As relações entre conhecer, brincar e construir são abordadas por Tizuko Kishimoto (1999). Explorando as teses de Arbib e Hesse (1987) a respeito do assunto, Kishimoto considera a importância do jogo na aquisição do conhecimento, tratando, especificamente, do jogo como gênese da metáfora, como tropo de linguagem e primeiro instrumento de construção de conhecimento. Nesse sentido, os processos de conhecimento seriam construções da razão mediadas pelo símbolo, já que o pensamento, sendo essencialmente não-linear, pode ser metafórico. Invenções humanas como linguagem, arte, religião, mito e ciência, ao mesmo tempo aliamento e produto do pensamento humano, seriam construções culturais possibilitadas pelas representações coletivas simbólicas. Razão pela qual insistimos na utilização do lúdico por facilitar a construção do conhecimento através dos símbolos e ser significativo para as crianças de 7 a 12 anos, já que elas se encontram no período operatório concreto necessitando, ainda, do manuseio e presença de objetos, e de estímulos para a transição dessa fase para a do abstrato.

Por outro lado, diversos são os estudos que investigam o brinquedo, a brincadeira e o jogo como fundamentais em diversas fases do processo de construção da personalidade e como uma possibilidade de aprendizagem de forma mais natural, reforçados por SANTOS (1997, P.21),

"Brincar ajuda a criança no seu desenvolvimento físico, afetivo, intelectual e social, pois, através das atividades lúdicas, a criança forma conceitos, relaciona idéias, estabelece relações lógicas, desenvolve a expressão oral e corporal, reforça habilidades sociais, reduz a agressividade, integra-se na sociedade e constrói seu próprio conhecimento".

Na infância, a brincadeira, além de cumprir com o exercício da função simbólica ligada à construção das representações do mundo é, igualmente, a oportunidade usada pelas crianças no exercício da compreensão dos papéis sociais, das relações de poder, das regras e das nor-

mas de conduta, assim como das possibilidades de recriação de tudo que constitui o mundo adulto, confirmando que a união da Geografia com o lúdico é o possível caminho natural de trabalhar essa compreensão de mundo, exigido pelo estudo da Geografia no 1º ciclo. Essa possibilidade já está sendo utilizada por outros campos do saber, como é o caso da Matemática, que encontrou no lúdico o caminho para quebrar o antagonismo entre a Matemática que se aprende na escola, e a verdadeira Matemática que os alunos vêm nascendo diante deles e por suas mãos, no seu cotidiano. Ela transpôs a barreira da disciplina arrasadora, fria, difícil e inacessível e hoje se encontra no estágio de dinâmica, viva, prazerosa e estimuladora da pesquisa, assim definida pelos professores municipais dessa disciplina, no encontro pedagógico ocorrido em 2000.

A elaboração mental que se forma na criança é percebida por João Pestalozzi (1800) como a luta para se desenvolver, até a maturidade, os poderes inatos, despertados e estimulados pela mente. Acreditamos que o ensino da Geografia através do aprender brincando, maximiza a construção das estruturas cognitivas da criança e aumenta as possibilidades de assimilação em relação aos conhecimentos geográficos.

Sendo assim, podemos considerar que o lúdico é elemento constitutivo da natureza humana e dos processos de construção da personalidade e, conseqüentemente, pode ser utilizado como elemento colaborador na aquisição de conhecimentos ligados ao trabalho, economia, natureza, relações sociais e culturais, política, e, também, como intersecção da Geografia com outros campos do saber; elementos e processos necessários à constituição e compreensão do espaço e da relação do homem com a sociedade e com a natureza.

3.2 A INTERDISCIPLINARIDADE

A educação contemporânea com sua complexidade, marcada por um conjunto de alterações permanentes, está traçando caminhos em busca de diferentes formas de ensino e aprendizagem, procurando valorizar a complementariedade dos espaços e tempos. Nesse mo-

mento histórico em que o mundo é marcado por inovações científicas, tecnológicas e de transformações dos processos de produção, exige-se que a educação proporcione a cada sujeito, condições para que conduza seus desenvolvimentos cognitivo, motor, social, psicológico e emocional. No mundo atual, onde a rapidez das mudanças se conjuga com o fenômeno da globalização para modificar a relação que homens e mulheres mantêm com o espaço e o tempo, a interdisciplinaridade se torna um dos recursos que pode facilitar o caminho para a construção do saber geográfico.

Perante esta situação, abrem-se outras possibilidades de educação com conteúdos trabalhados num enfoque interdisciplinar, reduzindo a fragmentação dos conhecimentos, com métodos mais elaborados e respeitando as diferenças individuais. Método aqui é entendido como o caminho para se chegar a um fim, significado que teve sua origem na antiga Grécia.

É preciso envidar esforços no sentido de abrir possibilidades de se trabalhar a Geografia de forma interativa com outros campos do saber. A dissociação de disciplinas no processo de ensino, em especial no 1º ciclo, demonstrou, ao longo do processo educacional escolar, que o aluno cria uma visão confusa de que cada uma (ou nenhuma) é mais (ou menos) importante na sua formação, induzindo a uma visão simplista e incômoda da realidade descrita no processo de ensino. O distanciamento entre disciplinas provoca, no educando, uma visão de mundo desfocada levando-o à não percepção da aplicabilidade prática dos conteúdos que está estudando, devido ao afunilamento encontrado entre as áreas de saber.

Entretanto, uma prática interdisciplinar efetiva não é apenas uma simples e superficial justaposição de conteúdos ou disciplinas; consiste em um procedimento mais profundo, complexo, que permite o trânsito livre e espontâneo entre as fronteiras que permeiam as diversas áreas de conhecimento. É o ir e vir sem receios, sem entraves, sem amarras, respeitando o modo de desenvolver de cada criança, privilegiando um espaço de troca, dialético, desvelador, participativo, de superação; isto é, um espaço que seja uma obra coletiva de todos e de cada um.

A discussão da importância da interdisciplinaridade é reforçada a partir da crescente percepção e reflexão do educador a respeito das inúmeras interações e inter-relações existentes no universo, e entre seus elementos constituintes. O enfoque interdisciplinar busca, segundo os PCNs, parâmetros norteadores dos trabalhos das escolas pesquisadas, superar a visão fragmentada do conhecimento, dotando o processo de ensino e aprendizagem de uma visão mais global, múltipla e indivisível, sendo um ponto de convergência para as várias disciplinas.

O papel da interdisciplinaridade no contexto escolar deve ser permanentemente discutido; devido à sua natureza dinâmica, impede que o conhecimento se petrifique por uma mera reprodução sem espaço para questionamentos, críticas e novas elaborações, o que nos afiança a conciliar o lúdico a esse novo procedimento pedagógico coerente com as novas exigências educacionais. As características dos jogos e brincadeiras favorecem a mudança de postura, atitude, comportamento e pensamento do educador e do educando, abrindo possibilidades para o embate da criação com a recriação, das dúvidas com as certezas, do velho com o novo, numa dinâmica perfeita para a construção do saber em relação às transformações sociais e físicas do mundo. Propicia ao alunado uma melhor compreensão e adaptação à dinâmica realidade do mundo atual, e contribui para não fazer do processo educacional um mero faz-de-conta.

Não estamos aqui tentando transformar tudo em atividades lúdicas, pois o que se quer não é ensinar a jogar ou brincar, mas sim, levar o aluno a construir o seu conhecimento geográfico de forma prazerosa. O jogo pode ser utilizado como uma estratégia, e não como uma fórmula capaz de resolver todos os problemas da Geografia, ou de outras disciplinas. A partir do momento em que nós, educadores, percebermos que o sucesso da aprendizagem do espaço geográfico não nasce de um processo isolado ou de uma fórmula mágica; ou seja, não está no lúdico, ou nos materiais didáticos, ou nas interseções das disciplinas, ou na interação do homem com a natureza, e sim, na união desses elementos com os intermediadores das relações de aprendizagem e ensino, conscientes e qualificados, estaremos caminhando para a implantação de uma escola de qualidade, onde evasão, repetência, desmotivação e indisciplina farão parte do passado.

3.3 A PROPOSTA PEDAGÓGICA

Na busca do entendimento das relações das professoras do 1º ciclo, das escolas municipais Zizinha Ribeiro e Alcides Carvalho com a Geografia e com os métodos (o que fazer) e técnicas (como fazer) adotados por elas, iniciamos o trabalho partindo do ponto que as professoras têm como referência para as suas aulas, os Planos de Ensino. Esse procedimento nos conduziu ao estudo dos temas selecionados para o 1º ciclo e do fazer dos docentes. A seguir, confrontamos os temas trabalhados com as atividades lúdicas que poderiam ser desenvolvidas, através de jogos e brincadeiras, no ensino da Geografia. Em cada tema, podem ser utilizadas diversas atividades lúdicas, mas estaremos exemplificando somente uma, por compreendermos que não existe atividade específica para cada tema, mas um universo enorme de possibilidades para conciliar a Geografia com o prazer do aprender e do ensinar.

As unidades trabalhadas no 1º ciclo assim estão distribuídas:

- 1 Unidade I: Eu e as pessoas que me cercam
- 2 Unidade II: As fases da minha vida
- 3 Unidade III: Eu e o mundo
- 4 Unidade IV: O trabalho
- 5 Unidade V: A paisagem
- 6 Unidade VI: A relação das pessoas com a natureza
- 7 Unidade VII: As tradições e costumes locais

Esses temas, segundo os professores, possibilitam à criança avançar na sua compreensão de mundo. Mas, isso só é possível por meio de demonstração, assistência, fornecimento de pistas e instruções, e também, da compreensão das relações que se processam no interior da educação escolar. A criança não tem condições de percorrer, sozinha, esses caminhos, necessitando da intervenção dos professores e dos colegas e,

"...é interessante destacar que a interação entre os alunos também provoca intervenções no desenvolvimento das crianças. Os grupos de crianças são sempre heterogêneos quanto ao conhecimento adquirido nas diversas áreas e uma criança mais avançada num determinado assunto pode contribuir para o desenvolvimento das outras. Assim como o adulto, uma criança também pode funcionar como mediadora entre uma outra criança e às ações e significados estabelecidos como relevantes no interior da cultura". VIGOTISKY (1988, P.64)

Queremos deixar claro que a escolha do método que se vai adotar para a construção do saber geográfico, aqui nomeado de atividades lúdicas, é um momento importante do planejamento escolar, pois deve estar condizente com os objetivos dos temas, com a idade de maturação das crianças e proposta pedagógica da escola. Dois professores desenvolvendo um mesmo tema podem escolher atividades com técnicas (jogos e brincadeiras) diferentes, ou para um mesmo tema o professor adotar duas, três ou mais tipos de técnicas. O que importa são as possibilidades que o lúdico oferece aos professores para a construção do espaço, das relações, meios e tempo.

Utilizamos, nesse momento, o planejamento escolar como um "processo de previsão de necessidades e racionalização do emprego dos meios materiais e recursos humanos disponíveis, a fim de alcançar objetivos concretos, em prazos determinados e em etapas definidas, a partir do conhecimento e avaliação científica da situação original". MARTINEZ & LAHORE (1993, p.11).

"O planejamento certamente não é apenas um conhecimento teórico, um esquema racional ou ideológico sobre o que deveria fazer-se em uma situação determinada. É fundamentalmente uma técnica operativa: uma série coerente de conhecimentos, métodos e procedimentos, técnicas de investigação, organização e administração, em que se inter-relacionam os fundamentos teóricos com as exigências de ordem prática e imediata". MARTINEZ & LAHORE (1993, p.81).

Nos exemplos de jogos e brincadeiras, abaixo selecionados foram consideradas as possibilidades e implicações que o lúdico representa na transformação da realidade atual para uma realidade voltada para a formação do educando e do profissional da Geografia.

Vejamos os exemplos de brincadeiras e jogos para o desenvolvimento das aulas, de acordo com os conteúdos programáticos das escolas pesquisadas.

Na Unidade I: Eu e as pessoas que me cercam são trabalhados aspectos relacionados ao grupo familiar e o escolar, formado pelas crianças, professores e administradores da escola. É o momento em que a criança, muitas vezes, está ingressando, pela primeira vez, na escola e precisa conhecer seus colegas, as pessoas que a cercam e as semelhanças que existem entre elas. A criança irá interagir com as pessoas, convivendo e aprendendo a respeitar uns aos outros.

A BRINCADEIRA DO ALFABETO

A professora pergunta: Vamos conhecer os colegas?

Em seguida pede para que se forme um círculo na sala e inicia a brincadeira.

A professora fala as letras que compõem o alfabeto. Quando falar a primeira letra do nome da criança, ela se levanta e se apresenta aos colegas. Depois cumprimenta cada um que está sentado.

Na Unidade II: As fases da minha vida, as crianças irão perceber que as pessoas são diferentes, nem todos os dias são iguais e que as coisas se transformam com o tempo e com a ação dos homens. É o conhecimento do eu e das etapas da vida. Nesta unidade pode ser utilizado o brinquedo da imagem.

O BRINQUEDO DA IMAGEM

Material:

Papel pardo

Retalhos de papéis e panos

Fios de lã

Botões e outras sucatas pequenas

Lápis e canetas coloridas

Tesoura, cola e tintas variadas

Etapas:

1. Escolha de um colega que irá apoiá-lo na tarefa e vice-versa.
2. Uma criança se deita no chão, sobre o papel pardo e a outras contornam seu corpo com caneta colorida.
3. Depois, promove-se a troca e a criança que foi contornada passa a contornar.
4. Recorte a imagem desenhada.
5. Decore o boneco com lápis de cor, botões, papéis e panos coloridos ou outros materiais disponíveis.
6. Pendure o boneco no mural da classe.

Em outro momento, a criança irá brincar com o boneco que fez. Ela o segura à sua frente e o comanda enquanto fala sobre si.

7. Nome
8. Onde nasceu
9. Sua família
10. O que faz nos fins de semana

11. Como é o seu bairro e a sua casa

12. Quais os jogos e brincadeiras de que gosta de participar.

Depois a criança irá desenhar a sua família e colar, com o boneco, no mural.

Durante a execução do brinquedo e, posteriormente, da brincadeira, a professora terá oportunidade de conhecer o seu aluno e perceber a relação dele com a família.

Essas vantagens são reforçadas pelo depoimento da professora da turma 1,

"(...) quando o aluno tem a possibilidade de confeccionar o jogo, o resultado é ainda melhor, pois durante a construção ele já começa a adquirir conceitos importantes. Além dessa vantagem, a atividade lúdica facilita a socialização..."
 Professora do 1º Ciclo - Iniciantes - Turma 1.

Na Unidade III: Eu e o mundo: O brinquedo quebra-cabeças de mapas pode ser utilizado no auxílio da percepção da criança quanto à localização do seu Estado no Brasil e a sua cidade no Estado.

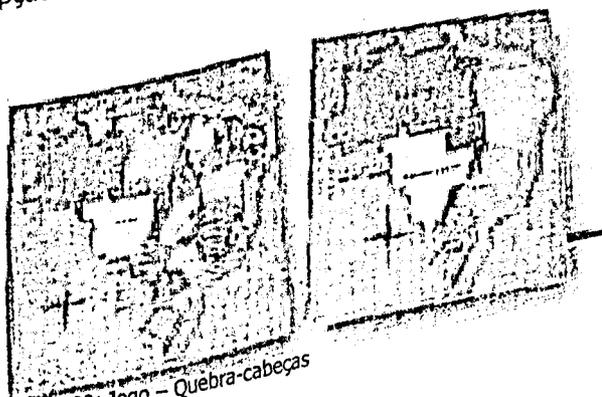


Figura 29: Jogo - Quebra-cabeças
 Org.: MOTA, A.P.F

Outra atividade que pode ser usada é a excursão, momento em que podem ser trabalhados temas como: meio ambiente (grutas, parques, rios, lagos e lagoas etc.), cultura (centros de cultura - mercado municipal, igrejas, feiras, casas de cultura etc.), cidade (praças, bairros e ruas), dentre outros temas.



Figura 30: Fotos - Grutas e Cachoeiras de Montes Claros
Fonte: Inventário Turístico e Guia Turístico de Montes Claros 2000
Org: MOTA, A.P.F

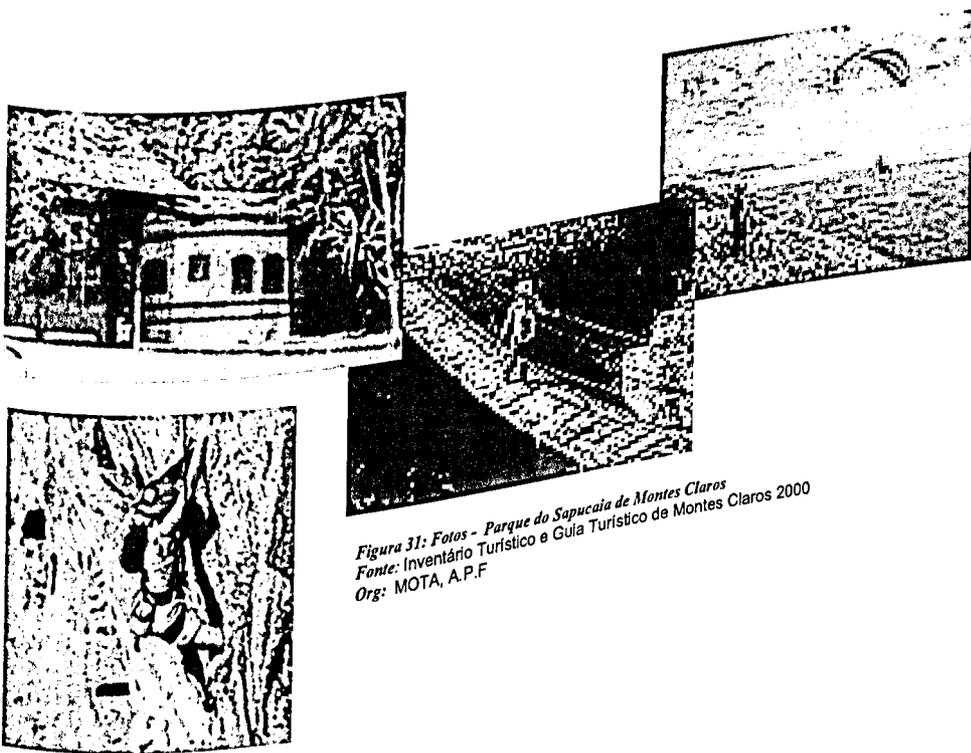


Figura 31: Fotos - Parque do Sapucaia de Montes Claros
Fonte: Inventário Turístico e Guia Turístico de Montes Claros 2000
Org: MOTA, A.P.F

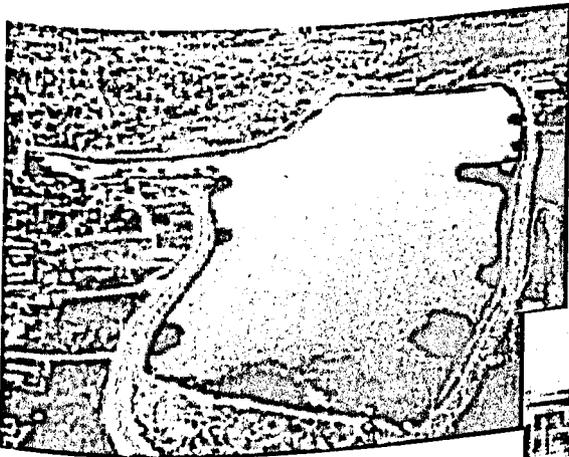


Figura 32: Fotos - Lagoa da Pampulha de Montes Claros
Fonte: Inventário Turístico e Guia Turístico de Montes Claros 2000
Org: MOTA, A.P.F

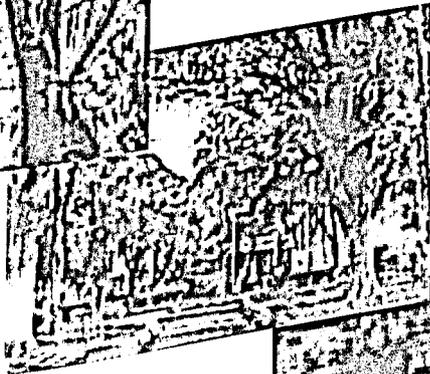
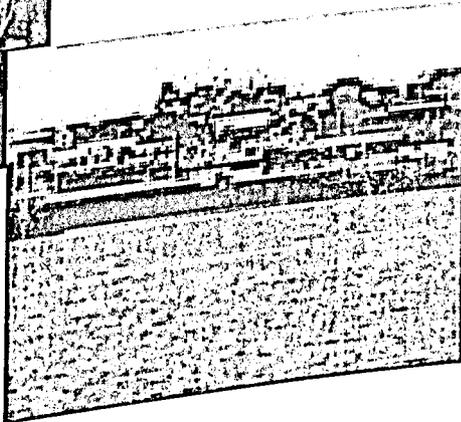


FIGURA 33: Fotos - Parques Ecológicos de Montes Claros
Fonte: Inventário Turístico e Guia Turístico de Montes Claros 2000
Org: MOTA, A.P.F



Figura 34: Foto - Vista aérea de Montes Claros
Fonte: Inventário Turístico e Guia Turístico de Montes Claros 2000
Org: MOTA, A.P.F

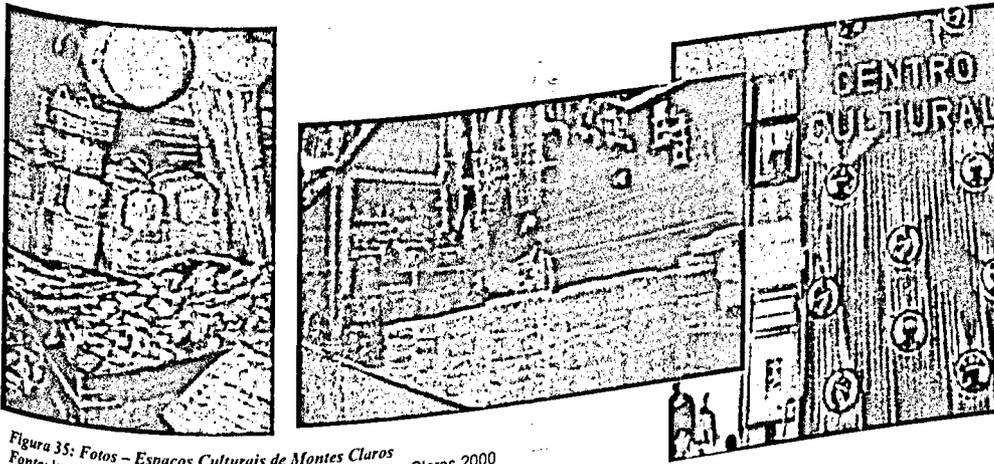


Figura 35: Fotos – Espaços Culturais de Montes Claros
Fonte: Inventário Turístico e Guia Turístico de Montes Claros 2000
Org: MOTA, A.P.F

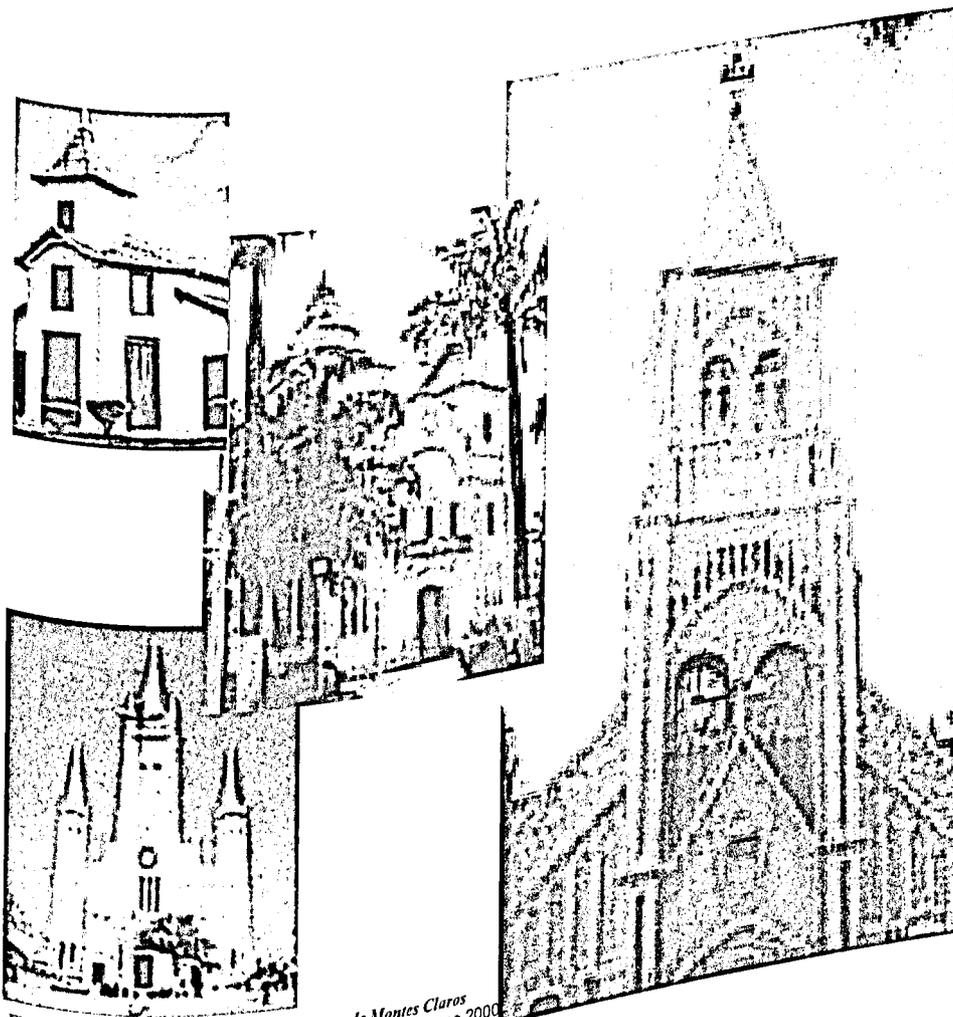


Figura 36: Fotos – Espaços Culturais Religiosos de Montes Claros
Fonte: Inventário Turístico e Guia Turístico de Montes Claros 2000
Org: MOTA, A.P.F

Vale lembrar que deve haver uma preparação das crianças para a execução de qualquer atividade, de acordo com as metas e objetivos a serem alcançados, principalmente excursões.

Etapas:

1. Montar o roteiro da excursão com objetivos, material didático e procedimentos.
2. Durante a excursão, a professora deverá ir mostrando os lugares, fazendo comentários quanto à beleza, à função dos lugares, às transformações que sofrem pela ação da natureza e do homem, como o espaço serve ao homem, como as pessoas se locomovem naquele espaço.
3. De volta à escola, deve-se fazer uma mesa redonda e discutir os espaços observados. A atividade pode ser acrescida de desenhos dos locais visitados, redação ou relatório da atividade.

Na Unidade IV: O trabalho, as atividades são desenvolvidas a partir do ambiente escolar, onde os alunos aprendem a respeito do trabalho de cada pessoa e sua importância no contexto escolar. Também, estreita os vínculos dos alunos com os funcionários. É interessante realizar uma entrevista com os funcionários, com roteiro de perguntas, em que o papel do aluno é ser repórter (falar dessa profissão). Para a realização da entrevista, nomeia-se a pessoa a ser entrevistada por cada um, com o objetivo de não tumultuar a escola. Depois pode ser montado um teatro, onde os trabalhadores da escola são interpretados pelos alunos.

PEÇA TEATRAL: AS PROFISSÕES

Etapas da Produção:

1. - Escolha dos atores;
2. - Montagem das cenas e falas dos personagens;
3. - Montagem do cenário;

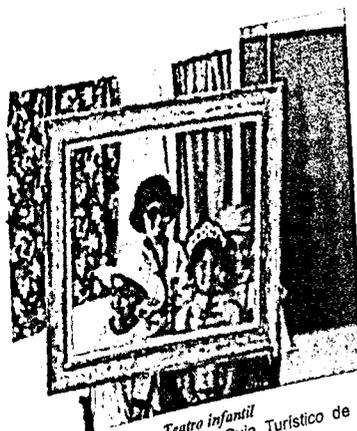


FIGURA 37: Quadro - Teatro infantil
 Fonte: Inventário Turístico e Guia Turístico de
 Montes Claros 2000
 Org: MOTA, A.P.F

4. - Separar os grupos que serão responsáveis pelos figurinos, maquiagem e decoração.
5. - Apresentação

Após o teatro, quando os alunos já tiveram contato com os profissionais da escola e aprenderam o nome de suas profissões, encaminha-se o aluno para o trabalho com cada membro de sua família, com montagem de um painel de gravuras ilustrando as profissões. Esse é o momento de os alunos conhecerem as pessoas que convivem com eles.

Na Unidade V: Paisagem e Unidade VI: A relação das pessoas com a natureza, a criança começa a conhecer a paisagem do lugar onde vive e as relações das pessoas com a natureza. É nessa paisagem que ela atua e marca a sua história de vida. Para a introdução do tema, sugere-se contar uma história para que os alunos possam fazer as generalizações e as correlações. Aqui a história é a de Celina Tembé, uma índia de 9 anos, que mora na aldeia dos Tembé, no Pará.



Figura 38 :Foto: O povo de Tembé de Vincent Carelli
Fonte: <http://www.socioambiental.org/2002>

A aldeia de Celina fica na Floresta Amazônica, bem perto da linha do Equador, e por isso o clima ali é sempre quente, e a noite e o dia têm a mesma duração. Lá chove todo dia.

A família de Celina vive da terra; planta a maioria dos alimentos de que precisa, e vende o que sobra. O pai e o irmão também pescam no rio e às vezes caçam jacarés para comer.

A Floresta Amazônica é a maior floresta equatorial do mundo. A enorme quantidade de chuva que cai ali se escoou pelo Amazonas, o segundo rio mais longo da Terra. Metade das espécies (vegetais) conhecidas vive na Amazônia. É Celina quem diz:

"Nunca uso camiseta, nem na escola, porque senão iria sentir muito calor".

Todo dia, Celina vai buscar água no poço da aldeia e a carrega numa cabaça. As cabaças crescem na floresta, ali perto...

Na maioria das refeições, a família de Celina come chibé (mingau de farinha de mandioca e água) com peixe pescado no rio ou carne comprada no mercado. Celina também colhe frutos na floresta.

Celina nada e se lava num riacho, que dá no (rio) Guamá. Ela às vezes vai pelo rio sozinha com a canoa da família, mas nunca fica longe da margem. Jacarés, cobras, piranhas vivem no rio, mas Celina não tem medo: diz que os bichos não lhe fariam mal.

Não há pontes, e os índios atravessam o rio de canoa.

(Crianças como você. Barnabas e Anabel Kindersley & Unicef, Editora Ática, 1996)

Esta atividade pode ser montada num processo interdisciplinar com Ciências e História, explorando a história e a cultura indígena, promovendo mesas de discussões, passando filmes sobre a Amazônia e, no final, pedindo a cada aluno para contar a sua história, norteado pelas perguntas:

- Perto da sua casa tem rio? Como ele é? Tem ponte para atravessá-lo?
- Quais os meios de transporte usados na sua comunidade?
- Quais os animais que você conhece?
- Quais os alimentos que compõem as suas refeições?

- De onde vem a água consumida por você?

Também, pode ser montada uma maquete explorando os tipos de habitações, construídas pelos alunos.

Para explorar as questões em relação aos rios e seus afluentes, pode ser utilizado o jogo "Cadeia Geográfica", da autora Flávia Maria Rosa (1965).

Desenvolvimento:

Um aluno escreverá no quadro o nome de um rio, por exemplo; o seguinte deverá escrever o nome de um outro rio que inicie com a letra que terminou o anterior, e assim sucessivamente. Quando o aluno que for designado para ir ao quadro não encontrar um nome para continuar a "cadeia", deverá colocar um diferente, iniciando uma nova. Este jogo poderá ser feito com competição, dividindo-se a aula em dois grupos. Poderão ser atribuídos pontos, do seguinte modo: a primeira palavra escrita valerá um ponto, a seguinte dois, a terceira três etc. A cada nova cadeia, inicia-se a contagem de pontos. Ganhará o grupo que obtiver maior número de pontos. Exemplo:

Rios e Afluentes	Pontos	Rios e Afluentes	Pontos
Pacuí	1	Gameleira	1
Inhaúma	2	Areal	2
Água Limpa	3	Laranjeiras	3
Abóbora	4	São Lambertto	4
Pai João	1		
TOTAL	11	TOTAL	10

E assim sucessivamente.

Faltas: Perderá pontos o grupo em que o jogador escreva um nome que não pertença à série.

Nomes de outros rios e afluentes que poderão compor a cadeia:

Peixe	Três Irmãos	Santa Cruz
Mingote	Santo	Taboquinha
Brejinho	Fogo	Tigre

Bois	Bengo	Sítio
Tábua	Passagem Funda	Canabrava
Santa Maria	Laranja Sucuri	Suçupara
Borá	Riachinho	Tamboril
Pai Joãozinho	Marocas	Olhos D'água
Caetanos	Pau a Pique	Curral Velho
Cabeceiras	Porteirinha	Traíras
Água Limpa	Mucambo Firme	Pinheiro
Sanharó	Canabrava de Cima	Saracura
Curral do Meio	Baixa	Vale
Capão	Porcas	Atoleiro
Curtume	Jacu	Pedemeira
Ermidinha	São Bento	Vieira
Buriti Seco	Riachão	Verde Grande
Caiçarinha	Pindaíba	Capoeirão
Extremo	Retiro Velho	

Uma preocupação que se deve ter, nesse momento, é a reação das crianças frente à competição. Ela deve ser utilizada no sentido de valorizar as relações, acentuando a colaboração entre os participantes do grupo. O professor não deve dar tanta importância ao ganhador, mas encarar a competição de forma natural, minimizando o caráter competitivo. Com esta postura, verifica-se que as crianças também não dão tanta importância a quem ganhou ou perdeu, eliminando as gozações dos vencedores, e as lamentações dos perdedores, embora isso não impeça que as crianças se empenhem ao máximo em ganhar o jogo, já que este é o seu objetivo. Ao jogar, as emoções vão-se equilibrando, transformando a derrota em algo provisório, e a vitória em algo a ser partilhado. Infelizmente, quanto a este aspecto muito tem que ser trabalhado, pois o que se vê ainda é preocupante. As crianças, em muitos casos, demonstraram um alto grau de tristeza com a derrota.

HUIZINGA (1971, p.56) afirma, a respeito da competição, que ela "*possui todas as características formais e a maior parte das características funcionais do jogo*". Por outro lado, as emoções devem ser consideradas e trabalhadas, é o momento do uso do bom senso e do co-

nhecimento sobre a personalidade humana. O conhecimento que o docente deve ter em relação ao desenvolvimento integral da criança e suas fases de maturação é condição básica para que ele possa trabalhar os aspectos inerentes à afetividade, sensibilidade e confiabilidade, ingredientes fundamentais na exploração das atividades lúdicas.

Na Unidade VII: As tradições e costumes locais; pode-se trabalhar explorando os costumes e tradições locais, através da promoção de festivais de cantigas e brincadeiras de roda e apresentação do hino da cidade.

HINO DE MONTES CLAROS

Letra de Yvone Silveira

Música de Clarice Sarmiento

*Nas manhãs gloriosas das Bandeiras,
Nascestes protegida pela Cruz,
Plantada pela fibra de Figueira,
Ao pé dos montes, refletindo luz.
No sertão ressequido das Gerais,
O pranto inaugural dos filhos teus
Rasgou teu solo, para nunca mais
Perderes lutas nem perderes Deus.*

*Salve, Montes Claros! És nortestrela!
Crescendo arrojada e altaneira,
História vais fluindo de bravuras
Com o orgulho de seres brasileira.*

*Tu és uma cidade consagrada
Pela voz dos teus bardos e cantores,
Que contelhas de ouro, na alvorada,
Semearam, exaltando os teus piores.
Os dois irmãos alertas, lucilantes*

*Louvam o teu progresso, tua grandeza,
E em sintonia, nos teus horizontes,
A Liberdade brilha em realeza.*

*Salve, Montes Claros! És nortestrela!
Crescendo arrojada e altaneira,
Histórias vais fluindo de bravuras
Com o orgulho de seres brasileira*

Fonte: Montes Claros de Ontem e Hoje (Ivonne Silveira e Zezé Colares).
Aprovado pelo Prefeito Dr. Mário Ribeiro Silveira

Formam-se grupos de alunos que devem pesquisar e desenvolver as seguintes atividades:

1. Festival de cantigas de roda e brincadeiras.
2. Coral: Apresentação do Hino.
3. Exposição: fotos da história de Montes Claros e peças artesanais da cultura local.
4. Festival gastronômico: exposição das comidas típicas regionais.

É importante que esta unidade seja trabalhada no período em que a cidade promove o maior evento cultural regional - as festas de agosto.

Para a realização de qualquer prática pedagógica devem ser considerados os aspectos teóricos em relação ao tema, trabalhados no material didático adotado pela escola.

Não se espera com a exposição dessas atividades que os professores cumpram a nossa proposta de forma linear e rígida, mas que eles possam perceber a importância de trabalhar o conteúdo programático aliado a uma prática pedagógica com atividades lúdicas que melhor se adaptem ao ritmo, desempenho e ao interesse dos alunos, com a possibilidade de criarem novas propostas, tendo em vista as necessidades brotadas no âmago das relações. Como afirma

Kamii (1991, p. 72): *"... assim como cada criança tem que reinventar o conhecimento para torná-lo seu, cada professor precisará construir sua própria maneira de trabalhar"*.

Essa liberdade de fazer está de acordo com a nossa prática pedagógica que é despertar os envolvidos, no processo ensino-aprendizagem, para a leitura e releitura do mundo de forma crítica, própria e prazerosa.

Nesse processo de mudança de paradigma, nós, professores, também passamos a refletir sobre o nosso próprio processo de ensino e aprendizagem, que também se dá nesse contínuo, na interação com nossos pares, com nossos alunos, explorando nosso próprio contexto educacional, nos espaços da escola e da sala de aula, nos materiais presentes - o que é possível realizar com eles, que possibilidades de exploração eles nos oferecem, o que podemos aprender com eles. Sabemos que este processo não se esgota no interior da sala de aula, e que os conhecimentos de cada um podem ser de natureza ou de domínios diferentes, mas todos temos a trocar.

Brincar é uma realidade cotidiana na vida das crianças, jovens e adultos, e para que brinquem, é suficiente que não sejam impedidos de exercitar sua imaginação. A imaginação é uma atividade mental que permite, às crianças, relacionarem seus interesses e necessidades com a realidade de um mundo que pouco conhecem. É o meio que possuem para interagir com o universo dos adultos, universo que já existia quando elas nasceram e que só aos poucos irão compreendendo. A brincadeira expressa a forma como uma criança reflete, ordena, desorganiza, destrói e reconstrói o mundo à sua maneira. É também um espaço e um tempo em que a criança pode expressar, de modo simbólico, suas fantasias, seus desejos, medos, sentimentos, e os conhecimentos que vai construindo, a partir das experiências vividas.

Nas escolas, isto é comumente esquecido. Brincadeira e aprendizagem são consideradas ações com finalidades bastante diferentes, e que não podem habitar o mesmo espaço e tempo. Ou se brinca, ou se aprende. Isso pode ser comprovado pelos depoimentos abaixo, em que o discurso ainda está distante de ser uma prática nas Escolas Municipais Zizinha Ribeiro e

Alcides Carvalho, apesar dos depoimentos terem sido dos professores que declararam utilizar o lúdico e da supervisora que acompanha os trabalhos.

PROFESSORA DO 1º CICLO - TURMA 3

A Geografia ainda é uma disciplina de grande dificuldade para algumas crianças. Por isso acho fundamental a parte lúdica, pois há um intercâmbio entre a aprendizagem e a brincadeira. Após uma explicação de determinado assunto como pesquisas, trabalhos etc, é muito bom aplicar um jogo, seja ele elaborado pelas próprias crianças ou anexado ao livro ou ainda pronto, como o jogo imobiliário.

Ao aplicar um jogo, tem-se como avaliar diversos aspectos, como liderança, convivência e respeito ao colega, além de desenvolver as habilidades Geográficas.

É indispensável que os alunos sintam bem à vontade como jogar em cima das carteiras ou no chão, escolher seus parceiros etc. é bom ouvi-los depois do jogo (o que acharam interessante, o que descobriram...) e ainda que façam o seu relatório, garantindo a aprendizagem.

PROFESSORA DO 1º CICLO - TURMA 4

"O jogo na Geografia, hoje em dia, é muito importante, pois é através dele que a Geografia fica fácil de ser entendida. Através do jogo, a criança interage com as outras, brinca ao mesmo tempo em que aprende, encontrando prazer em ir à escola. Então é brincando que a criança aprende".

SUPERVISORA PEDAGÓGICA DO ENSINO FUNDAMENTAL - 1º E 2º CICLOS

"As crianças aprendem com mais rapidez e com muito mais prazer.

Os educadores resistem, muitas vezes, por causa do barulho que as crianças fazem. Gostam, na maioria, daquele silêncio que não produz muito, ou nada!

Até os adultos "ligam" mais quando uma exposição vem acompanhada de brincadeira e piadinhas!

Outros resistem porque acreditam estar "atrasando" os conteúdos. Não imaginam como se ganha tempo, pois as crianças assimilam mais rápido.

Enfim, tudo a favor de uma escola mais gostosa e divertida, acima de tudo que cumpra a função primordial: ensinar e aprender.

Com os Jogos isto fica garantido!"

PROFESSORA DA TURMA 2 - 1º CICLO - ALUNOS INICIANTEs

"Os jogos, nas aulas de Geografia, além de estimularem o aluno, tiram deles o medo da Geografia, mostrando que ela faz parte do seu dia-a-dia e que muitas vezes podemos aprender brincando".

"Encontro dificuldades na realização dos jogos, pois minha sala é numerosa (32 alunos) e alguns alunos têm muita resistência para jogar. Acham que é perda de tempo e por influência dos pais (cultura) acham que só aprendem Geografia tradicionalmente e que essa "bobagem de jogo" "só atrasa a matéria".

Podemos perceber duas realidades: de um lado, a certeza da professora de que os jogos são estímulos para os alunos, e do outro a desmotivação, ancorada na quantidade de conteúdos e resistência dos alunos para o jogo.

As atividades demonstradas acima são simples e exigem pouco do professor, não justificando tanta resistência. Não existe dificuldade que não possa ser trabalhada ou vencida. Se algum aluno apresenta resistência para determinado jogo, deve-se observar se essa atividade condiz com sua idade. No caso daqueles que acham o jogo uma bobagem e que atrasa a matéria, deve-se saber se eles conhecem a importância do mesmo na aquisição do conhecimento; caso contrário, precisam ser esclarecidos quanto a isso. A brincadeira do alfabeto ilustra bem a simplicidade de uma atividade lúdica, sem uso de materiais, sem custo e que pode ser explorada em temas como: conhecendo a si e ao outro, a socialização, o vocabulário, conhecendo o alfabeto e a fonética. A questão do tempo, na execução de atividades lúdicas, pode ser compensada pela abrangência que elas têm. Uma mesma atividade serve para explorar vários conteúdos e disciplinas num mesmo espaço de tempo.

A escola pode estar errada ao subdividir sua ação, dividindo o mundo em lados opostos: de um lado o mundo do jogo, da brincadeira, do sonho, da fantasia, e do outro o mundo sério, do trabalho e do estudo. Independente do tipo de vida que se leve, todos, adultos, jo-

vens e crianças precisam da brincadeira e de alguma forma de jogo, sonho e fantasia para viver.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do nosso trabalho, constatamos que teóricos, filósofos, pesquisadores e educadores, na trajetória histórica da educação, buscaram a construção do conhecimento de uma maneira mais prazerosa. De nossa parte, também nos empenhamos para que essa construção do conhecimento expresse o repertório lúdico infantil, tornando os conteúdos trabalhados na escola, em especial nas aulas de Geografia, mais significativos e dinâmicos, por meio de uma abordagem que valoriza o papel da pluralidade cultural e da intersubjetividade no processo de ensino-aprendizagem.

A sensibilidade do homem pelo lúdico vem sendo consolidada, ao longo dos séculos, na perspectiva de que a educação pode aperfeiçoar o indivíduo e a sociedade. Concomitante a isso, verifica-se mudança nas reflexões pedagógicas a respeito dos aspectos inerentes à personalidade infantil; tais como o riso, o brincar, o jogar, a troca e a descoberta passam a ter forte significado na educação infantil, tornando-se necessário, então, pensar uma prática que concilie o aprender, o brincar e as etapas do desenvolvimento da criança. Em duas palavras, isso nos conduz ao lúdico.

Constatamos, no entanto, que, para se inserir o lúdico como prática educativa nas escolas municipais de Montes Claros, ou lhe dar continuidade de forma sistemática, é preciso que os docentes sejam preparados para tal desde a formação inicial, e estimulados a buscarem a formação continuada, tendo em vista que o seu conhecimento sobre a prática lúdico-pedagógica é carregado de pré-conceitos. Sua formação se caracteriza pela forte convicção do brincar apenas como atividade recreativa, e não como caminho para a construção do saber, do fazer e do ser.

Pudemos constatar, ainda, poucas tentativas, por parte dos docentes e especialistas da educação, de se incluir as atividades lúdicas no cotidiano do processo ensino-aprendizagem, bem como um distanciamento entre o que pensam e sentem, e o como agem, mostrando claramente uma concepção deturpada do lúdico ou, algumas vezes, desconhecimento.

Dessa maneira, a maioria das escolas insiste em continuar a transformar o aluno que recebe, repleto de fantasias e sedento de prazer em conhecer, descobrir, criar e recriar o mundo em que vive, num protótipo de adulto, negando-lhe a sua infância, e as especificidades de sua forma de agir e de pensar.

Nas escolas que, de alguma forma, estão tentando implementar o lúdico, verificamos que a aprendizagem ocorre de forma mais espontânea e menos coercitiva, que a frequência é maior e a evasão menor, comprovando que os jogos e brincadeiras facilitam a construção do conhecimento, e a permanência dos alunos na escola. Buscamos em Dewey, Dècroly, Cousinet, Rogers, Montessori, Vigotsky, Piaget, Gagné e Freinet, auxílio na compreensão da educação que busca o aperfeiçoamento do indivíduo e do ambiente escolar; em suas concepções e proposições, o lúdico aparece como caminho necessário e imprescindível para o sucesso da educação infantil, em especial nos primeiros ciclos da escola.

No entanto, não perdemos de vista que o lúdico pode ser instrumento de formação, importante como atividade recreativa, essencial como prática pedagógica e estimulante para o desenvolvimento integral da criança, mas que pode, também, ser instrumento de alienação, motivo pelo qual enfatizamos, ao longo da pesquisa, nossa preocupação com a formação do docente (inicial e continuada).

Os tempos atuais demandam maior dinamismo no processo de ensino-aprendizagem. Faz algum tempo que nós, professores, temos nos colocado como defensores da necessidade de reavaliar o nosso modo de ver e trabalhar a educação e, mais especificamente, o "ensino" em sala de aula. Temos procurado orientar nossas ações por uma concepção que se distancia da chamada pedagogia tradicional, baseada na transmissão dos conteúdos por parte de um professor que tudo sabe e nada tem a aprender, para um aluno passivo que nada sabe.

Nossa intenção é que o trabalho com o lúdico, nas aulas de Geografia, possa contribuir para superar as dificuldades de se respeitar, efetivamente, as diferenças sociais, culturais e econômicas dos alunos; a precariedade do ambiente escolar, que ainda não apresenta uma

estrutura ideal; os obstáculos representados pela falta de interação entre alunos-professores-comunidade; as insuficiências da formação docente.

Acreditamos que a prática lúdico-pedagógica permite resgatar a motivação dos alunos nas aulas de Geografia, melhorar as relações que se processam na escola, e estabelecer um ambiente de aprendizagem com alegria e prazer, de sorte que, simultaneamente, essas aulas deixam de ser maçantes, e permitem a formação de um cidadão ativo. Afinal, o ensino de Geografia convida, sobretudo as crianças, a fazerem uma "leitura do mundo", e a entenderem seus desafios como possibilidade de formação de uma sociedade humana mais justa.

5 BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, Paulo Nunes. **Educação lúdica: prazer de estudar - técnicas e jogos pedagógicos.** 10 ed. São Paulo: Loyola, 2000.
- ANTUNES, Celso. **Manual de técnicas e dinâmica de grupo, de sensibilização: atividades lúdicas.** 16 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BOMTEMPO, Edda. **Aprendizagem e brinquedo.** São Paulo: EPU, 1987.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia.** Brasília: MEC/SEF, 1998
- BROUGÈRE, Gilles. A Criança e a Cultura Lúdica. In: KISHIMOTO, T. (Org.), **Brincar e suas teorias.** São Paulo: Pioneira, 1998.
- CANDAU, Vera Maria. **Magistério, construção cotidiana.** Petrópolis: Vozes, 1999, p. 51-89.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (orgs). **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e geografia.** São Paulo: Contexto, 1999.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.
- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- DEWEY, J. **Vida e Educação.** 3 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1952.
- DURKEIM, E. **Educação e Sociologia.** Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1973.
- ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREÍTAG, Bárbara. Era informacional e ciências cognitvas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DO COLÉGIO CORAÇÃO DE JESUS, II, 2000. **Anais...** Florianópolis: Palotti, 2000, p. 26-34.

- GAGNÉ, Robert M. **Princípios essenciais da aprendizagem para o ensino**. Porto Alegre: Globo, 1980.
- GUEDES, Maria Hermínia de Sousa. **Oficina da brincadeira**. 2 ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2000.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva/Edusp, 1971.
- IPA. **Ata da reunião** realizada em novembro de 1979. Malta: 1979
- KAMII, Constance; DEVRIES, Retha. **Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget**. São Paulo: Trajetória cultural. 1991
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3 ed., São Paulo: Cortez, 1999.
- LACOSTE, Yves. A Geografia. In: CHÂTELET, Francois (org.). **A filosofia das ciências sociais: de 1860 aos nossos dias**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1974. p. 221-274.
- LACOSTE, Yves. Brader la géographie...brader l'idée nationale? **Hérodote**. Paris: Paris, 1978. p. 9-66. Nº 4.
- LAUAND, Luis. Jean. **O xadrez na idade média**. São Paulo: Perspectiva/Edusp, 1988.
- _____. **Educação, teatro e matemática medievais**. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- LEIF, J; BRUNELLE, L. **O jogo pelo jogo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- LEITE, D; ESTEVES, A. **Pedagogia do brincar: jogos, brinquedos e brincadeiras da cultura lúdica infantil**. 2 ed. Salvador: Arte Contemporânea, 1995.
- LIBÂNEO, J. Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: exigências educacionais contemporâneas e novas atitudes docentes**. São Paulo: Cortez, 1998:(Questões da nossa época: v.67)
- LUCK, Heloísa, CARNEIRO, Dorothy Gomes Carneiro. **Desenvolvimento afetivo na escola**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

MACHADO, Lia O. Origens do pensamento geográfico no Brasil: meio tropical, espaços vazios e a idéia de ordem (1870-1930). In: CASTRO, Inê E. de; GOMES, Paulo César da C; CORRÊA, Roberto L. (orgs). **Espaço, um conceito-chave da geografia**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1995, p.17-44.

MARTINEZ, Maria Josefina, LAHORE, Carlos E Oliveira. **Planejamento Escolar**. 2ª Ed. São Paulo: Saraiva, 1993.

MONTESSORI, M. **El método de la pedagogia científica**. Barcelona: Analuca, 1937.

MORENO, Guilherme. **Jogos e contestes**. Rio de Janeiro: Sprint, 1997.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília/DF: UNESCO, 2000. p. 77-115.

NÉRICE, Imídeo Giuseppe. **Didática geral dinâmica**. 9ª ed. São Paulo: Atlas, 1985.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. **A Educação pré-escolar: fundamentos e didática**. São Paulo: Ática, 1985.

OLIVEIRA, Marcus Fábio Martins (et all). **Formação social e econômica do norte de Minas**. Montes Claros: Unimontes, 2000, p.177-200.

OLIVEIRA, Vera Lúcia de (org). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Vozes, 2000. p.129-149.

PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T.A Queiróz, 1993. vol. 1, p.320-341; 414-430.

PEREIRA, Eugênio Tadeu. **Revista presença pedagógica: Dicionário crítico da educação**. V.7 n.38. Belo Horizonte: Dimensão/FTD; 2001.

PESTALOZZI, J. H. **Como Gertrudes enseña a sus hijos la lectura**. Madrid:[s.e].

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koöçan, 1964.

- PONTUSCHKA, Nídia N. A Geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, Ana F.A (org). **Novos caminhos da geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p.111-142.
- RELATÓRIO PARA A UNESCO DA COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI. **Educação**, um tesouro a descobrir. São Paulo: Unesco/MEC/Cortez, 1998; original, em francês, de 1996.
- ROGERS, Carl. R. **Liberdade para aprender**. 2 ed. Belo Horizonte: Interlivros de Minas Gerais, 1973.
- ROSA, Sany S. da. **Brincar, conhecer, ensinar**. São Paulo: Cortez, 1998.(Questões da nossa época: v.68).
- ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou da educação?** São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968.
- SANTOS, Marli Pires dos Santos (org.). **O lúdico na formação do educador**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos (org). **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 15-167.
- SOIFER, Raquel. **Psiquiatria infantil operativa**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. p.101-121.
- TELES, Maria Luiza Silveira. **Uma introdução à psicologia da educação**. São Paulo: Vozes, 1976. p. 93-101.
- TOURAINÉ, Alain. **Poderemos viver juntos?: iguais e diferentes**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- VASCONCELOS, Celso dos Santos, **Para onde vai o professor?: Resgate do professor como sujeito de transformação**. São Paulo: Libertad, 1998 - (Subsídios pedagógicos do Libertad; v.1).
- VESENTINI, José William. Educação e ensino da Geografia: instrumentos de dominação e/ou libertação. In: CARLOS, Ana Faini A (org). **A geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1999. p 14-33.

VESENTINI, José William. **O novo papel da escola e do ensino da geografia na época da terceira revolução industrial.** São Paulo: Terra Livre, 1996. p.209-224. (Geografia Hoje nº. 11-12).

VLACH, Vânia Rubia Farias. *Sociedade moderna, educação e ensino de geografia.* In: VEIGA, Ilma P. A. e CARDOSO, Maria Helena F. (orgs). **Escola fundamental: currículo e ensino.** Campinas: Papirus, 1991. p.171-184.

VYGOTSKY, Lev.Semenovictch. **Aprendizagem e desenvolvimento escolar.** 4 ed. São Paulo: Ícone, 1988.

W Winnicott, D.W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1975.