



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
TECNOLÓGICA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TALITA ANANDA CORRÊA

**PROPOSTA PEDAGÓGICA DE TEMPO INTEGRAL NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DE UMA REALIDADE**

**SANTARÉM-PARÁ
2017**

TALITA ANANDA CORRÊA

**PROPOSTA PEDAGÓGICA DE TEMPO INTEGRAL NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DE UMA REALIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para obtenção do grau de Mestre; Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA; Instituto de Ciências da Educação.

Linha de pesquisa: História, Política e Gestão Educacional na Amazônia.

Orientadora: Profa. Dra. Sinara Almeida da Costa

**SANTARÉM-PARÁ
2017**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas-SIBI/UFOPA

C824p Corrêa, Talita Ananda

Proposta pedagógica de tempo integral na educação infantil: análise de uma realidade. / Talita Ananda Corrêa. – Santarém, Pa, 2017.

151 fls. : il.

Inclui bibliografias.

Orientadora Sinara Almeida da Costa

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Teoria histórico-cultural. 2. Educação infantil. 3. Proposta pedagógica. 4. Educação integral. I. Costa, Sinara Almeida da, *orient.* II. Título.

CDD:23ed.370.112

TALITA ANANDA CORRÊA

**PROPOSTA PEDAGÓGICA DE TEMPO INTEGRAL NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DE UMA REALIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para obtenção do grau de Mestre; Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA; Instituto de Ciências da Educação.

Linha de pesquisa: História, Política e Gestão Educacional na Amazônia.

Orientadora: Profa. Dra. Sinara Almeida da Costa

Data de Defesa: 08 de maio de 2017

Professora Doutora Sinara Almeida da Costa
Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA(Orientadora)

Professora Doutora Maria de Fátima Sousa Lima
Universidade Federal do Oeste do Pará (Membro Externo)

Professora Doutora Tânia Suely Azevedo Brasileiro
Universidade Federal do Oeste do Pará (Membro Interno)

Professora Doutora Rosangela Fátima Cavalcante França
Universidade Federal de Rondônia/UNIR (Membro externo)

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe Elineusa Maria Corrêa, guerreira, batalhadora, em quem me espelho todos os dias, e que nunca vou esquecer os ensinamentos recebidos. Obrigada por acreditar em mim, sem você minha vida não teria sentido. Aos meus irmãos Tainá, Marco, Willian e Thayse, amo vocês, não esqueço de vocês em um só momento.

Aos meus amigos que, por vezes, me deram forças para continuar, mesmo quando pensava em desistir, por me colocar pra cima quando eu estava com baixo alto-astrol. Obrigado pelo companheirismo. Em especial, ao meu “Best Friend Forever”, Rodolfo, por me emprestar seus ombros e abraços nos momentos de crise durante o percurso desta jornada.

A todos os professores e professoras no curso, que contribuíram de forma significativa na ampliação dos meus conhecimentos e na minha visão de mundo. Aos meus colegas do Mestrado Acadêmico em Educação turma de 2015, pelos momentos de alegria, tristezas, debates e discussões, pelos trabalhos construídos e, principalmente, por deixarem fazer parte de suas vidas, porque juntos construímos uma história que para sempre marcará nossas vidas. Em especial, quero agradecer aquele que esteve segurando em minha mão e contendo minhas emoções a todo o momento. Juntos, do início ao fim permanecemos e, assim estamos pós-estudos. Te amo, Erivelton Ferreira Sá.

Aos companheiros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, da Universidade Federal do Oeste do Pará, pelas discussões travadas que me possibilitaram evoluir como profissional e como pessoa. À minha Orientadora professora Doutora Sinara Almeida da Costa, por ter me ajudado nessa caminhada, fornecendo-me informações, clareando meu caminho científico e colaborando para a construção desta investigação.

À Secretaria Municipal de Educação de Santarém e à Unidade Municipal de Educação Infantil investigada, pela colaboração nesta pesquisa. Às professoras e às crianças e seus pais pelo consentimento na participação desse estudo. Suas colaborações foram imprescindíveis para a concretização desta investigação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pela colaboração financeira para a efetivação desta pesquisa. E, finalmente, a todos que direta e indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho dando-me incentivo para prosseguir nesta caminhada.

RESUMO

A presente pesquisa, de abordagem qualitativa, teve como objetivo analisar a proposta pedagógica de uma instituição pública de Educação Infantil, no município de Santarém-Pará, para identificar as especificidades da oferta da jornada de tempo integral. Teve como base da análise a Teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento humano, através dos estudos de Vigotski (1993, 1995, 2008) e seus colaboradores. A metodologia utilizada constou de um estudo de caso com técnicas de coleta de dados análise documental, observação de duas turmas de pré-escola, sendo uma de tempo integral e uma de tempo parcial e uma entrevista semiestruturada com a coordenadora pedagógica. Os resultados do estudo demonstram que a proposta pedagógica da instituição apresenta poucas diferenças entre as jornadas que oferta. Nas turmas, o que se percebeu foi que o tempo que as crianças permanecem em atendimento poderia ser mais bem explorado por atividades menos repetitivas, de modo que houvesse a possibilidade de se explorar os diferentes conhecimentos da produção humana, tais como: a música, a dança, as artes plásticas, a literatura, entre outros que ajudam a desenvolver funções psíquicas superiores. O currículo está pautado em datas comemorativas e em atividades de apreensão de letras e números que, da forma como é trabalhado pela instituição, não apresenta função comunicativa para as crianças. Foi verificado, ainda, que as divergências encontradas nas duas turmas são referentes aos cuidados físicos das crianças, sendo as atividades de brincadeira e ensino “dobradas” para quem permanece o dia todo na instituição. A comunicação entre as professoras de jornada integral ocorre na troca de horários, momento em que a professora que ficará no restante do dia com a turma chega e se insere na atividade do sono, e a outra professora se retira. Contudo, somente nas reuniões pedagógicas é que elas conversam para planejar suas práticas e conferir as atividades que estão desenvolvendo. A coordenação, juntamente com a pedagoga da UMEI, é que são as responsáveis pela organização das reuniões pedagógicas, das formações e de reuniões avaliativas dos professores e dos familiares atendidos. Assim, a proposta efetiva-se em uma perspectiva adultocêntrica para as crianças que são praticamente alheias ao que se está propondo a elas. E, como há pouco desafio e motivação na rotina, algumas crianças tentam, à sua maneira, resistir ao que lhes é imposto, interagindo entre elas quando é mandado esperar, se comunicando quando é pedido para silenciar e inventando formas para abalizar a sua infância. Da maneira como está se configurando a proposta de tempo integral, e até mesmo a parcial, para as turmas de pré-escolar, é possível inferir que há poucas contribuições positivas para o processo de

humanização das crianças. Considerando a proposta pedagógica uma importante ferramenta para orientação da prática vigente na instituição, faz-se necessário que sua efetivação seja melhor instituída pelos profissionais que fazem parte do processo de educação das crianças pequenas.

Palavras-Chave: Teoria Histórico-Cultural. Educação Infantil. Proposta Pedagógica.

ABSTRACT

The present research, with a qualitative approach, aimed to analyze the pedagogical proposal of a public institution of Early Childhood Education, in the municipality of Santarém - Pará, seeking to identify the specificities of the full time day job offer. It was based on analysis of the Cultural-Historical Theory of Human Development, through the studies of Vigotski (1993, 1995, 2008) and his collaborators. The methodology used consisted of documentary analysis, observation of two pre-school classes, one full-time and one part-time and a semi-structured interview with the pedagogical coordinator. The results of the study demonstrate that the pedagogical proposal of the institution presents few differences between the days that offer. In the classes, it was noticed that the time spent in the children's care could be better exploited by less repetitive activities, so that the most elaborate knowledge of human production could be explored, such as music , Dance, the plastic arts, literature, among others that help to develop higher psychic functions. The curriculum is based on commemorative dates and activities of seizure of letters and numbers that do not have communicative function for the children. It was also verified that the divergences found in the two classes are related to the physical care of the children, and the activities of play and teaching are "doubled" for those who remain all day in the institution. The communication between full-time teachers occurs in the exchange of schedules, at which point the teacher who will stay the rest of the day with the class arrives and enters the activity of sleep, and the other teacher retires. However, it is only in pedagogical meetings that they talk to plan their practices and check on the activities they are developing. The coordination, together with the UMEI pedagogue, is that they are responsible for the organization of pedagogic meetings, formations and evaluation meetings, teachers and family members attended. Thus, the proposal is effective in an adult-centric perspective for children who are practically oblivious to what is being proposed to them. And since there is no challenge and motivation in the routine, some children try in their own way to resist what is imposed upon them, interacting with them when they are told to wait, communicating when asked to silence and inventing ways to sweeten their childhood. Thus, from the way the full-time and even partial proposal is configured for pre-school classes, it is possible to infer that there are few positive contributions to the humanization process of children. Considering the pedagogical proposal an important tool to guide the practice in the institution, it is necessary that its effectiveness is better instituted by professionals who are part of the education process of small children.

Keywords: Historical-Cultural Theory. Child education. Pedagogical proposal.

LISTA DE FIGURAS

Figura1- Mapa de Santarém	70
Figura 2 - Foto da entrada da Instituição	76
Figura 3 - Foto dos Chuveiros da instituição estudada.....	76
Figura 4 - Foto dos vasos sanitários da instituição estudada.....	77
Figura 5 - Foto da sala de atividades da instituição estudada.....	78
Figura 6 - Foto da área externa da instituição estudada	80
Figura 7 - Parquinho da instituição estudada	80
Figura 8 - Foto do refeitório da instituição estudada.....	81
Figura 9 - Foto do refeitório da instituição estudada (sem crianças)	81
Figura 10 - Foto das crianças em espera de apresentação da instituição estudada.....	104
Figura 11 - Foto da excursão pelas atividades das outras turmas.....	104
Figura 12 - Fotos do momento da alimentação das crianças na UMEI Girassol	109
Figura 13 - Relatório de uma criança da instituição estudada.....	122
Figura 14 - O que é avaliado na instituição estudada	122

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CME	Conselho Municipal de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
ETI	Escola de Tempo Integral
GEAFRO	Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão Afrodescendente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NUAPSI	Núcleo de Assessoramento e Acompanhamento Psicopedagógico à Infância
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEMTRAS	Secretaria Municipal do Trabalho e Assistência Social
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFPA	Universidade Federal do Pará
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil
ZDI	Zona De Desenvolvimento Iminente

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 APRESENTANDO NOSSO REFERENCIAL TEÓRICO	25
2.1 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI	25
2.1.1 A Psicologia Histórico-Cultural: o método histórico dialético para o estudo da psique	25
2.1.2 A Teoria Histórico-Cultural e o Processo de Desenvolvimento Humano	29
2.1.3 Os Processos de Objetivação, Apropriação da Cultura e Vivência	30
2.2 ATIVIDADE GUIA E ZONA DE DESENVOLVIMENTO IMINENTE (ZDI)	37
2.3 BRINCADEIRA COMO ATIVIDADE GUIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM.....	39
2.4 A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.....	43
2.5 AS IMPLICAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	47
3 PROPOSTA PEDAGÓGIA NA JORNADA DE TEMPO INTEGRAL	50
3.1 PROPOSTA PEDAGÓGICA: CONCEITUAÇÕES E CONCEPÇÕES.....	50
3.2 ELEMENTOS DA PROPOSTA PEDAGÓGICA A PARTIR DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL	54
3.2.1 Formação contínua e formação em serviço	55
3.2.2 O currículo na Educação Infantil	57
3.3. PROPOSTA PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA JORNADA DE TEMPO INTEGRAL NUMA ABORDAGEM HISTÓRICO CULTURAL	60
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	64
4.1 A ABORDAGEM METODOLÓGICA	64
4.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	66
4.3 AS QUESTÕES DA PESQUISA.....	69
4.4 CRITÉRIOS PARA ESCOLHA DO <i>LÓCUS</i> E DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	69
4.5 SITUANDO O MUNICÍPIO LOCAL DE PESQUISA	70
4.6 SITUANDO O <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA	71

5 PROPOSIÇÃO X PRÁTICA: RESULTADOS E DISCUSSÕES ACERCA DOS DADOS COLETADOS	83
5.1 A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA UMEI GIRASSOL	83
5.2 CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DILEMAS ENTRE AS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS E O ANUNCIADO NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA UMEI GIRASSOL.....	89
5.2.1 Concepções de criança	89
5.2.2 Objetivos da Educação Infantil na UMEI Girassol	92
5.3 O CURRÍCULO	94
5.3.1 Proposta Curricular	94
5.3.2 Organização do ambiente da UMEI	95
5.3.3 O Acolhimento	96
5.3.4 A Inserção e Adaptação	98
5.3.5 Identidade e Autonomia	101
5.3.6 Os Eixos Norteadores e os “conteúdos”	102
5.4 ORGANIZAÇÃO DA ROTINA/PLANEJAMENTO	114
5.5 AVALIAÇÃO	120
5.6. ALGUNS ESCLARECIMENTOS SOBRE A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA UMEI GIRASSOL.....	124
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS	136
APÊNDICES	143

1 INTRODUÇÃO

Na presente pesquisa analisamos a proposta pedagógica de uma instituição pública de Educação Infantil, no município de Santarém, para identificar as especificidades da oferta da jornada de tempo integral.

Para pesquisarmos a respeito da proposta pedagógica de Educação Infantil, precisamos, inicialmente, indagar as políticas públicas e a legislação voltadas ao atendimento das crianças de 0 a 5 anos na educação básica brasileira através dos seus aspectos sociais, políticos e econômicos. Isso significa assumir a responsabilidade de supor, corroborar ou refutar a existência ou inexistência de orientações voltadas para o atendimento de crianças pequenas¹.

A escolha em pesquisar o tempo integral nos fez discorrer explicações a respeito das especificidades que envolvem a Proposta Pedagógica da Educação Infantil que oferta essa jornada, por meio de um diálogo teórico reflexivo sobre as suas particularidades num enfoque pautado na visão histórico-cultural do processo de educação da criança pequena.

As motivações profissionais e acadêmicas, que apresentamos mais a frente, nos proporcionaram o contato com diversos autores e obras referentes à Educação Infantil. Obras que foram fundamentais para o entendimento de como as crianças foram representadas e estudadas ao longo da história da humanidade enquanto grupo geracional².

Um dos autores a se destacar é o bielorrusso L. S. Vigotski que, ultrapassando uma visão exclusivamente biológica do desenvolvimento da criança, nos mostrou que ela vive num contexto carregado de significados e sentidos que são compartilhados e apreendidos no convívio social e, desde o nascimento, são internalizados através da interação com os adultos e com os seus parceiros mais próximos (VIGOTSKI, 2012).

Vigotski e seus colaboradores nos deram a compreensão de que o desenvolvimento do ser humano não é um processo abstrato, haja vista que ele faz parte do mundo e, uma vez que se forma como um ser integral, ao se apropriar da sua essência humana na relação e atribuição de sentidos ao mundo, se torna um indivíduo, um ser único, completo e que não se repete.

¹ De acordo com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), o termo “crianças pequenas” refere-se a crianças de quatro a cinco anos e 11 meses. Já a categoria “bebês” engloba crianças de zero a 18 meses. “Crianças bem pequenas” abrange aquelas entre 19 meses e três anos e 11 meses (BRASIL, 2017).

² Grupos de estudos e pesquisas das áreas da Psicologia, Antropologia, Sociologia, entre outros, usam a terminologia “grupo geracional” ou “categoria geracional” para especificar a importância da infância não apenas como uma etapa da vida, mas como um grupo social que tem especificidades a serem consideradas para a formação humana.

Os estudos da Teoria Histórico-Cultural enfatizam o caráter social do ser humano, o desenvolvimento cultural da consciência e da conduta humanas, contribuem para a reflexão acerca dos conceitos que fundamentam a educação e apontam implicações teórico-metodológicas que podem auxiliar na reflexão da prática pedagógica voltada para a educação das funções psíquicas superiores, respeitando cada período do desenvolvimento humano nas suas máximas possibilidades (MELLO, 2010).

Partindo destes pressupostos, apenas sob condições concretas de vida e de educação, da ação mediadora dos parceiros com mais experiência e da maneira como o sujeito se relaciona em sua atividade com o meio à sua volta, é provável compreender a consciência e o pensamento humano, pois este último se refere à vida do ser humano e às suas possibilidades de atividade. A partir deste entendimento, é cabível a compreensão de que as funções psíquicas superiores, como a memória e a atenção, além da fala e da escrita, não são características geneticamente herdadas, mas objetos culturais e exteriores ao homem no seu nascimento.

Quando concebemos que o ser humano constrói sua individualidade nas vivências concretas e ativas sobre o mundo (de pessoas e de objetos), percebemos a relevância de pesquisar acerca daquilo que está sendo proposto para as crianças nas creches e pré-escolas, levando em consideração seu complexo desenvolvimento, o papel que o brincar exerce na constituição desses sujeitos e o papel que o professor de educação infantil tem sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores no exercício da sua prática pedagógica.

Mais além, analisamos a proposta pedagógica de uma instituição de educação infantil para identificar as aproximações e distanciamentos entre o que é anunciado no documento e o que é efetivado no cotidiano. Dessa forma, a escolha pela jornada de tempo integral faz-se pertinente por ser uma exigência das políticas educacionais instituídas pelo próprio governo federal, como pautado no Plano Nacional de Educação (2014), que prevê na meta 6 a oferta da educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica (BRASIL, 2014).

A oferta de Educação Infantil em jornada de tempo integral tem sido realizada muito antes do reconhecimento como primeira etapa da educação básica, em grande parte das instituições brasileiras (ARAÚJO, 2015), mesmo que as políticas de jornada de tempo integral tenham se dado, geralmente, no ensino fundamental, em diferentes momentos e lugares do país.

As políticas voltadas para a educação infantil têm avançado no sentido de tornar práticas as especificidades educativas garantidas às crianças como sujeitos históricos de

direitos, embora grande parte dos efeitos da tradição da “educação assistencialista”³ (KUHLMANN JUNIOR, 1998) se perpetue aparentemente como um forte elemento de promoção em jornada de tempo integral para crianças de até cinco anos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil-DCNEI (2009) ressaltam que o atendimento às crianças pode se dar em jornada de tempo parcial e integral, sendo que algumas instituições optaram pela oferta das duas jornadas, tanto para as creches quanto para as pré-escolas. Como a procura pela pré-escola aumentou, em decorrência da obrigatoriedade da oferta para crianças a partir de 04 anos, dada pela Lei 12.796/2013, vimos uma diminuição na jornada de tempo integral para essa faixa etária.

Contudo, independente da jornada de atendimento, ainda é visível o conflito pedagógico do trabalho desenvolvido na instituição de Educação Infantil, pois, ora esse atendimento ocorre visando à escolarização da criança pequena de forma preparatória para o ensino fundamental, ora voltado aos cuidados físicos sem uma intencionalidade educacional (ARAÚJO, 2008; MELLO, 1999).

Um fato importante que não podemos ignorar quanto ao atendimento na jornada de tempo integral do município de Santarém é que, em sua totalidade, as instituições ofertavam esse atendimento para crianças de 02 a 05 anos, tendo havido um decréscimo da jornada de tempo integral para o pré-escolar a partir do momento em que a obrigatoriedade se fez presente. E, dessa forma, permanecem até o ano de 2016 somente 03 instituições que atendem crianças de 04 anos em jornada de tempo integral, enquanto que não há mais oferta dessa jornada para as crianças de 05 anos, conforme dados da própria Divisão de Educação Infantil da SEMED, disponibilizados em 2016.

Ainda segundo as DCNEI (BRASIL, 2009), as práticas pedagógicas devem ser pautadas nas brincadeiras e interações das crianças. Assim, para possibilitar um atendimento de qualidade na Educação Infantil, os currículos das instituições precisam levar em consideração esses eixos norteadores nas práticas de cuidado e educação das crianças. Além disso, faz-se necessário lembrar que tal currículo deve estar em constante aprimoramento, aberto a novos conhecimentos advindos da sociedade.

Outros trabalhos já abordaram a Educação Infantil de tempo integral. Em uma minuciosa pesquisa, realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), encontramos 12 trabalhos envolvendo essa

³ Sales (2007) destaca como características deste tipo de trabalho a baixa qualidade do atendimento como seu objetivo, uma educação mais moral do que intelectual, para que as crianças não pensassem muito sobre sua realidade e se sentissem resignadas em sua condição social.

temática e que foram relevantes no sentido de nos ajudar na construção e delimitação do nosso próprio objeto. Descrevemos algumas delas a seguir.

Maffi (2009) verificou a plausibilidade da política de tempo integral para escolas de Educação Infantil, para isso, fez levantamento dos potenciais e limites de tal política, caminhando entre a formulação legal e a prática cotidiana na realidade de um município localizado no norte sul-rio-grandense. Para a autora, não basta ampliar o tempo de permanência da criança na escola se este tempo não se fizer acompanhar por um consistente projeto educativo que permita colocar a centralidade da organização escolar no setor pedagógico, ou seja, nos interesses e necessidades da criança, sobrepondo-os aos interesses de racionalização financeira das administrações e do caráter “crecheiro” historicamente marcado pelo cuidado físico sem intencionalidade educativa.

Mattos (2009) objetivou em seu trabalho de dissertação compreender como as crianças das escolas de Educação Infantil em tempo integral da rede pública municipal de Juiz de Fora/MG, seguimento pré-escola, vivenciam seu cotidiano e interpretam os rebatimentos do tempo integral no cotidiano escolar. Essa autora infere que as escolas de educação integral muito têm a ganhar se, a partir de um trabalho coletivo entre adultos e crianças, puderem proporcionar em seu cotidiano uma educação que se preocupe com a intensidade de tempos/aprendizagens/práticas sociais que caminhem para além das rotinas, abrindo espaço para o acontecimento neste cotidiano.

Oliveira (2012) objetivou problematizar/conversar acerca de indícios de temporalidades no/do cotidiano escolar com professoras da Educação Infantil de uma instituição de tempo integral de Juiz de Fora/MG. Para ela, somente a ampliação do tempo escolar para a criança, para a professora e o professor não resolve as dificuldades e nem os conflitos com os quais a escola se depara. Uma série de fatores precisa estar articulada à ampliação do tempo na escola, como o trabalho coletivo, a formação em contexto, um currículo tecido no/com o cotidiano e a convivência com as múltiplas temporalidades das crianças.

Junckes (2015) objetivou compreender os sentidos e significados da Escola de Tempo Integral (ETI) no Brasil, com destaque para o lugar da infância neste espaço e tempo formativo, considerando a história da escola pública brasileira e a análise da produção acadêmica existente no período de 1988 a 2014. Em sua análise, ela destaca que, recentemente, uma diversidade de Programas de ampliação do tempo escolar está emergindo, especialmente após a implementação do Programa Mais Educação, em 2007, pelo Governo Federal, e que, apesar da precariedade da educação de tempo integral atual, dividida entre turnos e contraturnos, ainda acredita que essa escola possa vir a ser um lugar privilegiado da infância,

desde que possa contar com professores bem pagos e formados, estrutura física adequada, recursos, materiais didáticos disponíveis, em prol de uma educação, realmente, mais humana.

Podemos acompanhar nas pesquisas sobre Educação Infantil e jornada de tempo integral que a legislação nacional e os Programas educacionais propostos pelo Ministério da Educação têm demonstrado uma visão de criança cidadã, sujeito de direitos, que produz e é influenciada pela cultura na qual está inserida. Não é isso, contudo, o que vem acontecendo na realidade das escolas brasileiras, especialmente se pensamos no atendimento na jornada ampliada.

As pesquisas apresentadas, destacadas anteriormente, demonstram as principais necessidades que precisam ser supridas para que o atendimento da Educação Infantil na jornada de tempo integral possa, efetivamente, garantir o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos. Entre elas, estão: a falta de recursos e materiais para o desenvolvimento de uma prática mais elaborada, desvio de funções, falta de estrutura física, apoio dos pais, falta de formação continuada para todos os envolvidos no processo de atendimento da criança e a visão adultocêntrica dos processos e contextos infantis.

A partir dos resultados encontrados nesse levantamento, reforça-se a importância de se conhecer a proposta pedagógica de uma instituição de Educação Infantil que apresenta a jornada de tempo integral como característica específica, a fim de compreender de que forma ela é efetivada, o que contribui/dificulta essa efetivação, que experiências a mais as crianças que passam o dia todo na instituição têm em relação àquelas que passam meio período, de que forma tais experiências podem vir a interferir no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento etc.

Dessa maneira, portanto, os questionamentos elencados nesta pesquisa são: Quais as aproximações e distanciamentos entre o que é anunciado na Proposta Pedagógica e o que é efetivado no cotidiano de uma pré-escola de tempo integral no município de Santarém, Pa? Como a Proposta Pedagógica foi elaborada e com que objetivos? Qual a concepção de currículo presente nesse documento? De que forma os eixos norteadores do currículo na Educação Infantil aparecem? Ela foi pensada na perspectiva de uma educação integral e de tempo integral? De que forma está sendo efetivada a Proposta Pedagógica para a pré-escola de tempo integral? Que estratégias foram pensadas para esse tipo de atendimento levando em consideração que no sistema público municipal de Santarém, apesar de as crianças permanecerem na instituição em período integral, a carga horária das professoras é de apenas 6h diárias? Quais as principais dificuldades e motivações para a efetivação de uma Proposta

Pedagógica para a pré-escola em jornada de tempo integral? Que outras experiências o tempo integral possibilita às crianças em relação ao tempo parcial?

No sentido de responder a esses questionamentos, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar a Proposta Pedagógica de uma instituição de Educação Infantil que atenda em jornada de tempo integral no município de Santarém-PA, para identificar as aproximações e distanciamentos entre o que é anunciado no documento e o que é efetivado no cotidiano. Além disso, apresentamos como objetivos específicos: a) Investigar de que forma alguns conceitos básicos para o trabalho docente são efetivados na prática com as crianças; b) Verificar como os princípios norteadores da Proposta Pedagógica são trabalhados no cotidiano das turmas investigadas; c) Identificar que outras experiências o tempo integral possibilita às crianças em relação ao tempo parcial; d) Averiguar as estratégias utilizadas para a efetivação do atendimento em período integral.

Lembramos que as definições trazidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) para currículo e proposta pedagógica, conseguem abarcar as concepções defendidas pela Teoria Histórico-Cultural e, por isso, serão utilizadas para fazer parte do arcabouço conceitual deste trabalho.

A motivação para a construção desta dissertação advém das minhas vivências com as crianças pequenas, muito antes da graduação, quando eu nem imaginava ainda o que seria quando crescesse. Contudo, das lembranças das brincadeiras mais importantes na minha infância, uma delas hoje é a que me ajudou a definir meu papel profissional: “brincar de ser professora”. Esta brincadeira foi uma das milhares que fiz com pedaços de tocos e do cipó do açazeiro, juntamente com as bonecas gordinhas no lado das casas onde morávamos. Digo das casas, pois, constantemente, estávamos mudando de habitação, passando de bairro em bairro, dentro do município de Santarém, por conta da necessidade momentânea da minha mãe que era sozinha para alimentar, vestir e educar seus cinco filhos, tais como: desemprego, baixo salário, mudança de trabalho, mudança de área de atuação.

Fui babá desde os 9 anos de idade, começando pelos meus três irmãos menores, e depois, para os cinco recém-nascidos com os quais trabalhei até o momento do início do curso de Pedagogia, na Universidade Federal do Pará, em 2007. Além disso, pelas condições de baixo salário da minha família e sem perspectiva alguma sobre o que fazer para ter uma profissão no futuro, foi a oportunidade de ser babá que manteve financeiramente o curso pré-vestibular que fiz tardiamente, quando decidi que não dava para continuar a ser babá quando se gosta muito de estudar sobre qualquer curiosidade do mundo infantil.

Antes de adentrar na Pedagogia, tive a experiência de dar aulas na várzea⁴, substituindo uma professora que estava doente, e acabei me encantando mais ainda com as crianças e com o universo da Pedagogia. Essa e outras experiências que tive me fizeram escolher o curso que me trouxe até aqui, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará em 2015.

Na graduação, foi preciso dar aulas de Filosofia e História no mesmo cursinho pré-vestibular no qual havia estudado para ingressar na universidade, isso para fazer compra de vale transporte, comida e cópias necessárias para permanecer no primeiro ano do curso de Pedagogia, visto que as bolsas só foram disponibilizadas a partir do meu segundo semestre na UFPA. Como trabalhava à noite e não exercia mais o serviço de babá, fui motivada a adentrar em todas as oportunidades de voluntariado que a universidade nos proporcionava naquela época. Então participei de vários projetos como “Sorriso pela Vida”, “GEAFRO – Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão Afrodescendente”, “Caravana Pedagógica”, “Cine - UFPA”, entre outros que me ajudaram a crescer como estudante e cidadã.

Em 2007, tive a oportunidade de adentrar no mundo da Educação Infantil, como voluntária do projeto que carecia de estudantes na época: Projeto Vida⁵. Este projeto tinha por objetivo promover a assessoria psicopedagógica a uma instituição de Educação Infantil, que era uma das únicas que atendia às crianças como etapa da educação básica. Essa funcionava com parceria da Alemanha e se caracterizava como uma Organização não governamental - ONG –, tratava das mazelas que a desnutrição causava, oferecendo profissionalização e formação para a comunidade e um atendimento diferenciado às crianças e suas famílias.

Neste projeto tive a oportunidade de conhecer teóricos como Piaget, Wallon e Vigotski que têm estudos próprios e muito importantes sobre o desenvolvimento infantil. Também fazia formação com as professoras que trabalhavam na Creche João de Barro, localizada no bairro de Santana, no município de Santarém, na qual prestávamos assessoramento, além de estudar e trazer voluntários para o projeto no qual acabei atuando até o fim da graduação, no ano de 2010.

É importante recordar que até o final do ano de 2009 o atendimento das crianças de 0 a 5 anos foi realizado em Santarém pela Secretaria Municipal do Trabalho e Assistência Social – SEMTRAS, ou seja, era voltado para o cuidado do corpo e a guarda de crianças. A

⁴Existentes principalmente na região amazônica, as várzeas são conhecidas por serem constituídas por áreas com vegetação e terreno que sempre sofre com enchentes ou alagamentos durante a época de grandes chuvas (MCGRATH e GAMA, 2005).

⁵ Projeto vinculado ao Núcleo de Assessoramento e Acompanhamento Psicopedagógico à Infância – NUAPSI, da Universidade Federal do Pará, campus de Santarém, que tinha como principal objetivo promover a extensão universitária.

oportunidade de acompanhar o início da Educação Infantil ofertada neste município nos fez perceber como a nossa infância era e ainda é negligenciada, pois, existem muitos percalços que o atendimento a esta parcela da população precisa vencer.

Ao término da graduação, na atuação como coordenadora pedagógica de uma instituição de Educação Infantil, anexa a uma instituição de ensino fundamental, as inquietações quanto ao atendimento ofertado ao pré-escolar surgiram com mais força, porque o trabalho da maioria das professoras era bastante arraigado na preparação para a inserção da criança no ensino fundamental. As cobranças para que as crianças saibam ler e escrever, advindas da segunda etapa da educação básica, marca até hoje a prática das professoras de pré-escolar.

Mesmo assim, contrariando a prática instituída na instituição, de que a criança precisa ler e escrever desde muito cedo, procurei ampliar o conhecimento da equipe pedagógica sobre o que seria a Educação Infantil e suas especificidades, para que estas percebessem que aquilo que estavam fazendo com as crianças - preparatório para o ensino fundamental - era danoso. Construimos uma nova rotina e buscamos envolver todo o grupo nas salas de atividades para que a concepção de que na Educação Infantil se alfabetiza pudesse “cair por terra”. E os questionamentos, advindos das discussões com as professoras, foram crescendo. Entre eles, estavam: Ensinar o quê? Como vou trabalhar o cuidar se não tenho espaço adequado para isso? Qual o currículo da Educação Infantil?

Levando em consideração que temos um plano de conteúdo específico para trabalhar com crianças de 0 a 5 anos, indicado e preparado para as instituições pela SEMED, que visa o ingresso da criança no ensino fundamental, como podemos inovar a prática pedagógica na Educação Infantil se os professores, em sua maioria, são temporários⁶ e têm que responder de acordo com aquilo que lhe foi imposto? À minoria concursada fica a cargo da intencionalidade vazia advinda do pouco estudo nos cursos de formação em Pedagogia com grades curriculares que pouco especifica ou caracteriza o trabalho voltado para as crianças de 0 a 5 anos, prevalecendo a prática da reprodução do que é tomado como correto (OLIVEIRA, 2007; MELLO, 2010).

A experiência como pedagoga de uma Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI no ano de 2013 contribuiu, também, para o amadurecimento das questões que são abordadas nesta pesquisa, pois nela pude observar a contradição do que era recomendado pela

⁶ O último concurso realizado no município prevendo vagas para professores de Educação Infantil ocorreu no ano de 2008. Contudo, até o ano de 2016, não foram chamados todos os candidatos do cadastro de reserva, o que torna inviável a realização de um novo concurso. Isso faz com que perdure a política da indicação de profissionais para trabalhar em todas as etapas da educação básica prevalecendo o número de profissionais temporários acima do número de concursados; mostrando o interesse do poder público na qualidade do atendimento ofertado às crianças pequenas.

Proposta Pedagógica da instituição e da prática pedagógica desenvolvida pelas professoras com as quais trabalhei, tendo em vista que, em sua maioria, este documento existe como um item a mais para a institucionalização da oferta de Educação Infantil, sendo pouco discutido entre os sujeitos envolvidos na educação das crianças pequenas (KRAMER, 1997; CORSINO, 2006).

Todos os momentos teórico-práticos vivenciados ao longo da minha trajetória profissional se tornaram importantes e básicos para a construção de uma visão de criança como sujeito que se constitui em um contexto histórico, social e cultural, e para entender como esse meio do qual ela faz parte influi no seu desenvolvimento humano.

Dessa forma, é perceptível a importância de se investigar a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil a fim de compreender o que tem sido ofertado às crianças do pré-escolar, especialmente àquelas que passam o dia inteiro na escola, já que a LDB garante às crianças não somente o acesso, mas que haja políticas de permanência dos educandos em todos os níveis da Educação Básica. Para tanto, é necessário que nos perguntemos, enquanto profissionais dessa área, se o que temos proposto, realmente, tem ajudado nossas crianças a desenvolver integralmente todas as suas funções cognitivas, sociais, psicológicas, entre outras que estão atreladas à educação em si.

Kramer (2006) enfatiza que o atendimento às crianças deve ser democrático já que, por muitos anos, suas especificidades foram negligenciadas pelas instituições que foram responsáveis por elas, e que a assistência, saúde e educação passaram a ser direito social das crianças e devem ser respeitados e garantidos com práticas reflexivas que observem sua cultura, história e características enquanto sujeito em formação.

Um dos principais desafios presentes atualmente é a maneira como ocorre esse atendimento nas Unidades Municipais de Educação Infantil – UMEI, responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação – SEMED desde o fim de 2009, visto que a crescente demanda de crianças de 0 a 5 anos do município tenha aumentando consideravelmente fazendo com que as escolas de ensino fundamental tomem para si a oferta do pré-escolar, reforçando inclusive que a prática de alfabetização prevaleça desde os quatro anos de idade, já que o número de instituições de educação infantil continua baixo, totalizando 21 até o ano de 2016, para a quantidade de crianças que carece do acesso a essa etapa da educação básica.

A escolha pelo tema torna-se pertinente para a formação de professores que atuam na região amazônica por trazer à tona reflexões acerca do que se está propondo como prática pedagógica na Educação Infantil e suas possíveis repercussões no desenvolvimento das crianças.

O trabalho está estruturado em seis seções sendo que, a primeira apresenta o estudo de forma geral, a motivação, as perguntas norteadoras e os objetivos da pesquisa. Em seguida, na segunda seção, é abordada a Teoria Histórico-Cultural como base principal da pesquisa a partir da qual se justificam as bases metodológicas utilizadas pelo enfoque histórico cultural que é o materialismo dialético de Marx. Discorremos após isso, trazendo todos os elementos pertinentes a esta teoria, para que se justifique sua escolha como base de análise de nosso estudo, explicando os processos de desenvolvimento infantil e suas características. A seguir, apresentamos, brevemente, a concepção de criança assumida no enfoque histórico cultural, e fechamos a seção trazendo suas implicações para a Educação Infantil e para a proposta pedagógica de uma instituição.

Na seção 3 – Proposta Pedagógica na jornada de tempo integral – discutimos as diferentes concepções de proposta e trazemos à tona as características necessárias para se construir uma prática que respeite a criança como sujeito histórico de direitos, mostrando as discussões sobre sua implementação a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e de autores que discorrem sobre as especificidades do atendimento dessa etapa da educação básica brasileira.

Na seção 4 – Procedimentos metodológicos da pesquisa – apresentamos a abordagem escolhida para a realização do estudo e as implicações que essa escolha tem sobre o objeto e suas considerações, assim como trazemos as escolhas referentes ao método de coleta de dados, critérios para a escolha dos sujeitos e as análises dos dados coletados.

Na seção 5 – Proposição x prática: resultados e discussões acerca dos dados coletados, discutimos os “achados” do estudo empírico empreendido. Para tanto, trazemos a análise do Projeto Político Pedagógico utilizado para orientar o trabalho desenvolvido, e fazemos comparações com as observações realizadas e a entrevista com a coordenação da instituição.

E, ao final, na seção 6, trazemos as considerações finais acerca do que foi encontrado, com algumas reflexões possíveis a partir do que discorremos no referencial teórico do trabalho, com perspectiva na Teoria Histórico-Cultural de Vigostski e seus colaboradores. Além disso, refletimos a análise da realidade encontrada buscando indicar possibilidades de mudanças com base em uma ação pensada a partir da necessidade da criança.

2 APRESENTANDO NOSSO REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção discutimos sobre as perspectivas teóricas que serviram de base para nossas análises e aprofundamento dos esboços acerca do nosso objeto de estudo. Tomamos por base a Teoria Histórico-Cultural, sobre a qual nos aprofundamos na subseção a seguir discutindo as principais ideias que serviram de base para a construção deste trabalho.

O aprofundamento do aporte teórico sobre o desenvolvimento humano numa perspectiva dialética se torna necessária para que possamos entender como o processo de humanização ocorre nas práticas possibilitadas às crianças que frequentam as escolas de educação infantil. Visto que, cada vez mais cedo, as crianças estão adentrando as instituições, podendo permanecer nelas por mais de oito horas diárias. Dessa forma, entender o papel da brincadeira como um campo de possibilidades com especificidades para cada etapa do desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos. Partindo dos estudos de autores da Teoria Histórico-Cultural, buscamos a compreensão e o diálogo para responder aos questionamentos que direcionaram esta pesquisa.

Destarte, trazemos, na subseção a seguir, maior detalhamento sobre alguns aspectos da teoria e suas implicações na educação de crianças pequenas. Procuramos não nos alongar em demasia, pois se trata de uma teoria complexa e com um vasto campo de discussão.

2.1 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI⁷

Antes de um maior detalhamento sobre a Teoria Histórico-Cultural que apresenta como objetivo compreender a natureza social das funções psíquicas superiores especificamente humanas, é importante compreendermos que ela tem como base de estudo o método histórico dialético de Karl Marx, pois na época em que Vigotski desenvolvia seus estudos, junto com seus colegas A. N. Leontiev e A. R. Luria, era a teoria Histórico-Crítica de Marx que embasava praticamente todas as pesquisas encomendadas pelo governo russo.

2.1.1 A Psicologia Histórico-Cultural: o método histórico dialético para o estudo da psique

⁷O nome Vigotski possui várias grafias (Vygotsky, Vigotsky, Vigotskii e Vygotski) que aparecerão neste trabalho conforme traduções utilizadas, pelos respectivos autores das obras: Vigotski (1991; 1995; 1996), Vygotsky (1995), Vigotskii (2014) e Vygotski.

O marxismo representa uma concepção do mundo que se propõe realizar uma “clarificação racional da consciência” (KONDER, 1998), que implica uma cultura e tem uma ideia do lugar e da instalação do homem no mundo. Tendo como princípios fundamentais: o materialismo e a dialética.

O **materialismo** é a concepção filosófica que trata o ser, a realidade material, como o elemento que determina o nosso pensamento, as nossas ideias e a nossa vida. Para essa vertente, a resposta para os fenômenos físicos e sociais estão contidas nesses mesmos fenômenos.

A **dialética**, na acepção moderna, é o “modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (KONDER, 1998, p.07).

No desenvolvimento desses dois conceitos criados e utilizados por Marx e Engels estão relacionados outros que serão explicados dentro da lógica do método aplicado à Teoria Histórico-Cultural.

Sendo estudioso do marxismo, Vigotski era preocupado em conhecer e aprender seu método para levar ao entendimento de como se constrói uma ciência, como abordar a investigação do psiquismo. É importante deixar claro que o teórico era preocupado com o método e não em mudar o nome da psicologia experimental⁸ que, na época estava passando por uma grande crise, mas analisá-la para conhecer seu passado buscando se apoiar e transformar sua realidade atual. Isso porque para ele:

Somos dialéticos; não pensamos que o caminho do desenvolvimento da ciência siga uma linha reta; se nesse caminho houve ziguezagues, retrocessos, voltas, então compreendemos seu sentido histórico e o consideramos como elos necessários na nossa corrente, como etapas inevitáveis no nosso caminho, assim como o capitalismo é inevitável para o socialismo (VIGOTSKI, 2002*apud* PRESTES, 2012, p.20).

É possível perceber, na fala de Vigotski (2002) que a psicologia, assim como as diferentes áreas do conhecimento, não necessita ter exatidão para ser considerada uma ciência, mas sim que os avanços e retrocessos presentes, inclusive, fazem parte e são necessários para sua caracterização enquanto ciência.

Duarte (2000) faz a análise das relações do método dialético de Marx na produção de Vigotski. Em sua leitura é compreensível que, assim como Marx, Vigotski considerava que a apreensão da realidade pelo pensamento não se realiza de maneira imediata, pelo contato

⁸ A Psicologia Experimental é o ramo da psicologia onde o objeto de estudo é o comportamento observável, a fim de testar modelos e teorias matemáticas sobre diversos aspectos do mesmo: prestar atenção, perceber, recordar, aprender, decidir, reagir emocionalmente e interagir.

direto com a aparência dos fenômenos, mas implica a mediação das abstrações teóricas, isto é, se dá através do princípio de apropriação do concreto pelo pensamento através da mediação do abstrato.

Vigotski (1995) defende uma análise psicológica explicativa dos fatos, revelando as conexões dinâmico-causais destes que, segundo ele, determinam a origem e o desenvolvimento dos fenômenos. Ele explica que:

A verdadeira missão da análise em qualquer ciência é justamente a de revelar ou *por de manifesto* as relações e os nexos dinâmico-causais que constituem a base de todo fenômeno. Dessa forma, a análise se converte de fato na explicação científica do fenômeno que se estuda e não apenas em sua descrição do ponto de vista fenomênico (VYGOTSKI, 1995, p. 101)⁹.

Dessa forma, Vigotski utiliza alguns princípios de Marx para realizar seus estudos. O primeiro deles é o princípio da análise da forma mais desenvolvida – defendendo a utilização daquilo que ele chamava de método inverso, isto é, o estudo da essência de determinado fenômeno por meio da forma mais desenvolvida alcançada por tal fenômeno, pressupondo que esse estudo “revelaria aspectos válidos também para formas menos desenvolvidas, sendo que o inverso não seria necessariamente verdadeiro” (DUARTE, 2000, p. 85).

O segundo princípio utilizado por Vigotski é a perspectiva de que o conhecimento humano é o reflexo da realidade objetiva no pensamento. Ele explica que, sob este novo enfoque, a realidade determina nossa experiência, o objeto da ciência e seu método, e que é impossível estudar os conceitos de qualquer ciência partindo das realidades representadas por estes conceitos.

Um terceiro princípio do método dialético incorporado por Vigotski, segundo Pasqualini (2006), é a lei da transformação da quantidade em qualidade. Segundo esta autora, ao analisar a periodização dos estágios do desenvolvimento infantil, Vygotski (1996) defende que esse processo:

caracteriza-se pela alternância de períodos estáveis e críticos: nos períodos estáveis, o desenvolvimento se deve principalmente a mudanças microscópicas da personalidade da criança, que vão se acumulando até certo limite e se manifestam mais tarde como uma repentina formação qualitativamente nova; nos períodos de crise, portanto produzem mudanças e rupturas bruscas e fundamentais na personalidade da criança em um tempo relativamente curto [...] (VYGOTSKI, 1996 *apud* PASQUALINI, 2006, p.75).

⁹Todas as traduções dos textos no original, em espanhol, são de responsabilidade da pesquisadora.

O autor também incorpora, do método dialético, o princípio da *totalidade* ou da relação dialética entre a parte e o todo – para esse método os fatos são conhecimentos da realidade sendo compreendidos como parte de um todo dialético. Era nesse intuito que Vigostki criticava a ‘velha psicologia’ por considerar os processos superiores como uma soma de processos elementares (reflexos) e contrapunha-se à análise atomista que decompõe os processos psíquicos em elementos que são estudados de forma isolada.

Para Vygotski (1995), a superação da análise atomista (ou indivisível) implica na substituição da análise do objeto pela análise dos processos. A análise não deve focalizar as *partes* que formam o objeto, mas os momentos fundamentais do processo. Os processos não devem ser compreendidos como formas estáveis e sólidas, isto é, como objetos, mesmo que aparentemente o pareçam. Ele nos mostra que:

Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético. Quando em uma investigação se abarca o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e transformações, desse seu surgimento até que desapareça, isso implica revelar sua natureza, conhecer sua essência [...]. (VYGOTSKI, 1995, p.67).

Vygotski critica as psicologias que tomavam como referência, para o estudo do desenvolvimento, o homem adulto normal, por este apresentar todo seu desenvolvimento maturado e, segundo Toassa (2011), nega que qualquer teoria possa ter uma única fonte epistemológica: a psicopatologia e a psicologia animal, por exemplo, deveriam ser apenas ciências particulares, e não modelos da psicologia como um todo.

Quando elaborou a concepção histórico-cultural, Vygotski (1995) tentava descobrir a natureza social das funções psíquicas superiores especificamente humanas. Ele não negava a importância do biológico no desenvolvimento humano, mas foi categórico em afirmar que, ao longo do processo de assimilação dos sistemas de signos, as funções psíquicas biológicas se transformam em novas funções, em funções psíquicas superiores. Isso ocorre porque, para ele, todo processo psíquico possui elementos herdados biologicamente e elementos que vão surgindo nas relações influenciadas pelo meio, todavia podem ser mais ou menos significativas para o desenvolvimento psicológico dependendo da faixa etária na qual vão ocorrendo (PRESTES, 2012).

Para Vygotski (1995), toda proposição fundamentalmente nova dos problemas científicos conduz, necessariamente, à busca por novos métodos e técnicas de pesquisa. Assim, defende que o método e o objeto de investigação mantêm uma relação muito estreita, na medida em que o método deve ser adequado ao objeto que se estuda. Dessa forma, os estudos dos

processos psíquicos superiores especificamente humanos, que constituíam por excelência o objeto de estudo da psicologia na perspectiva vigotskiana, exigiriam a formulação de um método investigativo próprio. As bases desse método de investigação seriam buscadas nos princípios do método dialético.

Em seu empreendimento científico, Vygotski (1995) chegou ao resultado de que as funções psíquicas especificamente humanas, como o pensamento lógico, a memória consciente e a vontade, não se mostravam acabadas ao nascer, mas se formavam durante a vida, resultante da apreensão da experiência social acumulada pelas gerações precedentes, na dominação dos recursos de comunicação e de produção intelectual (inicialmente, por meio da fala) que são aprimorados e cultivados pela sociedade através daquilo que ele denominava vivência¹⁰ (PRESTES, 2012).

2.1.2 A Teoria Histórico-Cultural e o Processo de Desenvolvimento Humano

Vygotski defende a existência de quatro planos genéticos do desenvolvimento que são essenciais para entendermos o desenvolvimento histórico-cultural dos sujeitos. São eles:

1 - Filogênese: refere-se à história da espécie. Define limites e possibilidades de desenvolvimento da espécie humana.

2 - Ontogênese: é a história do indivíduo (o indivíduo da espécie e sua passagem pela vida).

3 - Sociogênese: refere-se à história cultural.

4 - Microgênese: fenômeno mais focado; gênese de algo pequeno; “micro” porque não se refere à espécie, nem à cultura.

A partir da teoria histórico-cultural o desenvolvimento humano apresenta duas linhas distintas, a orgânica e a cultural, que estão presentes tanto na ontogênese - desenvolvimento do indivíduo - como na filogênese - desenvolvimento da espécie. No entanto, o entrelaçamento dessas linhas é diferenciado. Pela microgenética entendemos que nenhum ser humano tem a história igual a do outro, pois cada ser humano é único.

¹⁰ Vivência pode ser entendida como Unidade sistêmica da personalidade e do meio tal como figura no desenvolvimento. Esse conceito será melhor desenvolvido posteriormente.

Na ontogênese, sob a perspectiva da teoria, o biológico e o cultural são fundidos numa mesma linha, o que não ocorre, contudo, na filogênese, onde elas se tornam independentes, isto é, uma não se sobrepõe à outra.

Vygotski (1995, p.30-31) esclarece sobre essas linhas mencionadas afirmando que:

Esclarecer a tese das duas linhas do desenvolvimento psíquico da criança é a premissa imprescindível de toda a nossa investigação [...] O comportamento de um adulto culturizado de nossos dias [...] é o resultado de dois processos distintos do desenvolvimento psíquico. Por uma parte, é um processo biológico de evolução das espécies animais que conduziu a aparição da espécie Homo Sapiens; e, por outro, um processo de desenvolvimento histórico graças ao qual o homem primitivo se converte em um ser culturizado. Ambos os processos, o desenvolvimento biológico e o cultural da conduta, estão presentes por separado na filogênese, são duas linhas independentes do desenvolvimento, estudadas por disciplinas psicológicas diferentes, particulares.

Para a teoria histórico-cultural, as funções psíquicas superiores têm no aspecto social, ou seja, no meio exterior, as referências indispensáveis para a sua formação movimentando afinidades que derivam da leitura do homem acerca da realidade que vive. Deste modo, o seu entendimento supera as elucidações dadas pelo enfoque natural¹¹ que simplificam a lógica dos processos complexos em elementares.

Compreendendo que o ser humano é produto do momento histórico e da sociedade cultural da qual participa, seu desenvolvimento passa a ser resultado e não condição do processo de aprendizagem, isto é, as experiências vividas impulsionam o desenvolvimento e sem essas experiências não há desenvolvimento humano. “Cai por terra” a tese de que o desenvolvimento natural cria condições para a aprendizagem e fica evidente que o desenvolvimento é cultural, social e historicamente condicionado (MELLO; FARIAS, 2010).

Com base no ponto de vista da teoria histórico-cultural, todo o processo de desenvolvimento da inteligência e da personalidade - das habilidades, das aptidões, das capacidades, dos valores - constituem um processo de educação, e a educação infantil ou pré-escolar é momento crucial para que ocorra esse desenvolvimento uma vez que a criança tem adentrado mais cedo nesta etapa da educação básica.

2.1.3 Os Processos de Objetivação, Apropriação da Cultura e Vivência

A teoria defendida por Vigotski, Luria e Leontiev contradiz a concepção há muito arraigada na nossa sociedade de que a criança já nasce com um conjunto de potencialidades

¹¹ A partir deste enfoque o desenvolvimento humano se dá de maneira natural sem ajuda do meio social para ocorrer.

inatas que serão desenvolvidas de acordo com as condições de vida e de aprendizagem. Para Vigotski e seu grupo, o indivíduo nasce com a capacidade de aprender, porém não pode adquirir conhecimento a não ser se apropriando do conhecimento historicamente produzido e socialmente existente. Isso acontece porque, assim como para Marx e outros estudiosos dessa vertente, o homem não nasce humano, (apesar de pertencer à espécie humana), mas vai se tornando humano ao longo do processo de apropriação da cultura que as novas gerações encontram ao nascer, acumulada pelas gerações precedentes - cultura essa que é, portanto, peculiar ao momento histórico em que o indivíduo nasce e ao lugar que ocupa nessa sociedade.

Como afirma Leontiev (2004), na idade pré-escolar o mundo se abre para a criança, e é com a apropriação da cultura - que se dá por meio das relações da criança com os outros homens, quando aprende a conviver socialmente e a utilizar-se dos objetos criados historicamente - que a criança vai reproduzindo para si as aptidões, capacidades e habilidades humanas que estão incorporadas nos objetos materiais e não materiais da cultura: na linguagem, nos costumes, na ciência, nos instrumentos, nos objetos. Leontiev (2004, p. 286) nos mostra que:

Para se apropriar dos objetos ou dos fenômenos que são o produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade acumulada no objeto.

Essa característica diferencia o processo da ontogênese humano do processo da ontogênese dos animais, pois derivam da evolução cultural e, a partir dela, é realizada a assimilação de novas informações que leva ao processo de adaptação, conforme nos esclarece Leontiev (2004, p.180):

A diferença fundamental entre os processos de adaptação em sentido próprio e os de apropriação reside no fato de o processo de adaptação biológica transformar as propriedades e faculdades específicas do organismo bem como o seu comportamento de espécie. O processo de assimilação ou de apropriação é diferente: o seu resultado é a reprodução, pelo indivíduo, das aptidões e funções humanas, historicamente formadas. Pode-se dizer que é o processo pelo qual o homem atinge no seu desenvolvimento ontogenético o que é atingido no animal, pela hereditariedade, isto é, a encarnação do desenvolvimento da espécie.

Neste sentido, entendemos que o indivíduo se torna humano na medida em que atua e transforma a sua realidade reproduzindo as características historicamente produzidas do gênero humano. Assim, reconhecer a historicidade do ser humano significa, em se tratando do trabalho educativo, “valorizar a transmissão da experiência histórico-social, valorizar a transmissão do conhecimento socialmente existente” (DUARTE, 1996, p. 19).

É importante ressaltar que a Educação Infantil pode contribuir para que a transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade possa ser efetivada através do contato das crianças, desde muito pequenas, com tudo o que de mais elaborado foi produzido pelo homem.

As qualidades humanas estão, pois, acumuladas nos objetos da cultura humana. Sua apropriação só é possível quando as novas gerações aprendem a utilizar esses objetos reproduzindo o uso para o qual foram criados. Sendo assim as crianças aprendem por meio da interação com o outro mais experiente, seja intencionalmente, quando se trata de apropriações mais complexas, seja de maneira espontânea, quando se trata de objetivações de domínio do cotidiano, apropriadas pela observação e imitação por parte de quem aprende e sem a intenção de ensinar por parte de quem ensina. Dessa forma a humanização em cada indivíduo ocorre de maneira única, visto que a humanização é um processo de educação e se constitui na relação entre a apropriação e a objetivação da cultura (LEONTIEV, 2004).

Fazendo análise do processo de objetivação utilizado pelos teóricos da vertente Histórico-Cultural, Duarte (2001) nos mostra que no processo de objetivação o ser humano produz uma realidade objetiva que passa a ser portadora de características humanas, realidade que adquire características socioculturais acumulando a atividade de gerações de seres humanos, ou seja, ele imagina, analisa e transforma dada realidade conforme sua necessidade. Ele nos mostra que:

(...) tanto os instrumentos como as relações entre os integrantes do grupo e também a linguagem foram adquirindo uma existência objetiva, como resultados da atividade humana. Na linguagem de Marx, incorporada por Leontiev, esse processo é denominado “objetivação”. Por meio desse processo de objetivação, a atividade física ou mental dos seres humanos transfere-se para os produtos dessa atividade (DUARTE, 2004, p. 49).

Conforme o autor, percebe-se que os processos de objetivação e apropriação são complementares e formam uma unidade. Neste sentido o homem se apropria objetivamente das criações de outros homens que o precederam a fim de inserir-se no processo histórico. Objetiva ter o conhecimento das gerações passadas e passa a produzir novos instrumentos mais elaborados.

Superando a determinação biológica, o homem cria os signos ou estímulos, meio auxiliares, e as relações evoluem passando a ser mediadas por estes signos, constituindo as funções psíquicas superiores, como linguagem, cálculo, pensamento, memória, atenção voluntária, controle da própria conduta (LEONTIEV, 2004).

Os signos, assim como as ferramentas, têm função mediadora na atividade humana, com a diferença que as ferramentas transformam o objeto da atividade do homem, são meios de sua atividade exterior; ao passo que os signos não modificam o objeto, mas são meios de sua atividade interior, aquela da qual o homem se utiliza para modificar e dominar sua própria conduta e a dos demais, reestruturando sua operação psíquica.

Lembramos que, para Leontiev (2004), as ferramentas são meios que trazem a marca do social, do coletivo e da comunicação entre os homens. São elaboradas para viabilizar a atividade que o homem desenvolve para transformar a natureza de forma intencional. Assim, para Vigotski, as funções psíquicas superiores são propriedades do psiquismo humano que possibilitam ao homem seu agir consciente e voluntário no mundo.

Daí emerge o que Vigotski (2014, p.114) chamou de lei genética geral do desenvolvimento cultural:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.

Dessa forma, Vygotski (2014) reafirma que tais funções psíquicas são produções culturais e, por conseguinte, unicamente humanas, e aparecem na ontogênese inicialmente num nível externo, coletivo, social, de forma intersíquica (entre pessoas) e posteriormente, resultante do processo de internalização, realizando-se em nível intrapsíquico, como atividade mental interna, individualizando-se.

Neste sentido o teórico vê a mediação do adulto como essencial para o desenvolvimento das funções caracteristicamente humanas de comportamento na criança:

Sabemos que a continuidade geral do desenvolvimento cultural da criança é a seguinte: primeiro outras pessoas atuam sobre ela; se produz então a interação da criança com seu entorno e, finalmente, é a própria criança quem atua sobre os demais e tão somente ao final começa a atuar consigo mesma. Assim é como se desenvolve a linguagem, o pensamento e todos os demais processos superiores de conduta (VIGOTSKI, 1995, p. 232).

A partir da análise do desenvolvimento cultural citado por Vigotski e seus colaboradores percebemos importantes implicações pedagógicas já que através da teoria é perceptível que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores não se dá de forma espontânea, mas por meio das vivências proporcionadas pelo contato com adultos, crianças da mesma idade e com objetos. Dessa forma, fica evidente a necessidade de se pensar, planejar e desenvolver atividades que agucem os diferentes sentidos da criança ampliando seu repertório de conhecimento de mundo contribuindo para o seu desenvolvimento e para a construção da sua história.

Para Vygotski (1996), a vivência é considerada unidade sistêmica da consciência e também da relação personalidade-meio, campo psicológico que engloba criança e meio; a relação interior entre ambos. Envolve o processo de tomada de consciência como uma das formas de relação com o mundo.

A vivência constitui a unidade da personalidade e do meio tal como figura no desenvolvimento. Portanto, no desenvolvimento, a unidade dos elementos pessoais e ambientais realiza-se em uma série de diversas vivências da criança. A vivência deve ser entendida como a relação interior da criança como ser humano, com um ou outro momento da realidade. (...) A teoria moderna introduz a vivência como unidade na qual as propriedades básicas da consciência figuram como tais, enquanto que na atenção, no pensamento, não se dá tal relação. A atenção não é uma unidade da consciência, mas um elemento da consciência, carente de outros elementos, com a particularidade de que a integridade da consciência como tal desaparece. A verdadeira unidade dinâmica da consciência, unidade plena que constitui a base da consciência, é a **vivência**.

A vivência possui uma orientação biossocial, é algo intermediário entre a personalidade e o meio, que significa a relação da personalidade com o meio, revela o que significa o momento dado do meio para a personalidade (VIGOTSKI, 1996, p. 383).

Para o autor, a criança vivencia o mundo desde seus primeiros níveis de desenvolvimento, em que imperam as reservas biológicas de comportamento. Só a partir da estruturação de um sistema que possa ser denominado “consciência”, as vivências podem constituir, pois, sua unidade mínima. Isso porque ela nasce do caráter não lapidado da experiência, de sua forma em si pré-descritiva, anterior à linguagem e transforma-se num processo psicológico mais complexo. Neste sentido, concluímos com Vygotski que existindo atividade cerebral humana, existe vivência.

Contudo é necessário esclarecermos que nem toda ação infantil é tida como uma vivência, pois, segundo Toassa (2011), embora determinando as ações infantis, a relação interior da personalidade com o meio e seus acontecimentos se dá na perspectiva do próprio indivíduo, ou seja, o que é vivência para mim, pode não sê-lo para o outro.

Nas palavras de Vygotski (2010, p. 686-687):

(...) A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência. (...) se a pedologia, à diferença de outras ciências, estudar não o meio enquanto tal, sem referência à criança, mas sim estudar o papel e a influência do meio ao longo do desenvolvimento infantil, então ela deverá sempre saber encontrar aquele prisma que reflete a influência do meio na criança, isto é, a pedologia deverá encontrar a relação existente entre a criança e o meio, a vivência da criança, isto é, de que forma ela toma

consciência e concebe, de como ela se relaciona afetivamente para com certo acontecimento. Esse é o prisma que determina o papel e a influência do meio no desenvolvimento do – digamos – caráter da criança, do seu desenvolvimento psicológico e assim por diante (grifos do autor).

Podemos perceber, no trecho descrito, que o meio fenomenal imediato constitui a única verdade psicológica para a criança nas primeiras etapas do seu desenvolvimento. Contudo, processa-se gradativamente o núcleo interno das vivências: fantasia, lembranças e outros elementos ligados ao eu, que, de certa forma, são provocados pelo meio, mas constituem expressões da experiência singular da criança.

Destacamos o meio como fonte de desenvolvimento humano desde a infância no que se refere ao desenvolvimento da personalidade e de suas características especificamente humanas. O meio, nesse caso, desempenha o papel não de circunstância, mas de desenvolvimento. Dessa forma, o desenvolvimento do ser humano ocorre em condições de interação muito especiais com a cultura.

É importante perceber, que, dentro do conceito de vivência desenvolvido pelo autor, infere-se, também, a concepção de criança como um ser histórico rico de possibilidades e:

capaz de estabelecer relações com o mundo que a rodeia e que, na escola infantil, deve contemplar experiências ricas e diversificadas com a cultura histórica e socialmente criada, diferente do que ocorre quando a criança é compreendida como pobre de possibilidades (MELLO, 2010, p. 730).

É neste sentido que, para Vigotski (2014), a aprendizagem e o desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, mas estão ligadas entre si desde os primeiros dias de vida da criança. Brotam do caráter não lapidado da experiência, de sua forma em si, pré-descritiva, antes da própria fala e transformam-se num processo psicológico mais complexo. Dessa maneira, sistêmico e semântico integram-se no ideário de que as funções psíquicas superiores, consciência e personalidade se formam tendo por base os meios culturais (signos e instrumentos). Pelo conceito de vivência é possível perceber que o autor se aproxima mais de uma psicologia hermenêutica e clínica do que de uma psicologia experimental; mais de uma análise do conteúdo da vida da personalidade do que dos estudos isolados sobre o desenvolvimento parcial da memória, percepção, atenção, etc.

É importante destacar que Vigotski não concluiu seus estudos em função de sua morte precoce, porém, é perceptível através da análise de sua obra que enquanto houver atividade cerebral, haverá vivências, e essas, por sua vez, não podem ser deduzidas dos atos da criança, de seu comportamento, haja vista que embora determinando as ações infantis, a relação interior da personalidade com o meio e seus acontecimentos acontece na perspectiva do próprio indivíduo.

O desenvolvimento das vivências têm momentos de inflexão, coincidentes com as crises, os estágios e os marcos do desenvolvimento infantil. A partir desse processo podemos compreender porque Vigotski iniciou o trabalho de analisar o desenvolvimento infantil através das vivências das crianças. Para Leontiev, que seguiu seus estudos num enfoque similar, essa ideia se tornou a teoria da atividade¹². Porém, não só Leontiev como também Elkonin se dedicaram a estudar as especificidades da atividade de brincar como atividade guia¹³ para a formação da psique e da consciência da criança (PRESTES, 2012).

É importante perceber, assim como Prestes (2012), que Vigotski se preocupava com o desenvolvimento psicológico infantil e sua relação com as atividades humanas. Em alguns de seus trabalhos ele infere o importante papel destas atividades para o desenvolvimento da criança, como “O desenvolvimento mental das crianças e o processo de aprendizado” (1933) e “A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança” (VIGOTSKI, 2008). É neste intuito que o autor analisa a brincadeira como atividade guia para o desenvolvimento da criança, contudo fora dela existem várias atividades que podem causar vivências de satisfação mais intensas (PRESTES, 2012).

Segundo Prestes (2012, p. 176):

Vigotski critica a intelectualização da atividade de brincadeira, pois se nega assim o impulso (desejo) e caracteriza a brincadeira como uma atividade intelectual que serve para a criança progredir intelectualmente. Ele atribui importância aos impulsos e motivos que estão relacionados à brincadeira e critica a posição de que o desenvolvimento da criança é visto somente pelo prisma das funções intelectuais.

Para o autor a criança se apresenta como um ser teórico que, dependendo do maior ou menor nível de desenvolvimento intelectual, passa de uma faixa etária para outra, sendo esta transformação ligada a mudanças severas dos impulsos e motivos.

O que representa uma enorme riqueza para o bebê quase deixa de interessar à criança na primeira infância. Essa maturação de novas necessidades, de novos motivos de atividades, deve ser posta em primeiro plano. Particularmente, não há como ignorar que a criança satisfaz certas necessidades, certos impulsos, na brincadeira. Sem a compreensão da peculiaridade desses impulsos, não é possível imaginar que a brincadeira seja um tipo específico de atividade (VIGOTSKI, 2008, p.24).

Deixemos claro que em cada período do desenvolvimento infantil, segundo a teoria histórico-cultural, predomina uma atividade guia que impulsiona o desenvolvimento psicológico da criança.

¹² Teoria que busca compreender as atividades humanas como fenômenos complexos e socialmente situados, sendo amplamente utilizada tanto na psicologia teórica como na aplicada. Ela considera todo um sistema de trabalho/atividade, além de apenas um ator ou usuário, levando em consideração como o ambiente, a história da pessoa, a cultura, a motivação e a complexidade da vida real.

¹³ O termo será abordado com mais detalhamento, posteriormente.

2.2 ATIVIDADE GUIA E ZONA DE DESENVOLVIMENTO IMINENTE (ZDI)¹⁴

Dois conceitos que são essenciais para a teoria histórico-cultural e que sofreram algumas modificações na forma de tradução são: Zona de Desenvolvimento Iminente, mais conhecida no Brasil por Zona de Desenvolvimento Proximal, e Atividade Guia, que em algumas obras aparece como Atividade Principal.

Vygotski (1995) demonstra que, em cada fase do desenvolvimento psicológico infantil, a criança possui diferentes reações ou respostas diante das situações cotidianas, determinadas pelo modo como está se dando sua relação com o meio e consigo mesma através da vivência, do desenvolvimento da consciência e da sua personalidade. Ele define como zona de desenvolvimento *atual* o que a criança consegue fazer sem o auxílio do adulto, e de zona de desenvolvimento *iminente* a distância entre o nível de desenvolvimento atual e o nível de desenvolvimento possível, que, por sua vez, “é definido com a ajuda de problemas que a criança resolve sob a orientação dos adultos e em colaboração dos companheiros mais inteligentes” (PRESTES, 2012, p.204). Sobre a zona de desenvolvimento iminente, Prestes (2012, p. 205) nos mostra que:

(...) sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois se a criança não tiver possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa em determinados períodos da sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento.

Com a ideia da autora percebemos que aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança as características humanas não naturais, mas formadas historicamente. E é com esse propósito que Vigotski (1993, 1995, 2008), assim como outros teóricos da vertente histórico-cultural, defende a brincadeira de faz de conta com jogos de papéis como atividade essencial para o desenvolvimento infantil na idade pré-escolar, uma vez que ela influencia decisivamente o desenvolvimento global da criança.

Para Martins (2006, p. 39):

¹⁴Esses conceitos foram estudados na tese de Zoia Prestes (2012) que analisa, em suas pesquisas, as traduções de Vigotski no Brasil. Para ela, foram feitas deturpações nos termos teóricos e em algumas traduções de obras muito difundidas no mundo todo como “Pensamento e Linguagem”. Nesta obra, por exemplo, a palavra traduzida do russo é fala e não linguagem. Também da obra “Imaginação e criação na infância” houve um equívoco de tradução, onde criação foi confundida com criatividade, o que, para a autora, não apresenta o mesmo sentido.

Ao brincar, ela aprende a ser e agir diante das coisas e das pessoas, pois é a partir das ações práticas realizadas que os processos internos se estruturam, orientando outras ações práticas, mais autônomas e complexas, que enriquecerão os processos internos e assim sucessivamente.

Em cada momento de desenvolvimento se faz necessário para a criança um tipo de atividade que melhor a ajude na apropriação das diferentes possibilidades humanas. Essa atividade é denominada por Vigotski como atividade guia justamente porque impulsionará o processo de desenvolvimento e aprendizagem. Para entender melhor este conceito, Prestes (2011, p.02) nos explica que:

A expressão “atividade-guia” não significa que seja a atividade que mais tempo ocupa ou que seja a mais importante ou que a única presente naquela etapa do desenvolvimento. É guia porque, em certa idade, vai guiar o desenvolvimento psicológico da criança, gerando neoformações. Cada atividade-guia surge dos conflitos gerados no âmbito da atividade-guia antecedente, numa relação dialética.

Para Leontiev (2004), a atividade guia é aquela cujo desenvolvimento condiciona as principais mudanças nos processos psíquicos da criança e nas particularidades psicológicas de sua personalidade num dado estágio do seu desenvolvimento. Ele apresenta três aspectos característicos desse tipo de atividade:

Primeiramente, é a atividade em forma da qual surgem e dentro da qual se diferenciam outros tipos de atividades. Por exemplo, a instrução, no significado mais estrito dessa palavra, surge pela primeira vez já na idade pré-escolar, ou seja, exatamente na atividade guia desse estágio de desenvolvimento. A criança começa a estudar, brincando.

Em segundo lugar, a atividade guia é uma atividade na qual se formam ou se reestruturam processos psíquicos particulares. Por exemplo, na brincadeira, pela primeira vez, formam-se processos de imaginação ativa; no ensino, os processos de pensamento abstrato. Disso não decorre que a formação ou reestruturação de todos os processos psíquicos acontece somente dentro da atividade guia. Alguns processos psíquicos formam-se e reestruturam-se não diretamente na própria atividade guia, mas também em outras atividades que estão geneticamente ligadas a ela. Por exemplo, os processos de abstração e generalização da cor formam-se na idade pré-escolar, não na própria brincadeira, mas na atividade de desenhar, de colagem, etc., ou seja, em tais atividades que somente em suas origens estão ligadas à atividade de brincar.

Em terceiro lugar, a atividade guia é uma atividade da qual dependem, intimamente, em um determinado período de desenvolvimento, as principais mudanças psicológicas observáveis da personalidade da criança. Por exemplo, a criança pré-escolar assimila as funções sociais e as correspondentes normas de comportamento das pessoas (...) e isso é um momento muito importante na formação de sua personalidade (LEONTIEV *apud* PRESTES, 2012, p. 182-183).

A atividade guia, conforme dito por Leontiev (2004), pode prever o futuro, é desenvolvimentista porque estimula para outras atividades. Também nelas as funções psíquicas superiores tomam formato, se complexificam, constituindo-se, assim, o esteio do desenvolvimento da personalidade de cada sujeito humano.

Ela permite duas ações não excludentes: as ações com as pessoas e as ações com os objetos. Nas ações com as pessoas, predominam as atividades de apropriação dos motivos, valores, sentimentos, relações presentes nas esferas interpessoais, mediadas pelos aspectos afetivos, numa dimensão afetivo-motivacional. Nas ações com os objetos, predominam as atividades de apropriação dos procedimentos socialmente elaborados de ações com eles, mediadas pelos aspectos cognitivos numa dimensão cognitiva.

Elkonin (1987) defende que o desenvolvimento dos aspectos afetivos e intelectuais deve acontecer numa unidade dinâmica, sendo necessário ultrapassar o dualismo e o paralelismo presente no enfoque naturalista de desenvolvimento.

Nesse sentido a criança se torna parte da sociedade e existe dentro dela, não é externa a ela como se fossem adversativas. Elkonin (1987) defende que as relações criança-objeto e criança-pessoa passam a ser dois sistemas autônomos formando um sistema único.

Como inicialmente a utilidade dos objetos não está contida neles mesmos, a criança necessita dominar internamente os métodos sociais de ações com os objetos e as características físicas somente orientam essa ação. Segundo Elkonin (1987), é neste domínio dos procedimentos sociais elaborados que a criança se insere como membro da sociedade. O sistema criança-adulto também se modifica e passa para criança-adulto social. Isso porque o adulto, para a criança, aparece como sujeito que realiza determinadas tarefas, que se relaciona com outras pessoas e se subordina a determinadas regras, mas nas suas atividades não estão assinaladas externamente as tarefas e os motivos dessas atividades, elas aparecem externamente à criança, na forma de produção e transformação dos objetos.

É nesse sentido que a apropriação da experiência sócio-histórica “acarreta uma modificação da estrutura geral dos processos do comportamento e do reflexo, forma novos modos de comportamento e engendra formas e tipos de comportamento verdadeiramente novos” (LEONTIEV, 2004, p.191).

2.3 BRINCADEIRA COMO ATIVIDADE GUIA DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Conforme exposto até aqui, percebemos que a criança, quando pequena, precisa explorar os objetos para melhor conhecê-los e se apropriar das suas objetivações sem, de fato, ter a consciência imediata da utilidade social que ele possui. Ela necessita se apropriar em diferentes ações como no tocar, ouvir, morder, sentir, jogar, montar, desmontar, abrir, fechar, subir, descer, experimentando suas diferentes possibilidades.

Elkonin e Leontiev garantem que cada estágio do desenvolvimento infantil é caracterizado por uma atividade guia que desempenha a função central no modo de relacionamento da criança com a realidade. Para Elkonin (1987), os principais estágios do desenvolvimento pelos quais passam os sujeitos são: comunicação emocional do bebê, atividade objetual manipulatória, jogo de papéis, atividade de estudo, comunicação íntima pessoal e atividade profissional/estudo.

Conforme Prestes (2011), a primeira atividade que vai guiar o desenvolvimento humano recém-nascido é a relação ativa com os adultos e com aqueles que estão ao seu redor, pois é nessa relação ativa que a criança pequena vai conhecendo o mundo. O modo como os adultos falam com o bebê, antes que ele seja capaz de responder ou entender, e o modo de aproximar objetos para ele ver e pegar, cria nele a necessidade de se comunicar e manipular objetos. Depois surge um conflito que gera a nova atividade-guia: a criança não depende mais apenas do adulto para pegar e significar os objetos; deseja manipulá-los com autonomia e começa a separar a palavra do objeto, generaliza. Ainda através dela, a criança acumula experiências que ajudam no desenvolvimento do pensamento que acontece, de início, por meio das imagens. Estas, por sua vez, vão ficando na memória para depois se tornarem a fala da criança.

Para Vigotski (2008), a brincadeira é o cerne do desenvolvimento e da aprendizagem da criança. O autor explica que a brincadeira se desenvolve tanto na esfera afetiva quanto na esfera intelectual.

Para a criança de até 3 anos a brincadeira é coisa séria, assim como o jogo o é para o adolescente. A criança nessa fase “brinca sem diferenciar a situação imaginária da situação real” (VIGOTSKI, 2008, p. 36). Leontiev (2004, p.178) nos mostra que o mundo real, imediato, que determina sua vida, é criado e transformado pela atividade humana:

Todavia ele não é dado imediatamente ao indivíduo, enquanto mundo de objetos sociais, de objetos encarnando as aptidões humanas formada no decurso do desenvolvimento da prática sócio-histórica; enquanto tal apresenta-se a cada indivíduo como um problema a resolver.

Já na idade pré-escolar surge a brincadeira com situação imaginária, ocasionada a partir das necessidades não realizáveis na vida real, mas realizáveis numa situação imaginária (VIGOTSKI, 2008), isso porque a brincadeira se realiza a partir de impulsos específicos. Para o autor, ela surge decorrente da necessidade específica da brincadeira, e tem dois aspectos importantes do ponto de vista do amadurecimento das funções psíquicas: o desenvolvimento

intelectual e o desenvolvimento afetivo, conforme explicado também na teoria de Henri Wallon (1981).

A criança brinca de situações reais que não pode viver naquele momento, criando a situação imaginária, divergindo o campo visual e o campo semântico dos significados. Para Vigotski, mesmo numa situação imaginária, a brincadeira contém regras, ainda que estas sejam ocultas. “O desenvolvimento que parte de uma situação imaginária às claras e regras ocultas para a brincadeira com regras às claras e uma situação imaginária oculta compõe os dois polos, demarca a evolução da brincadeira infantil” (VIGOTSKI, 2008, p.28).

Assim, qualquer brincadeira com situação imaginária é, para o autor, ao mesmo tempo, brincadeira com regras, tornando esta, também, uma brincadeira com situação imaginária. Ele nos explica que:

É claro que as regras das brincadeiras diferenciam-se substancialmente de regras como não mexer nas coisas dos outros e ficar quieto à mesa. Em primeiro lugar, por serem estabelecidas pela própria criança. São regras da criança para si própria, como diz Piaget, regras de auto-limitação e auto-determinação internas. A criança fala a si mesma: tenho que me comportar assim e assim nessa brincadeira. Isso é totalmente diferente de quando lhe dizem que pode fazer isso e não pode fazer aquilo (VIGOTSKI, 2008, p.29).

Bojovitch (*apud* PRESTES, 2012), explica que o desenvolvimento da vontade está relacionado na brincadeira, pois essa atividade ajuda a criança a separar e a tomar consciência de determinadas normas e exigências sociais. Sem a necessidade da imposição do adulto, a criança se submete a regras por vontade própria.

Para Vigotski (2008), é por volta dos 03 ou 04 anos que a brincadeira de faz de conta surge como atividade, pois é nessa idade que a criança desenvolve a capacidade de criação, mudando o caráter da atividade. Assim, a imitação não é mais a atividade guia do seu desenvolvimento. Ele explica que a partir da brincadeira de faz de conta que se cria a zona de desenvolvimento iminente, pois nessa atividade se revelarão as tendências do desenvolvimento infantil ampliando as possibilidades das crianças. Lembrando que a zona de desenvolvimento iminente revela aquilo que a criança pode desenvolver, o que não ocorrerá obrigatoriamente.

Para Vigotski (2008, p.35), a brincadeira está relacionada ao desenvolvimento e deve ser comparada com a própria relação da instrução ao desenvolvimento.

Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é a fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente. A ação num campo imaginário, a criação de uma intenção voluntária, a formulação de um plano de vida, de motivos volitivos – tudo isso surge na brincadeira, colocando-a num nível superior de desenvolvimento,

elevando-a para a crista da onda e fazendo dela a onda decúmana (maior de todas) do desenvolvimento na idade pré-escolar que se eleva das águas mais profundas, porém relativamente calmas.

Através da brincadeira na idade pré-escolar devemos levar em consideração que, em todas as atividades da criança, surgem relações especificamente novas entre pensamento e ação. Nesse sentido, a criação começa quando a criança brinca sem estabelecer planos, imagina cenas vividas ou ouvidas no seu dia-a-dia e vai compreendendo as relações que existem entre os mais variados acontecimentos cotidianos. Isso é tão importante para o desenvolvimento mental porque influi inteiramente na sua capacidade de criar, contribuindo para que compreendamos a brincadeira como atividade guia da idade pré-escolar, responsável pela construção das bases para o desenvolvimento dos processos de criação.

Prestes (2012, p.180) nos mostra que:

Nas brincadeiras de faz de conta as crianças dão um salto em seu desenvolvimento: começam associando representações casuais – o tema da brincadeira desenvolve-se ao longo da atividade; mais tarde, a brincadeira já começa com um tema determinado que reflete as ações e os sentimentos de outras pessoas.

De acordo com suas vontades, interesses e desejos as crianças escolhem os personagens que irão representar. Contudo, quando estão brincando, começam a tomar consciência de como devem se comportar (como uma mãe cuidando do filhinho, como um médico cuidando do paciente), começam a controlar os impulsos e, muitas vezes, agindo de forma negativa quanto ao que deseja, pois tem regras a seguir.

Em um processo dialético, segundo Vigotski (2008), a brincadeira se transforma em outras atividades. Para ele, na idade escolar a brincadeira não morre, mas penetra na relação com a realidade.

Ela possui sua continuação interna durante a instrução escolar e o trabalho (uma atividade obrigatoriamente com regras). Toda a análise da essência da brincadeira demonstrou-nos que, nela, cria-se uma nova relação entre o campo semântico, isto é, entre a situação pensada e a situação real (VIGOTSKI, 2008, p.36).

Vimos, portanto que a brincadeira, nas diferentes idades da criança, tem um papel importante no desenvolvimento infantil. Vigotski nos revela que existem diferentes enfoques à brincadeira: caso seja entendida como simbólica ela é tida como intelectualista; caso entendida como processo cognitivo, no qual é deixado o lado afetivo e de atividade, ela é tida como cognitiva; e, por último, a abordagem que necessita desvendar o que a brincadeira promove no desenvolvimento da criança. É nesse intuito que a brincadeira de faz de conta é compreendida,

como uma atividade que guia o desenvolvimento psíquico da criança na idade pré-escolar, como uma atividade guia (PRESTES, 2012).

É necessário ressaltar que, para a teoria histórico-cultural, os estágios do desenvolvimento e os limites de idade de cada estágio dependem das condições concretas nas quais o desenvolvimento acontece e se alteram com mudanças histórico-sociais. Não estamos negando, com isso, o papel do biológico que, mesmo sem força motora no desenvolvimento, constitui-se em base sobre a qual essas condições palpáveis atuam. Todavia, é perceptivo que a soma do biológico com o cultural dá a universalidade na periodização do desenvolvimento infantil.

Conhecer a atividade guia em cada momento do desenvolvimento é fundamental para o professor no seu fazer pedagógico, nas propostas de atividades, uma vez que o ensino influencia, principalmente, as funções psíquicas que estão em formação. Para a criança, no período pré-escolar, por exemplo, no qual a atividade guia é a brincadeira de faz de conta, provavelmente terá mais dificuldade em aprender através de tarefas repetitivas no papel, com lições preparatórias para o ensino fundamental, descontextualizadas e sem sentido. A aprendizagem ocorre, neste período, essencialmente pelo jogo simbólico, pelas possibilidades de representações nas mais variadas linguagens.

O entendimento da estrutura e função da brincadeira na idade pré-escolar constitui, portanto, um conteúdo fundamental da formação de professores da educação infantil, contribuindo para a superação da clássica dicotomia entre os momentos de brincar e os momentos de aprender. Por outro lado, o professor não pode confundir a atividade pedagógica desenvolvida de forma lúdica com a brincadeira proposta por Vigotski (2008), que tem seu valor em si mesma.

2.4 A CONCEPÇÃO DE CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Levando em consideração os estudos que abordam a criança na teoria histórico-cultural (SOUZA, 2007; PASQUALINI, 2006; ALMADA 2011; GAMBA, 2009) é possível perceber que há uma concepção próxima daquela defendida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), que compreende a criança como sujeito histórico de direitos. Isso porque a infância é um conceito construído historicamente que tem representação garantida com os avanços dos direitos da criança.

Os estudos de Ariès (2014) nos mostram que o conceito de infância não existia até o fim do século XII, na idade média, havendo referência a sua existência a partir do século XIII, através das pinturas bíblicas representando os anjos nas obras de arte. Posteriormente, estes anjos foram substituídos por crianças vestidas como adultos e realizando as mesmas atividades que estes, sendo então vistas como mini-adultos. Na época não existiam escolas para as crianças e estas aprendiam e estavam sempre junto aos adultos. Somente no século XVIII é que a infância apresenta peculiaridades diferentes das dos adultos, especialmente divulgadas nas obras de Rousseau, que apresentou essa fase da vida como especial para desenvolvimento humano. Essa concepção ganha força por conta do avanço da medicina e da diminuição da mortalidade infantil em vários países pelo mundo.

Mesmo destacando a teoria de Vigotski, não podemos esquecer as contribuições de vários estudiosos da Psicologia nas concepções de criança, infância e desenvolvimento infantil, e que têm forte repercussão na educação a ela destinada. De maneira geral, podem ser citadas as correntes inatistas (Platão), ambientalistas (Skinner) e interacionistas (Piaget).

Os teóricos ligados à corrente inatista acreditam que o ser humano nasce com o conhecimento já programado na sua herança genética. É neste sentido que durante muito tempo se pensou (e ainda se pensa!) na instituição de Educação Infantil como local apenas de guarda e de cuidados básicos das crianças para que elas possam “espontaneamente” se desenvolver.

Em outra direção, a concepção ambientalista compreende que a criança nasce como uma *tabula rasa*, sobre a qual o adulto pode tudo imprimir. Nessa lógica, ainda se observa hoje a ideia de que a criança chega à instituição de Educação Infantil sem saber de nada e é a professora que irá ensiná-la tudo.

Na segunda metade do século XX, os trabalhos de três autores, que não eram originalmente psicólogos, Vigotski, Piaget e Wallon, tiveram grande repercussão. Esses autores tinham interesses particulares e davam ênfases diferentes a aspectos do desenvolvimento da criança.

Essa perspectiva, conhecida como interacionista, coloca em evidência tanto as características típicas de cada momento do desenvolvimento humano, como as condições concretas nas quais esse desenvolvimento acontece; o foco não está no indivíduo e nem no ambiente, mas nas interações entre eles.

Nessa perspectiva, fica claro o papel desempenhado pelas instituições educativas, em especial aquelas que acolhem as crianças bem pequenas (uma vez que na primeira infância os processos de desenvolvimento são bem mais intensos) e as que permanecem com as crianças

em tempo integral (já que se constituem no contexto predominante de desenvolvimento dessas crianças).

Hoje, é consenso entre diversos estudiosos que a infância é vivida de diferentes formas pelas crianças. Não há uma, mas muitas infâncias. As concepções que se tem de infância e criança determinam o tipo de educação que queremos para elas. Assim, as instituições de Educação Infantil ao longo de sua história também passaram por inúmeras transformações, e a educação da criança pequena tem cumprido várias funções no decorrer dos séculos.

A partir do avanço dos estudos sobre a educação infantil, o conceito de infância vem ganhando ressignificação, assim como, a valorização da criança como sujeito de direitos. Contudo, percebe-se que, através dos estudos de Vigotski e seus colaboradores, dentre outros, o conceito de infância ganha força por ser oposto às concepções que defendem a criança sendo, por um lado, incapaz de produzir conhecimentos, por outro, dependente biologicamente, derrubando algumas delas há muito arraigadas na sociedade, principalmente na área da psicologia. Uma das primeiras concepções é justamente a que via o desenvolvimento da criança sob o enfoque naturalista ou biológico: no qual a criança já traz, naturalmente, ao nascer toda sua bagagem de habilidades.

No enfoque histórico-cultural, a infância é uma construção social e a criança, neste entendimento, é construída e alimentada por meio da transmissão da cultura acumulada de modo intencional. Para Mello (2004), essa teoria supera a visão ideal do desenvolvimento psicológico que entende que a criança traz, ao nascer, todas as suas capacidades adormecidas. A autora defende que para a Teoria Histórico-cultural:

a criança nasce com uma única potencialidade, a potencialidade para aprender potencialidades; com uma única aptidão, a aptidão para ter aptidões; com uma única capacidade, a capacidade ilimitada de aprender e, nesse processo, desenvolver sua inteligência – o que se constitui mediante a linguagem oral, a atenção, a memória, o pensamento, o controle da própria conduta, a linguagem escrita, o desenho, o cálculo – e sua personalidade – a auto-estima, os valores morais e éticos, a afetividade. (MELLO, 2004, p. 136).

Infere-se, na fala da autora, que a visão de criança, nesta teoria, é a de sujeito do conhecimento, considerando suas atividades e as objetivações que ela pode interiorizar e expressar as capacidades humanas presentes nas atividades, conforme explicamos anteriormente. A escola de Vigotski defende que a criança precisa ter atividades que maximizem suas capacidades humanas desenvolvendo nelas novas aptidões e objetivações.

Tomando como princípio a lei geral criada por Vigotski (1995; 1998), toda a função psíquica entra em cena duas vezes no desenvolvimento cultural psíquico infantil: primeiro no

plano intersíquico, na relação entre as pessoas, depois no plano intrapsíquico, tornando-se interna no sujeito. Para Souza (2007, p. 55-56):

Desse ponto de vista, a criança, na perspectiva Histórico-Cultural, é um sujeito que apreende o mundo num processo dialético de interação. As suas vivências estão orientadas por uma dinâmica que envolve o grupo sócio-cultural de que é parte, a história constituída pelo homem, as condições educacionais, bem como os processos de sua história individual que está permanentemente condicionada pela história coletiva e que constituem sua situação social de desenvolvimento naquele momento determinado de sua vida.

A autora demonstra que a criança possui uma história e tem muitas vivências que fazem parte da sua constituição como sujeito histórico. Do ponto de vista da teoria, essas vivências necessitam ser mais bem exploradas para ocasionar o desenvolvimento de novas aprendizagens na criança partindo, a princípio, da sua experiência.

É por isso que destacamos que no, enfoque histórico-cultural, o entendimento de infância é plural, visto que a criança está inserida em contextos diferenciados na esfera cotidiana e não cotidiana¹⁵. Dois aspectos são fundamentais para o entendimento de criança para Vigotski: o primeiro é o aspecto cultural, que se relaciona ao modo como a sociedade se organiza e se desenvolve simbolicamente por meio de signos e instrumentos materiais; o segundo aspecto é o histórico e se refere ao momento em que estes instrumentos simbólicos foram criados para determinado período, porém trazendo características de períodos anteriores (ALMADA, 2011).

Vygotski (1996) ressalta que, para compreender a criança, é necessário compreender a dinâmica de sua idade e perceber como as situações sociais influenciam as novas estruturas de sua consciência nos diversos períodos de seu desenvolvimento. Inicialmente o desenvolvimento desta se dá rapidamente e para o autor se dá de maneira não linear, nem regular, mas por rupturas e saltos qualitativos.

O primeiro ao terceiro ano de vida é definido por Vygotski (1996) como primeira infância, sendo que uma das características mais importantes desse período é representada pela unidade dialética do ser ou não ser em relação às ações motoras, às afetivas e à linguagem. Isso acontece porque a criança não realiza as atividades de maneira imediata, mas de forma gradual, conforme explicado anteriormente.

Considerando as máximas possibilidades humanas que podemos desenvolver na criança é que precisamos pensar uma escola voltada para o seu desenvolvimento integral. Para

¹⁵ Agnes Heller (2008) destaca que as atividades cotidianas estão voltadas de forma direta para a reprodução do indivíduo e indireta para a reprodução da sociedade e as atividades não-cotidianas estão relacionadas de forma direta para a reprodução da sociedade e indireta para a reprodução do indivíduo.

que isso ocorra, o papel do adulto é importante no processo de apropriação das objetivações humanas, já que é este o responsável pela mediação do conhecimento que será transmitido para as crianças.

Contudo, a teoria demonstra que, para que isso ocorra, este adulto precisa pensar e repensar sua prática constantemente, visto que a criança que lhe é apresentada hoje, não é a mesma de um, dois ou três anos atrás. É com interesse nos direitos das crianças que percebemos a necessidade de termos uma escola voltada para elas, com atividades pensadas e organizadas a partir de todo um contexto no qual estão inseridas. Pensando assim, concebemos a criança a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p.12).

Considerando que a teoria dá o suporte para pensar um lugar para as crianças, a partir do estudo destas, da observação de seus interesses e do conhecimento de suas experiências mais significativas, é que podemos reconhecer as diferentes infâncias trazidas por elas. Dessa maneira, todos os direitos conquistados pela criança precisam, portanto, fazer parte do seu cotidiano para que ela se sinta capaz e construa a partir da transmissão da cultura mais elaborada a sua própria história.

2.5 AS IMPLICAÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme visto até o momento, o trabalho educativo necessita possuir intencionalidade se quiser contribuir com o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos na educação infantil, de acordo com o que objetiva a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Dessa maneira, Mello (2010) nos lembra que o papel da educação pode ser mais eficaz se tiver como objetivo desenvolver nas crianças as máximas qualidades humanas criadas ao longo da história.

A abordagem histórico-cultural nos mostra que a criança, ao nascer, já encontra toda uma atividade humana na sua forma mais elaborada, como a fala, que supostamente vai alcançar conforme seu desenvolvimento. A possibilidade de interagir com a fala imaginária da mãe ou do adulto que se relaciona com a criança dá ao desenvolvimento infantil a singularidade

que outros animais não possuem. Para Vigotski, quanto mais interação com aquilo que se objetiva apropriar, mais ocorre o desenvolvimento das máximas possibilidades historicamente dadas.

A compreensão da necessidade da convivência da forma ideal das objetivações humanas com as formas iniciais de objetivação da criança tem, do meu ponto de vista, um conjunto significativo e revolucionário de implicações para a escola de um modo geral e para a escola da infância em especial (MELLO, 2010, p.735).

Conforme Mello (2010), é preciso pensar uma escola específica para as crianças na educação infantil, visto que elas precisam se apropriar de diferentes linguagens culturais mais elaboradas do ser humano, não somente da linguagem oral, mas da música em todas as suas diferentes composições, das obras de arte em suas diferentes representações, da literatura nos seus mais variados tipos, da dança em seus diferentes ritmos, enfim, todo o conhecimento historicamente construído por outras gerações e que precisa ser apropriado objetivamente pelas crianças.

Dessa maneira, percebemos que as instituições de Educação Infantil necessitam redirecionar seus trabalhos, tornando-se espaços de apropriação cultural e não de mero repasse de conteúdos no formato acadêmico.

De acordo com Mello (1999, p.23):

fica claro que o papel da instituição de atendimento infantil é dirigir o trabalho educativo para estágios de desenvolvimento ainda não alcançados pela criança. Ou seja, o trabalho educativo deve ser um motor para novos conhecimentos e novas conquistas psíquicas, a partir do nível real de desenvolvimento da criança: de seu desenvolvimento consolidado, daquilo que ela já sabe.

É com esse direcionamento que refletimos sobre a necessidade de a escola ampliar o universo cultural das crianças, lhes apresentando aspectos da cultura que elas ainda não tiveram acesso ou conhecem pouco, de modo a não reproduzir o que já acontece em casa, como, por exemplo, com a exibição de vídeos musicais que elas já conhecem. Isso requer pensar uma proposta pedagógica que reconheça a criança como sujeito histórico de direitos e a infância como categoria da sociedade¹⁶. Numa perspectiva histórico-cultural, é necessário pensarmos alguns aspectos se queremos tornar a instituição, que atende a criança, espaço de infâncias, de diferentes culturas infantis reconhecidas em suas especificidades.

¹⁶ Corroboramos com estudiosos da criança pequena e da Educação Infantil que defendem a Infância como categoria social, sócio-histórica e cultural, tais como: Costa (2011), Campos (2010) e Rocha (2004). Além de diferentes áreas como a Antropologia, Sociologia e História que descrevem a evolução desses estudos.

Esses aspectos devem estar presentes no planejamento e na ação pedagógica, os quais destacamos, em suas especificidades, na seção a seguir que trata da Proposta Pedagógica para a Educação Infantil, visto que é preciso um entendimento aprofundado sobre aquilo que é proposto e sobre o que efetivado no espaço educativo de crianças pequenas.

3 PROPOSTA PEDAGÓGICA NA JORNADA DE TEMPO INTEGRAL

Nesta seção discutimos algumas concepções de Proposta Pedagógica na área da Educação Infantil que são defendidas por diferentes autores, e as especificidades que ela necessita abarcar para promoção do desenvolvimento integral da criança. Com isso, buscamos aproximar as concepções e práticas que melhor nos garantam a humanização das crianças de 0 a 5 anos no atendimento ofertado na jornada de tempo integral.

3.1 PROPOSTA PEDAGÓGICA: CONCEITUAÇÕES E CONCEPÇÕES

O documento “Proposta Pedagógica e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise” (BRASIL, 1996a) apresenta algumas discussões sobre as diferentes conceituações dadas ao documento Proposta Pedagógica.

Conforme as ideias das autoras Kishimoto (1994), Oliveira (1994), Machado (1994) e Mello (1994), o conceito de Proposta Pedagógica, Proposta Curricular, Projeto Político Pedagógico e Currículo, na educação infantil, nunca foi muito claro, visto que a compreensão de currículo que perpassa a escola é aquela que o percebe como constituído por uma listagem prévia de conteúdos sem sentido como elemento da proposta pedagógica para as crianças de 0 a 5 anos.

O primeiro conceito abordado é o conceito de Currículo, trazido por Kishimoto (1994), que define Proposta Pedagógica como explicitação de intenções que dirigem a organização da escola visando colocar em prática experiências de aprendizagem consideradas relevantes para crianças e seus pais. Para esta autora, proposta pedagógica é tida como a explicitação de qualquer orientação presente na escola ou rede, não implicando necessariamente o detalhamento total da mesma.

Oliveira (1994) acrescenta, no debate, a concepção de currículo como um balizador de ações associando-o à orientação político-ideológica-técnica que tem seus proponentes de forma mais ou menos conscientes. Ela considera o currículo como um roteiro de viagem coordenada por um parceiro mais eficiente: o educador ou professor. Para a autora, o planejamento do currículo deve apontar tanto uma fundamentação teórica quanto as proposições de estruturação do ambiente de aprendizagem e desenvolvimento das crianças inserindo, para isso, a organização do espaço físico-social como elemento importante no desenvolvimento infantil (BRASIL, 1996a).

Machado (1994) defende o uso do termo “projeto educacional-pedagógico” como o mais adequado para indicar o conjunto de princípios e ações que rege o cotidiano das instituições, defendendo que numa instituição de educação infantil, deveria se contemplar três planos distintos de princípios e ações registrados em documentos e articulados entre si: num primeiro plano, de responsabilidade da equipe encarregada da definição das políticas, estariam contemplados temas relativos à história da instituição e sua função; à visão de criança, desenvolvimento infantil, conhecimento, aprendizagem, ensino; ao papel do corpo de profissionais envolvidos; às relações instituição/família/comunidade;

Na visão de Ana Maria Mello (1994), a organização e sistematização do trabalho passa necessariamente pela elaboração de uma proposta Psicopedagógica. Ela defende o termo “psicopedagógico” como mais adequado para currículos de tempo integral e também para a faixa de 3 meses a 3 anos, mesmo em tempo parcial, porque explicita melhor a necessidade de se considerar as características do sujeito que aprende.

Para Kramer (1994), é desse documento que sairão as perguntas feitas e os caminhos pelos quais se procuram as respostas a serem tentadas e experimentadas. Diante disso, questiona-se: o que viria a ser então uma proposta pedagógica e o que ela deve ter para desenvolver as máximas possibilidades humanas nas crianças de 0 a 5 anos? Primeiramente, a proposta pedagógica é a expressão de um projeto político e cultural (KRAMER, 1994), concebida como um caminho, não um lugar, sendo construída, portanto, no caminhar.

Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta (KRAMER, 1994, p.19).

Uma proposta pedagógica necessita mostrar sua história, sua experiência anterior, a fim de justificar uma escolha que se pretende defender em um grupo, um lugar, uma instituição, uma comunidade que pensa e age coletivamente objetivando os mesmos ideais, compartilhando os problemas e pensando nas mais variadas soluções.

Kishimoto (*apud* BRASIL, 1996 p.13-14) tem uma concepção própria de currículo, definindo-o como “explicitação de intenções que dirigem a organização da escola visando colocar em prática experiências de aprendizagem consideradas relevantes para crianças e seus pais”; e proposta pedagógica como “explicitação de qualquer orientação presente na escola ou rede, não implicando necessariamente o detalhamento total da mesma”.

Entretanto, nos últimos anos, essa visão restrita de currículo, limitada aos “conteúdos” pré-selecionados, começou a ser substituída por uma compreensão ampla que procura sistematizar as diferentes aprendizagens tecidas nos contextos interno e externo à

escola. Para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, currículo é considerado:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010, p.12).

Tomamos o sentido trazido pelo documento para conceber a proposta pedagógica de uma instituição de Educação Infantil, lócus desta pesquisa:

Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar (BRASIL, 2010, p.13).

Utilizamos neste trabalho as duas definições trazidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil para currículo e proposta pedagógica, por acreditar que elas conseguem abarcar as concepções defendidas pela Teoria Histórico-Cultural.

Vigotski (2012) afirma que não desejava elaborar uma teoria pronta e acabada como as diversas que existem, mas uma teoria que concebesse o ser humano em seus aspectos mais complexos, que necessita do outro e do próprio meio, numa unidade. Deu-nos uma que nos fizesse pensar o pronto e acabado como inexistentes no processo educativo, vendo o desenvolvimento de forma dialética, tornando-o um eterno vir a ser.

Na abordagem histórico-cultural apresenta-se a concepção de infância como possibilidade, o tempo/espaço da não fala e da fala que se inaugura, da criação, e a educação infantil como lugar das máximas potencialidades e de criação para as crianças e seus professores e de quem mais compartilha esse espaço/tempo.

Percebe-se, dessa forma, uma proximidade da concepção defendida pela Teoria Histórico-Cultural com o que é estipulado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) para a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, que estabelece o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade como seu fim, ao passo que a intenção de desenvolver a capacidade de aprendizagens específicas, como “o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” entre outras, está definida para o ensino fundamental. Tem-se na LDB, na sua orientação e finalidade, a importância da Educação Infantil, diferente das demais etapas da educação básica, com o reconhecimento das especificidades dessa fase na vida de cada pessoa.

No início da vida, a criança tem uma forma muito típica de se relacionar com o mundo e de conhecer, diferentemente do que ocorre em idades posteriores (VASCONCELLOS; VALSINER, 1995), o que exige uma educação com características mais integrais, globais, considerando as múltiplas dimensões humanas (corporal, cognitiva, afetiva, linguística, cultural), não se restringindo à transmissão de informações e atividades de instrução, que dão ênfase apenas à cognição (MACHADO, 1995).

É desse modo que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009) determinam que cabe à educação infantil garantir a promoção de condições de convivência entre crianças e entre crianças e adultos, visto que nas interações e brincadeiras elas constroem sua identidade pessoal e coletiva. E ainda, porque:

Os processos interativos que ocorrem nas instituições de Educação Infantil – entre crianças e adultos, entre adultos e adultos, das crianças entre si, das crianças e os diferentes contextos sócio-histórico-culturais e naturais etc. –, são determinantes para ampliar e promover o desenvolvimento infantil (CORSINO, 2006, p. 06).

A autora defende que um trabalho de Educação Infantil que tem as manifestações infantis como centro de sua proposta não pode deixar de considerar a linguagem como eixo que perpassa todas as instâncias.

Numa perspectiva histórico-cultural, verificamos que três aspectos importantes compõem uma proposta pedagógica: as concepções defendidas, a intencionalidade da prática pedagógica do professor e o trabalho coletivo.

Com o objetivo de promover o desenvolvimento integral da criança, as DCNEI explicitam sua concepção de educação que se mostram numa perspectiva defendida por Marx e Engels, pois, para a promoção do desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos em todos os seus aspectos, corrobora-se com a ideia de que a educação se realiza sob três aspectos:

1. Educação intelectual.
2. Educação corporal, tal como a que se consegue com exercícios de ginástica e militares.
3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais (MARX; ENGELS, 2004, p. 68).

A valorização de uma educação *omnilateral* pode apontar novos horizontes no desenvolvimento do trabalho humano. Nessa perspectiva, professor, estudantes e demais profissionais, e a própria instituição ressignificam os papéis que irão desempenhar numa totalidade. Somando a este conceito, o elemento que Vigostki (1996, p. 299) propõe como essencial para a formação do indivíduo é o afeto, pois, para ele, “o afeto é o alfa e o ômega, o

primeiro e o último elo, o prólogo e o epílogo de todo desenvolvimento humano”, estando este a permear todo o processo de humanização a todo momento. Conforme nos lembra Filho (2014), é pela afetividade produzida na relação escolar comunitária que a criança reconhecerá o valor humanizador que caracteriza a sua atividade. Além disso, é importante que o afetivo e o cognitivo formam uma unidade no processo de conhecimento.

Segundo Mello (2010), a criança tem necessidade de ser afetada pelo objeto a ser conhecido, necessita de motivação para aprender, e essa não é ensinada pela professora, mas educada pelas vivências que experimenta tanto dentro como fora da escola. Nesse intuito que uma proposta pedagógica precisa ser construída por todos, não por um grupo gestor da instituição, mas, segundo Kramer (1994), com a participação efetiva de todos os sujeitos – crianças e adultos, alunos, professores e profissionais não docentes, famílias e população em geral –, levando em conta suas necessidades, especificidades, realidade.

3.2 ELEMENTOS DA PROPOSTA PEDAGÓGICA A PARTIR DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL

Pensando a criança como sujeito de direitos, rompemos com dois modos de educação destinados às crianças: o assistencialismo e o escolarizante. Concebemos o professor como aquele que possibilitará a ela o alcance das aptidões que estão dadas, permitindo-a experimentar e vivenciar a cultura mais elaborada de forma intencional, por meio da organização de várias atividades, respeitando suas possibilidades. Mesmo a imitação pela criança da atividade desenvolvida pelo adulto e que, segundo Vygotski (1996), é a forma inicial do processo de aprendizagem na criança pequena, não deve ser entendida como um processo mecânico por parte da criança, mas como uma oportunidade para que esta realize ações que estão além de suas capacidades efetivas, ainda que dentro de seu nível de desenvolvimento iminente.

Dentro da instituição de educação infantil não estão presentes somente professor e criança, mas também a equipe da cozinha, a equipe gestora, a equipe de apoio, e também, os pais, familiares das crianças, a equipe da Secretaria de Saúde que, volta e meia, realiza visita às crianças, entre outras categorias da sociedade que se inserem no contexto da instituição.

Barbosa (2009) destaca que as relações que acontecem na instituição de educação infantil dependem da sintonia entre a família e os profissionais que trabalham nela. Dessa forma,

As relações no cotidiano da educação infantil são pautadas, além dos contextos familiares, pelos contextos sociais e políticos que tanto as famílias das crianças quanto

as escolas pertencem. Ambas as instituições – famílias e escolas – estão enraizadas em identidades sociais, étnicas, culturais e religiosas (BARBOSA, 2009, p. 33).

Nesse intuito, a proposta pedagógica necessita pensar em momentos de interação entre os diversos sujeitos envolvidos na educação das crianças. Além disso, pode promover momentos de formação e informação contínua para esses sujeitos a fim de que possam contribuir de forma eficaz nesse processo e para que se percebam como partícipes de todo processo educativo, especialmente no que se refere à implementação da proposta pedagógica.

É necessário ressaltar que a instituição necessita ter intenção, valores e concepções expostas tanto na proposta, quanto na prática pedagógica. Para Kramer (1994), um currículo ou uma proposta pedagógica, assim definidos, reúnem tanto bases teóricas, quanto diretrizes práticas neles fundamentadas, bem como aspectos de natureza técnica que viabilizam sua concretização. Todos necessitam conhecer e respeitar as diferenças constituintes da proposta, por isso ela necessita ser compartilhada e pensada por todos.

Barbosa (2009) destaca a presença desses diferentes adultos que estarão convivendo com a criança:

- a) Com a família – o convívio produtivo com exemplos e valores familiares e comunitários na instituição de educação infantil é indispensável para manter relações que debatam e pensem sobre as identidades e as diversidades das crianças.
- b) Os profissionais docentes e os demais profissionais – a instituição de educação infantil possui, além de professores, muitos outros profissionais que cuidam e educam as crianças. A educação, como um projeto coletivo e comunitário, é constituída e implementada através das relações entre as pessoas, e está em constante ação na escola. Todos os adultos que trabalham na creche interagem com as crianças e, desse modo, são potencialmente educadores.

Além disso, interagir com as famílias significa ser uma instituição aberta às diferentes formas que as configurações familiares adquirem na contemporaneidade e à participação das famílias em diferentes instâncias (BARBOSA, 2009).

3.2.1 Formação contínua e formação em serviço

Para que a relação família e instituição se concretize é necessário que se crie nesta uma comunidade que possa se reconhecer enquanto indivíduo particular e coletivo, que pensem juntos a melhor forma de trabalho.

Nesse sentido, a formação dos profissionais que trabalham direta ou indiretamente com as crianças, se fazem fundamental, tanto no sentido de fortalecimento institucional, quanto profissional.

De acordo com Barbosa (2009, p.38):

Se em determinados momentos a formação necessita ser específica – por exemplo, a professora faz curso de música para bebês e a cozinheira curso de biscoitos – é necessário também, haver oportunidades de formação dentro da instituição com todos os adultos, objetivando a construção de consensos pedagógicos, ainda que provisórios, que explicitem a proposta pedagógica, pensando e amadurecendo as decisões sobre a vida coletiva na escola.

Dessa forma, todos os profissionais se sentem coparticipantes e responsáveis pelo processo educativo e constroem sua identidade na instituição tornando-se capazes de opinar nas decisões e na construção de uma prática pedagógica que pense a criança como centro do processo e não mais como incapaz, pois a formação lhe possibilitará essa reflexão.

Assim é importante que a instituição construa uma política de formação para todos os seus funcionários, estreitando os laços e o entendimento a respeito do trabalho e dos próprios conceitos e teorias que pretendem utilizar para orientar o seu trabalho.

É nesse intuito que defendemos a instituição enquanto comunidade, por ela estar fundamentada no processo de internalização das relações sociais de cooperação entre indivíduos e por essas relações transformarem-se em atividade intrapsíquica (VYGOTSKI, 1997).

De acordo com Mello (1999, p. 24-25),

A escolha daquilo que será proposto às crianças é elemento essencial nesse processo: conhecer a prática social na qual a criança se insere, os temas que atraem inicialmente sua atenção, ao mesmo tempo em que descobrir as formas mais adequadas de trabalho com o grupo - com base no conhecimento de seus níveis de desenvolvimento real e próximo - são condições para a adequação dessa escolha, e a interação da criança com os outros e com a cultura é o momento privilegiado desse conhecimento por parte do educador.

Para possibilitar que a criança se aproprie das máximas possibilidades humanas, o professor também precisa ampliar seus horizontes culturais para diversificar no seu planejamento, considerando que as crianças precisam ter vivências de comunidade para que

nasçam as necessidades motivadas pelas circunstâncias da organização social da atividade de ensino.

3.2.2 O currículo na Educação Infantil

As DCNEI (BRASIL, 2010) nos mostram que a instituição precisa explicitar, na sua proposta pedagógica, como ela percebe a educação da criança pequena e como organiza a instituição para que se valorize sua historicidade e especificidade, respeitando os seguintes princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010, p.16).

Esses princípios precisam embasar os temas, os métodos e as afinidades que constituem o jeito de gestão das turmas e das unidades e a programação dos ambientes no dia-a-dia da instituição de educação infantil.

Esse documento afirma os objetivos da educação infantil de garantir o direito das crianças: ao acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de saberes e conhecimentos; à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outros meninos e meninas.

Dentro da prática pedagógica, destacamos algumas ferramentas importantes para tornar viável a sua implementação: a observação e o ouvir, o registro e a documentação, o planejamento, as ações pedagógicas, o acompanhamento e a avaliação.

- a) A observação e o ouvir – os professores de educação infantil necessitam ter um olhar interrogativo sobre a criança, antes de planejar sua prática pedagógica. Ele precisa educar seu olhar para compreender as interações significativas da criança em diferentes situações seja em grupo ou individualmente.

A observação serve para que a proposta educacional possa construir processos longos, com sentido e história, para propor ações observando o grupo de crianças. Ao valorizar a observação e a escuta das crianças, estamos afirmando o reconhecimento delas como capazes de propor e criar (BARBOSA, 2009, p.102).

- b) O registro e a documentação – Os registros podem ser escritos, mas também podem incluir fotos, filmagens, desenhos. Eles precisam ser guardados para que a criança e os professores possam analisar seu processo de aprendizagem e se autoavaliar.

O grande desafio, na documentação dos professores, é dar visibilidade aos registros diários de reflexão sobre suas práticas pedagógicas, advindas do atendimento individual, da responsividade e da busca por identificar e traduzir os sinais das crianças para organizar o cotidiano (BARBOSA, 2009, p.103).

- c) O pensar e o planejar - A ação do professor possibilita a tradução da observação em propostas e novas possibilidades.

O planejamento não pode ser prévio e pré-determinado numa temporalidade longa. O professor pode, e deve, no início do ano, definir, a partir da proposta pedagógica da escola, da observação das crianças da turma e de suas histórias, metas de longo prazo, porém, o dia-a-dia é que trará elementos para efetivar planejamento (BARBOSA, 2009, p.103).

- d) As ações pedagógicas - As ações realizadas no dia-a-dia oferecem experiências complexas, pois a cultura, a ciência, ou mesmo a vida são compostas por situações onde estão presentes linguagens que possibilitam vivências para a criança.

- e) O acompanhamento e a avaliação – desde a entrada, a criança precisa ser acompanhada em todos os seus aspectos para que seja possível perceber o seu desenvolvimento.

A avaliação na escola de educação infantil precisa dar atenção às relações das crianças no grupo e suas aprendizagens, ainda é necessário que a avaliação não seja apenas das crianças mas, que também, por meio de reflexões sistemáticas, com uso de ferramentas específicas, se avalie o trabalho do professor e o da instituição, a colaboração com pais e comunidade e a análise dos projetos desenvolvidos (BARBOSA, 2009, p. 104).

Os eixos norteadores que compõem a proposta pedagógica da educação infantil são as interações e brincadeiras e a partir desses eixos que deve ser organizada a vida da instituição, visto que a criança é um ser integral que se relaciona com o mundo a partir do seu corpo em vivências concretas com diferentes parceiros e em distintas linguagens.

É nesse intuito que encontramos, na teoria histórico-cultural, subsídios para garantir esses direitos da criança, tornando a prática desenvolvida na instituição mais humanizadora e menos alienante. Conforme Barbosa (2009, p.43-44), entendemos que:

A ação pedagógica, portanto, é um ato educacional que evidencia a sua intencionalidade. Se todas as ações que acontecem no estabelecimento educacional forem resultado do pensamento, do planejamento, das problematizações, dos debates

e das avaliações, isto significa que tais ações explicitam as opções pedagógicas da instituição e seus profissionais, configurando uma pedagogia.

Contudo, a prática pedagógica instituída na educação infantil ainda apresenta um viés mais escolarizante da criança pequena, pois na maioria das instituições, ainda perdura o discurso de alfabetização e preparação da criança para o ingresso no ensino fundamental, que é um dos motivos para que a escola não tenha sentido algum desde tenra idade. Inclusive, nas próprias propostas pedagógicas elaboradas pelas instituições e municípios têm-se encontrado pouca referência às infâncias e às experiências que precisam ser intencionadas às crianças, e vêm se perpetuando a fragmentação de conteúdo, conforme constatado na consulta técnica realizada por Barbosa e colaboradores em 2009.

Segundo o Ministério da Educação, na tentativa de ajudar na construção de uma proposta pedagógica mais humanizadora, sem o intuito de preparação para entrada no ensino fundamental, tem sido discutida uma Base Nacional Comum Curricular da Educação– BNCC (BRASIL, 2015), para que as crianças de todas as regiões e lugares do nosso país possam ter garantido o direito a diferentes aprendizagens.

Observa-se, assim, que as diferentes possibilidades de experiências que as crianças podem vivenciar nas instituições de educação infantil não ocorrem de maneira isolada, mas se articulam aos diversos conhecimentos acumulados e sistematizados pela humanidade. Nisso, a BNCC propõe 05 campos de experiência, conjuntos formados considerando alguns pontos de convergência entre os elementos que os orientam.

Os campos de experiência evidenciam importantes processos das crianças que terão continuidade e progresso nas demais etapas da educação básica, quando serão tratados como Áreas de Conhecimento a serem trabalhadas em acordo com o proposto pelas DCNEI's (2009). Contudo, não podemos nos remeter somente a um documento proposto de forma coletiva e aparentemente democrática, pois as próprias Diretrizes da Educação Infantil trazem, em seu conteúdo, uma proposta aberta para que cada instituição tenha autonomia de escolher a forma como deseja trabalhar, valorizando a realidade na qual está inserida, trazendo especificidades do trabalho com crianças de 0 a 5 anos. Porém, ainda são poucas as instituições que focam nessas especificidades para vislumbrar a entrada das crianças no ensino fundamental.

Do ponto de vista histórico-cultural, o desenvolvimento do psiquismo humano depende das mediações que lhe são oportunizadas, ou seja, depende das possibilidades de apropriação da cultura humana que são (ou não) garantidas a cada indivíduo (PASQUALINI, 2014). Nesse sentido, os campos de experiências poderiam vir a ser uma alternativa viável para o desenvolvimento das máximas capacidades humanas.

Conforme a BNCC (2015), os campos de experiências devem servir de orientação para a construção da proposta pedagógica tanto dos sistemas de ensino quanto das instituições de educação infantil. Eles foram elaborados de forma integradora não separando creche e pré-escola.

A estes campos existem objetivos especificamente articulados aos direitos das aprendizagens alcançados pelas crianças, conforme dito anteriormente. Cabe aos sistemas de ensino e às instituições de educação infantil utilizar essa nova proposta de organização curricular para pensar as atividades para as crianças de 0 a 5 anos compreendendo essa etapa da educação básica como um direito ao desenvolvimento integral da criança em todas as suas especificidades.

Como percebido na proposta pedagógica trazida pela Base Nacional Curricular Comum (2015), que está em discussão pelos vários segmentos da sociedade, podemos inferir que as ideias e conceitos da teoria histórico-cultural dão fundamentos para a concepção da educação infantil afirmada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e na construção de uma proposta pedagógica que garanta a apropriação da cultura humana mais elaborada pela criança.

3.3. PROPOSTA PEDAGÓGICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA JORNADA DE TEMPO INTEGRAL NUMA ABORDAGEM HISTÓRICO CULTURAL

Nesta seção, apresentamos algumas concepções e esclarecimentos levantados a respeito da educação infantil em jornada de tempo integral sobre a qual vimos discutindo e defendendo, até o momento, compreendendo que a educação da criança pequena se dá permanentemente na interação com o outro e nas vivências que essas interações ocasionam na vida das crianças de 0 a 5 anos. Principalmente, quando falamos dos tempos da criança e dos tempos preparados para as crianças, tanto em jornadas integrais quanto parciais, conforme o que se estipula nos documentos oficiais que definem as propostas pedagógicas e suas jornadas.

Atualmente, no Brasil cresce a discussão sobre a importância dos tempos que a criança passa dentro de uma instituição para o seu desenvolvimento. Essa discussão, contudo, vai além da quantidade de horas que ela passa na instituição, incluindo o tipo de atendimento que recebe quando permanece um número mínimo ou máximo, pois, numa abordagem que percebe a criança e seus direitos e todas as suas especificidades, a efetivação de uma boa proposta pedagógica possibilita à criança o desenvolvimento de todas as suas capacidades.

Para as DCNEI (BRASIL, 2010, p.15):

É considerada Educação Infantil em tempo parcial, a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição.

Isso está disposto, também, no inciso terceiro do artigo 31 da LDB (BRASIL, 1996), e, ainda, na sexta meta do Plano Nacional de Educação que destaca: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica (BRASIL, 2014).

Percebemos, por meio desses dispositivos, que a interpretação legal que temos de educação integral nos documentos está associada ao chamado tempo integral, ou jornada de tempo integral, ou ainda à dilatação da permanência da criança na escola.

A educação infantil, tanto em jornada de tempo integral quanto parcial, deve ser entendida como educação integral e não unicamente como ampliação do tempo em que a criança permanece na instituição. Dessa forma, a jornada de tempo integral propicia o atendimento do cuidado (alimentação, higiene, repouso) e da educação (esporte, músicas, arte, socialização, comunicação, etc.) da criança. Oferece ainda, possibilidade de problematização da realidade das crianças, atendendo a questões fundamentais sem a preocupação excessiva com o tempo.

De acordo com Sarmiento (2015), alguns argumentos a favor da educação infantil em jornada de tempo integral confundem-se com a legitimação da própria existência da educação infantil sendo estabelecidas pela historiografia educacional, tais como: o apoio à família trabalhadora, cujos turnos de trabalho justificam a guarda das crianças; a prevenção precoce de insucesso escolar e a preparação cultural da criança; a compensação dos “handicaps socioculturais”, acesso aos bens artísticos, científicos pelas crianças; a assistência social; e os direitos da criança.

Segundo ele, em alguns casos, a ênfase ou o uso exclusivo de uma das justificações pode corresponder a uma orientação ideológica bem precisa. Por exemplo:

A compensação dos handicaps socioculturais pode significar uma orientação assistencialista, compensatória e etnocêntrica, que favorece a naturalização das desigualdades sociais, retira legitimidade da diversidade cultural e procura impor uma concepção fechada e classista de cultura e, por consequência, agrava as condições de exclusão e dependência das crianças de meios populares que suposta e retoricamente assume como “beneficiárias” (SARMENTO, 2015, p. 69-70).

Para o autor, uma educação infantil democrática deverá considerar os direitos da criança, em sua globalidade, como eixo de desenvolvimento.

As famílias com adultos trabalhadores que, atualmente, alcançam ascensão no mercado de trabalho, encontram na instituição em jornada de tempo integral a possibilidade de ver seus filhos bem atendidos enquanto trabalham, pois a rua se torna insegura e perigosa, apresentando-se atrativa para a criança.

Contudo, questiona-se, atualmente, o tempo que a criança passa longe dos pais e dentro de uma rotina pouco significativa para ela: os tipos de atividades que tem as crianças matriculadas numa instituição em jornada de tempo parcial têm ajudado no seu desenvolvimento integral? E a rotina da jornada de tempo integral tem tido sentido para a criança e proporcionado vivências e experiências significativas para o seu desenvolvimento integral? E quanto à humanização?

Vitor Paro (1988, p. 190) nos direciona que “o adjetivo integral ainda não diz respeito à extensão do período diário de escolaridade e sim ao papel da escola em sua função educativa”.

Deste modo, não basta simplesmente que as crianças estejam numa instituição de educação infantil aos cuidados de profissionais minimamente qualificados, se não houver uma proposta pedagógica cuja centralidade seja a formação ontológica da criança. “A caracterização da instituição de educação infantil como lugar de cuidado-e-educação adquire sentido quando segue a perspectiva de tomar a criança como ponto de partida para a formação das propostas pedagógicas” (KUHLMANN JR, 2003, p.60).

De acordo com Moll (2004, p. 107), “aprender significa estar com os outros, implica acolhida, implica presença física e simbólica, implica ser chamado pelo nome, implica sentir-se parte do grupo, implica processos de colaboração, implica ser olhado”. Aprender, na educação infantil significa estar em um local coletivo e sentir-se participante deste local, sentir-se pertencente a um grupo, a uma comunidade.

Sarmento (2015) destaca algumas orientações para se pensar a educação integral centrada nos direitos da criança, dedicando atenção ao desenvolvimento no quadro da compreensão da educação infantil em jornada de tempo integral. São eles:

Organizar a educação da infância como um campo de possibilidades – partindo das crianças e das suas práticas culturais para organizar a ação pedagógica; pensar as instituições educativas como o lugar de culturas – é por meio da cultura que a criança entende e simboliza o mundo a sua volta; a escola infantil é um mundo social de vida das crianças – é daqui que decorre a importância das relações com a comunidade socialmente organizada; organizar a escola como uma *polis* – nesse tipo de escola a participação da criança é ação influente orientada para os outros; a educação infantil é uma educação na cidade. Ao mesmo tempo em que a

criança aprende na sala de atividades, mas também aprende nos museus, no jardim zoológico, entre outros espaços que se humanizam pela criança e sua inserção em diferentes ambientes (SARMENTO, 2015).

Defendendo uma abordagem histórico-cultural para a construção de uma proposta pedagógica é que pensamos a prática pedagógica na qual o cuidar e educar são indissociáveis, já que nessa perspectiva a criança aprende, desde que nasce, as características humanas nas diferentes relações e experiências que vai adquirindo ao longo de sua entrada neste mundo.

Algumas experiências de propostas pedagógicas que objetivam o desenvolvimento das máximas possibilidades da criança estão sendo divulgados no mundo todo. Uma delas é a experiência da cidade de ReggioEmilia que valoriza as relações como forma de desenvolver diferentes capacidades nas crianças, pensando-as como capazes e produtoras de conhecimento. O sistema criado por LorisMalaguzzi oferece uma proposta totalmente voltada para o desenvolvimento integral das crianças, suas famílias e seus professores, visto que todos participam efetivamente desde o planejamento até a sua implementação (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016).

Outra experiência que tem sido muito divulgada é o do Instituto Pikler-Lóczy que defende uma proposta pedagógica focada nas possibilidades de uma educação humanista na qual as crianças têm experiências que lhe garantam a autonomia e facilitam a comunicação possibilitando-lhes segurança e intensa atividade (MELLO, 2014).

A partir do que foi exposto até aqui, entendemos que, mais do que propor atividades, as instituições de educação infantil devem ser cada vez mais tomadas pelas culturas infantis e suas linguagens para que as infâncias não sejam atropeladas por uma cultura escolarizante voltada simplesmente para a transmissão de conteúdos. É necessário que pensemos uma educação infantil a partir daquilo que a criança nos apresenta para que possamos explorar e ampliar todas as possibilidades que as atividades humanas podem proporcionar na formação de um sujeito histórico humanizado.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesta seção, descrevemos os procedimentos que foram utilizados para dar vida à pesquisa, abordando suas especificações e justificativas a respeito do que foi elencado para ajudar a nos dar clareza do que, pouco a pouco, temos a necessidade de compreender a respeito do que nos propomos. Dessa maneira, indicamos, a seguir, nossa escolha metodológica e os métodos de coleta de dados que compõem o trabalho em todas as suas fases.

4.1 A ABORDAGEM METODOLÓGICA

A pesquisa é de abordagem qualitativa e não se preocupa com resultados numéricos, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, uma organização. Os pesquisadores que adotam esse tipo de abordagem opõem-se à suposição que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, “os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa” (GOLDENBERG, 1997, p. 34). Por isso, procuram conhecer as especificidades do seu objeto de estudo buscando se atualizar de discussões sobre a temática antes de adentrar o campo.

Para Bogdan e Biklen (1991), a pesquisa qualitativa acontece levando em consideração cinco características ou aspectos: 1 – Na pesquisa qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural tornando o investigador o instrumento principal para a coleta e análise de dados; 2 – É descritiva. Os dados são recolhidos em forma de palavras, não de números; 3 – O mais importante para a pesquisa qualitativa é o processo do que, simplesmente, os resultados; 4 – a indução é a principal forma de análise de dados feita por investigadores qualitativos; 5 – Os significados são muito importantes para esse tipo de abordagem. Essas características se enquadram no estudo que pretendemos empreender, pois são necessárias para entender todo o processo que engloba o atendimento da Educação Infantil na jornada de tempo integral.

Em uma abordagem qualitativa, escolhemos a pesquisa exploratória, a partir da qual utilizamos o estudo de caso como forma de melhor compreender o contexto no qual se encontra determinada realidade ou fenômeno que será investigado.

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma

determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (FONSECA, 2002, p. 33).

Para Lüdke e André (2014), o estudo de caso tem algumas características básicas: visam à descoberta de fatos, mesmo com a ajuda de um referencial teórico, novos aspectos podem ser encontrados na medida em que o estudo avance; enfatizam a interpretação em contexto, isso porque, para ter uma apreensão mais completa do objeto, é preciso entender bem o contexto no qual ele se situa; busca retratar a realidade de forma completa e profunda; usam uma variedade de fontes de informação; revelam experiências vicárias e permitem generalizações naturalísticas; representam os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social; utilizam linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa. As autoras destacam que o estudo de caso se dá em três fases de desenvolvimento, sendo elas: exploratória, análise sistemática e elaboração do relatório.

A fase exploratória que pode ser, basicamente, a escolha das questões que se deseja investigar; “é o momento de especificar as questões ou pontos críticos, de estabelecer os contatos iniciais para a entrada em campo, de localizar os informantes e as fontes de dados necessárias para o estudo” (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p.25). Esse processo envolve o estudo de autores da área na temática da Educação Infantil bem como o processo de autorização para realização da pesquisa.

A análise sistemática e a elaboração do relatório ocorrem quando surge a necessidade de juntar a informação, analisá-la e disponibilizar aos informantes para que manifestem suas reações sobre a importância e a perspicácia do que é relatado.

No caso do nosso objeto de estudo que é a análise da Proposta Pedagógica de uma instituição de Educação Infantil, devemos ter o cuidado e buscar estar disposto ao diálogo, tendo que ir e vir sempre que necessário for, a fim de não encontrar barreiras ao adentrar o campo e obter mais dados da Secretaria Municipal de Educação de Santarém e da instituição estudada.

Yin (2015) esclarece que o estudo de caso exige uma mente questionadora durante a coleta dos dados, não somente no planejamento ou depois de realizada a coleta. Para ele, a capacidade de formular e propor uma boa questão é, portanto, um “pré-requisito para os pesquisadores dos estudos de caso” (YIN, 2015, p.77).

A delimitação do estudo é a procedência de coleta sistemática de informações, utiliza instrumentos mais ou menos estruturados e são escolhidos pelas características determinadas pelo objeto de estudo.

A importância de determinar os focos de investigação e estabelecer os contornos do estudo decorre do fato de que nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado. A seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte é, pois, crucial para atingir os propósitos do estudo de caso e para chegar a uma compreensão mais completa da situação estudada (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p.26).

As autoras inferem que, quanto mais houver elementos a serem explorados, mais estaremos promissores a abarcar o que nos propomos a estudar. Contudo, destacam que, em sua totalidade, é necessário lançar mão de alguns aspectos que podem ajudar na exploração do todo, não sendo preciso se debruçar sobre todas as categorias, mas das mais relevantes para a pesquisa.

Yin (2015) destaca alguns pontos importantes para a realização do estudo de caso, como: ser um bom ouvinte; manter a adaptabilidade; ter uma noção clara do assunto em estudo; evitar o viés e conduzir a pesquisa de forma ética.

Destacamos que existem alguns tipos de estudo de caso, como o estudo de caso único e estudo de casos múltiplos. Yin (2015) destaca que, para a composição dos estudos, ainda podem ser apresentadas algumas estruturas de estudo de caso, como: estrutura de comparativa, estrutura cronológica, estrutura de construção de teoria, estrutura de suspense e estruturas não sequenciais. Contudo, nos deteremos à estrutura que utilizaremos para este trabalho, qual seja, estrutura analítica linear.

Considerando a estrutura analítica linear, apresenta-se a sequência de subtópicos que inicia com o aspecto ou o problema sendo estudado e com uma revisão da literatura anterior, tendo prosseguimento dos subtópicos para cobrir os métodos usados, os dados coletados e a análise dos dados, bem como as descobertas, e finaliza com as considerações e suas implicações para a questão ou problema original estudado (YIN, 2015).

4.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

O tema proposto nesta pesquisa foi delineado ao longo de uma trajetória pessoal e profissional da qual se sobressaem experiências como bolsista, coordenadora pedagógica, pedagoga e estudiosa da temática voltada para educação infantil. E, ao escolher trabalhar com as crianças do pré-escolar, optamos pelas de 04 anos atendidas em jornada de tempo integral.

Esta escolha justifica-se pela experiência no trabalho com turmas de 04 e 05 anos dentro de uma instituição, anexa a uma escola de ensino fundamental, e pela atuação em uma instituição de Educação Infantil na jornada de tempo integral, em que percebemos a dicotomia entre a preparação da criança pequena para adentrar o ensino fundamental e o cuidar sem intuito de educar, frequentemente realizado na instituição de tempo integral.

Utilizamos como instrumentos de coleta de dados, para responder aos questionamentos elencados nos objetivos deste trabalho, os que são, geralmente, utilizados em um estudo de caso: observação e análise documental. Contudo, lembramos que esses instrumentos foram efetivados no estudo de campo após a fase exploratória que envolve a autorização e os primeiros contatos com a instituição escolhida no estudo.

No início da coleta foi utilizada a análise documental de algumas fontes, como a Proposta Pedagógica do município, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), o parecer de funcionamento das instituições de Educação Infantil do município, para corroborar ou contestar as informações encontradas na Proposta Pedagógica da instituição investigada por meio de outras técnicas. A análise documental pode incluir desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão, até livros, estatísticas e arquivos escolares (LÜDKE; ANDRÉ, 2014).

Yin (2015) destaca que a importância da informação documental é relevante para todos os tópicos ou fases do estudo de caso, sendo essa informação útil para corroborar e aumentar a evidência de outras fontes. Corroborando com ele, Lüdke e André (2014, p. 45) enfatizam que:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informações sobre esse mesmo contexto.

Dessa forma, a análise documental desta pesquisa ocorreu com os documentos da instituição, como o Projeto Político Pedagógico, os relatórios das atividades realizadas com as crianças e o relatório de desenvolvimento da criança para verificar o que está sendo proposto e o que está sendo realizado pela instituição.

Ao decidir-se pela utilização dos documentos em um estudo, Flick (2009) destaca que devemos vê-los como meios de comunicação, focalizando-os enquanto um tópico da pesquisa, fazendo questionamentos acerca de sua origem, características e suas condições de produção.

Uma técnica de coleta de dados que, também, utilizamos neste estudo é a observação, que, segundo Lüdke e André (2014), ocupa lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional, sendo utilizada como método principal ou combinada a outras técnicas de coleta de dados.

Dessa forma, utilizamos a observação direta dos acontecimentos na qual o pesquisador se deixa perceber minimamente dentro do espaço ao qual se faz presente, pois ele não interage com o grupo observado. Nesse papel de observador total, ele “pode desenvolver a sua atividade de observação sem ser visto, ficando por detrás de uma parede espelhada, ou pode estar na presença do grupo sem estabelecer relações interpessoais” (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p.34).

Outro instrumento utilizado para a coleta de dados é a entrevista semiestruturada dos sujeitos da pesquisa para melhor elucidação do que está sendo observado e que, segundo Yin (2015), é uma das fontes mais importantes num estudo de caso.

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista benfeita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolha nitidamente individuais. (LÜDKE; ANDRÉ, 2014, p.39).

Através da entrevista buscamos compreender o ponto de vista dos sujeitos para melhor entender os fatos ocorridos durante a observação e esclarecimentos sobre o contexto que envolve o processo de efetivação da Proposta Pedagógica da instituição, acolhendo suas informações para enriquecimento dos resultados obtidos.

Um instrumento importante para registro dos dados coletados na pesquisa de campo foram as notas de campo, que são registros coletados durante uma observação. Esses registros valiosos, segundo Bogdan e Biklen (1991), nos apresentam várias sugestões do que se deve ser incluído nas notas de campo como: descrição dos sujeitos; reconstrução de diálogos; descrição dos locais; descrição dos eventos especiais; descrição das atitudes e comportamento do observador.

Estes registros foram enriquecidos de detalhes para que pudéssemos compreender e refletir os acontecimentos observados de maneira disciplinada e sem perder o foco do que objetivamos como categorias da pesquisa.

Com estes instrumentos de coleta de dados, constituímos nosso estudo de caso e analisamos, durante o processo e ao final dele, todas as evidências e fatos constatados.

4.3 AS QUESTÕES DA PESQUISA

Como o foco dessa pesquisa é analisar a Proposta Pedagógica de uma instituição de Educação Infantil que atenda em jornada de tempo integral no município de Santarém, Pará, fez-se necessário alguns procedimentos e conexões antes mesmo de adentrarmos ao caso em si, pois se trata de uma abordagem de cunho dialético no qual a instituição como um todo será submersa.

Buscamos entender a proposta pedagógica respondendo aos seguintes questionamentos: De que forma está sendo efetivada a Proposta Pedagógica para a pré-escola de tempo integral? Que estratégias foram pensadas para esse tipo de atendimento, levando em consideração que no sistema público municipal de Santarém, apesar de as crianças permanecerem na instituição em período integral, a carga horária das professoras é de apenas 6h diárias? Quais as principais dificuldades e motivações para a efetivação de uma Proposta Pedagógica para a pré-escola em jornada de tempo integral? Que outras experiências o tempo integral possibilita às crianças em relação ao tempo parcial?

4.4 CRITÉRIOS PARA ESCOLHA DO *LÓCUS* E DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Para esta pesquisa definimos como critérios para a escolha do *lócus*, primeiro, ser uma instituição pública que tenha como característica o funcionamento em jornada parcial e integral na pré-escola para que seja possível compreender as especificidades sobre o atendimento realizado no período integral para uma mesma faixa etária.

A instituição foi codificada com um nome fictício para resguardar sua identidade e localização. Sendo alcunhada, assim, de Unidade Municipal de Educação Infantil Girassol, nome de uma flor que caracteriza o seu movimento de acordo com a posição solar.

A turma elencada para o estudo de caso foi a pré-escolar de 04 anos, por sua obrigatoriedade, a partir da legislação vigente, de oferta na jornada de tempo integral, o que nos possibilitou entender sua organização em diferentes períodos na instituição. Além disso, por ter professoras com o tempo mínimo de cinco anos de atuação na educação infantil, visto que essa

etapa da educação básica é ofertada pela SEMED desde 2009. Contudo, vale ressaltar que observamos, também, duas turmas de pré-escolar de 04 anos sendo uma da manhã e outra no horário da tarde.

É importante destacar que existem poucas professoras concursadas nessa área, pois, no município de Santarém-PA, o último concurso realizado para preenchimento de vagas para o cargo de professor de educação infantil foi no ano de 2008, sendo exigido para isso, o nível médio normal, mais conhecido como magistério nível médio.

Destarte os procedimentos expostos, esclarecemos que a fim de que seja resguardada a identidade dos sujeitos da pesquisa utilizamos o termo de consentimento livre e esclarecido, TCLE (vide apêndice A) para assegurar que todas as informações foram sigilosas e que os informantes poderiam se retirar da pesquisa em qualquer momento, sem que isso lhe causasse algum tipo de prejuízo.

A seguir apresentamos mais detalhamentos sobre nosso *lócus* a fim de adentrar nosso campo e compreender as características que compõem a instituição escolhida e sua organização de trabalho.

4.5 SITUANDO O MUNICÍPIO LOCAL DE PESQUISA

Antes de nos adentrarmos no *lócus* da nossa pesquisa, lembramos que sua localização influi na contextualização dos dados e da realidade que tratamos mais adiante. Dessa forma, destacamos que o local onde realizamos nosso trabalho é o município de Santarém, situado no oeste do estado do Pará, na região norte do Brasil, sendo um dos mais populosos do estado com estimativa de 294.447 habitantes.

Figura1- Mapa de Santarém



Fonte: IBGE, 2016.

É banhado pelos rios Amazonas e Tapajós que se encontram em frente à cidade, formando um fenômeno muito apreciado por quem vai à orla da cidade buscando interagir com

outras pessoas ou somente ver o pôr do sol. Todos os dias, muitas pessoas optam por essa atividade como um lazer de fim de tarde.

O município de Santarém possui muitas belezas tropicais que são sua riqueza turística para quem vem de outros lugares para conhecê-lo. É cercado por várias praias que atraem pessoas de diferentes lugares do mundo, são elas: Alter-do-chão, Ponta de Pedras, Pajuçara, Pindobal, Cajutuba, entre outras que apresentam a beleza natural do lugar.

Além de praias, o município conta com o Sairé, festa cultural que apresenta um ritual religioso dos antigos povos habitantes da ilha de Alter-do-chão, e também o ritual profano no qual dois botos se enfrentam numa arena com várias apresentações artísticas. Essa festa é muito antiga e atrai muitos visitantes de diversas cidades.

Além do Sairé, o município é cercado por mitos e lendas que enriquecem sua cultura com festas nas comunidades tradicionais, oferecendo vários festivais como: Festival do Caju, Festival do Açaí, Festival do Borari, Festival da Farinha de Tapioca, Festival do Tacacá, entre outros, que animam as comunidades locais. Tendo também uma riqueza musical com várias personalidades conhecidas mundialmente como o violinista Sebastião Tapajós e o maestro Wilson Fonseca.

Na área da educação, o município possui sede da Universidade Federal do Oeste do Pará e um campus da Universidade do Estado do Pará. Além disso, possui várias faculdades particulares, tornando-a uma cidade universitária, pois agrega pessoas de todos os municípios próximos, matriculadas em diferentes cursos de graduação e pós-graduação.

4.6 SITUANDO O *LÓCUS* DA PESQUISA

Nesta subseção, focamos na descrição sobre as especificações encontradas no interior do nosso *lócus* de pesquisa, para compreender como esta organização tem contribuído para o desenvolvimento integral das crianças de uma turma de pré-escola na instituição pública municipal.

A Unidade Municipal de Educação Infantil - UMEI Girassol é uma das 28 instituições de educação infantil sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação do município de Santarém, SEMED. Ela é uma das cinco instituições que oferece pré-escola em tempo integral. Contudo, esse atendimento em período integral é restrito às crianças de até 04 anos de idade, ficando o atendimento às turmas de 05 anos apenas no período parcial.

A instituição foi fundada em 23 de dezembro de 1988 pelo prefeito da época e idealizada, inicialmente, para a população da comunidade que não tinha onde deixar suas

crianças para ir trabalhar. Depois, com a mudança de responsabilidade das instituições que atendiam crianças de 0 a 5 anos no município, a UMEI Girassol sofreu com a mudança, mas, por ter uma estrutura voltada para o atendimento de crianças pequenas, a Secretaria de Educação do município permaneceu com o prédio.

O bairro onde é situada a instituição é de classe média, tendo em seu entorno instituições de saúde, escolas públicas e escola privada que ofertam atendimento também em educação infantil. Ela fica ao lado de uma avenida com grande fluxo de carros de pequeno e grande porte e que possui muitos comércios ao longo de seu percurso. Em frente à instituição há também uma praça com equipamentos de ginástica e uma feira hortifrúti que funciona em alguns dias da semana atendendo à população da comunidade, além de farmácias, posto de gasolina, supermercado, mercantil e lojas de peças para veículos. Mais adentro do bairro as casas são de alvenaria, de construção inacabada ou precária.

As famílias atendidas pela instituição são compostas por pessoas que fazem parte dos bairros ao redor, de bairros distantes, trabalhadores com renda fixa e sem renda fixa. São compostas, segundo a sua Proposta Pedagógica (PPP UMEI GIRASSOL, 2016, p. 7):

[...] de famílias que moram em bairros periféricos adjacentes de famílias carentes que necessitam do atendimento educacional por se tratarem muitas vezes de mães solteiras, pais e mães separadas que cuidam de seus filhos sozinhos e até mesmo caso de avós, tios e outros parentes que cuidam dessas crianças.

A instituição possui 42 funcionários, sendo que 07 são estagiários e 20 professores que formam o seu quadro profissional. Abaixo o quadro mostra a formação de todos os funcionários da instituição:

Quadro 1- Função, quantitativo e escolaridade dos funcionários da UMEI Girassol

FUNÇÃO	QUANTIDADE	ESCOLARIDADE	SITUAÇÃO
Coordenadora	01	Especialização em Educação Infantil	Temporária
Pedagoga	01	Pedagogia	Temporária
Auxiliar administrativo	01	Nível Médio	Temporária
Educadora especial	01	Esp. Educação Especial	Temporária
Secretária	01	Administração	Temporária
Servente	08	03 Ensino Fundamental e 05 Ensino Médio	Temporária
Vigia	03	02 Ensino Fundamental, 01 Ensino Médio.	Temporária
Professor	20	01 Magistério, 01 Geografia, 02 Letras, 15 Pedagogia.	08 Temporária e 12 Efetivas

Fonte: Dados cedidos pela Divisão de Educação Infantil da SEMED/Santarém, 2016.

De acordo com o quadro 01 é possível constatar que mais de 50% dos funcionários da instituição é composta de profissionais em situação temporária. O último concurso realizado no município, o primeiro ofertando vaga para profissionais de educação infantil, foi realizado em 2008.

Atualmente, cresceram os números de instituições e demanda pela oferta da educação infantil, porém, não houve mais concurso, o que deixou o atendimento desvalorizado, já que a maioria dos temporários perde o vínculo com a SEMED no final do ano, dificultando a construção da identidade dos profissionais com as instituições nas quais trabalham. Infere-se, do quadro, que as professoras que possuem graduação em outra área de atuação, como letras e geografia, são efetivas e atuam com as crianças de acordo com a exigência mínima para o papel, que é o nível médio Normal, conforme disponibiliza a LDB (BRASIL, 1996) e o estipulado em concurso público para o provimento do cargo.

Destacamos, do nosso *locus*, que a coordenadora, apesar de ser temporária, exerce seu mandato por eleição realizada em 2015 para a gestão de instituições de Educação Infantil. Contudo, a situação dos profissionais na maioria das instituições de educação infantil é de fragilidade, pois a incerteza sobre o trabalho que realiza contribui para que a prática sofra influências dos gostos da gestão. Junto dela trabalha a pedagoga que atua no acompanhamento pedagógico das famílias e das professoras que atuam na instituição.

Até 2012, as instituições de educação infantil do município só contavam com uma coordenadora pedagógica que atuava na parte administrativa e na parte pedagógica em tese. Todavia, pela grande demanda de trabalho pedagógico dentro da mesma e respondendo aos inúmeros pedidos, em 2013, as UMEI's começaram a contar com o trabalho dos pedagogos em seu interior, ficando mais viável a gestão do trabalho.

A partir do trabalho da gestão da UMEI Girassol, se pode possibilitar o assessoramento e acompanhamento das turmas e de seus familiares, visto que a instituição busca fazer com que ocorra a parceria com a família, assim como as formações continuadas com as professoras quando necessário.

A UMEI Girassol funciona de 7h30min às 17h30min, atendendo a um quantitativo de 151 crianças distribuídas nas seguintes turmas:

Quadro 2 - Caracterização das turmas ofertadas pela UMEI Girassol

Idade	Turno	Número de turma	Número de crianças
2	Integral	02	20
3	Integral	03	50
4	Integral	01	20
4	Parcial	02	35
5	Parcial	02	26
Total		10	151

Fonte: Dados elaborados a partir do PPP da UMEI GIRASSOL, 2016.

Conforme quadro 02 a instituição possui 10 turmas distribuídas em 8 salas nas quais as crianças são divididas obedecendo as normas legais quanto ao número de crianças por turma, organizados em 02 turmas de creches distribuídas por faixa etária, sendo 02 de maternal I (2 anos), 03 de maternal II (03 anos), todas integrais. Cinco turmas de Pré-escola, sendo 03 de pré I (4 anos), 1 integral e 02 parciais e 02 de pré II (05 anos) parciais.

Quanto ao número de crianças por turma, a instituição segue as normas instituídas pelo Conselho Municipal de Educação – CME sob forma da Resolução nº10 de 17 de dezembro de 2010 que estabelece, em seu art. 14, que a organização dos grupos decorrerá das especificidades da Proposta Pedagógica, respeitando a faixa etária de cada criança:

- I. De 0 (zero) a 01(um) ano- 06 (seis) a 08(oito) crianças;
- II. De 01(um) a 02(dois) anos – 08 (oito) a 10 (dez) crianças;
- III. De 02(dois) a 03 (três) anos – 15(quinze) a 20 (vinte) crianças;
- IV. De 04(quatro) anos Pré I – 20(vinte) a 25(vinte e cinco) crianças;
- V. De 05(cinco) anos Pré II – 20(vinte) a 25 (vinte e cinco) crianças.

As turmas de jornada integrais da UMEI Girassol possuem duas professoras titulares e duas professoras auxiliares em cada uma e, também, estagiárias do curso de Pedagogia que auxiliam no trabalho com as crianças. A turma de Pré I A integral possui duas professoras titulares e duas auxiliares, pois, segundo a coordenação, se trata de uma turma com características especiais uma vez que foi formada a pedido da comunidade para ajudar algumas crianças de famílias consideradas de risco a terem mais contato com outras crianças e não ficarem em casa.

A estrutura física da instituição foi idealizada para o atendimento de crianças de 1 a 6 anos com influência direta das instituições do sul do nosso país, conforme destaca o seu histórico. Possui 08 salas de atividades, sendo uma adaptada para atendimento da turma de pré-escola de 4 anos integral. Possui também um refeitório, dois banheiros com 05 chuveiros, 05 vasos sanitários e 02 pias adaptados para crianças, um banheiro duplo para funcionários, uma cozinha com lavanderia, uma secretaria, uma área cimentada central, interna e um imenso quintal arborizado ao redor dessa estrutura física que é murada.

No quintal há uma casinha de madeira cercada por madeira, uma maloca cimentada externa e coberta, uma coletora de garrafas pet, um parquinho com escorregador, dois balanços individuais, dois balanços duplos. Numa parte interna possui uma casinha de madeira onde fica a bomba de água que abastece a instituição. Uma parte do quintal fica fechada, mas é utilizada por todas as turmas onde é colocada a piscina das crianças. Uma vez por semana as crianças levam roupa de banho para brincarem na água.

A estrutura física possibilita que seja instituída uma boa proposta pedagógica, já que ela favorece práticas pedagógicas utilizando toda a instituição que foi preparada para esse atendimento. As salas, contudo, são projetadas para poucas atividades coletivas, e ficam no quintal arborizado e na área central interna, boas localizações para a promoção de brincadeiras e interações entre as crianças de uma mesma turma, de outras turmas e de adultos, além de diferentes brinquedos e objetos.

Mello (2007, p. 85) destaca que:

A creche e a escola da infância podem e devem ser o melhor lugar para a educação das crianças pequenas – crianças até os 6 anos –, pois aí se pode intencionalmente organizar as condições adequadas de vida e educação para garantir a máxima apropriação das qualidades humanas – que são externas ao sujeito no nascimento e precisam ser apropriadas pelas novas gerações por meio de sua atividade nas situações vividas coletivamente.

Dessa forma, percebemos que a instituição não é um lugar qualquer para as crianças que a frequentam, pois é onde terão experiências e vivências que poderão deixar marcas para todas as demais etapas da educação básica e para a vida.

A entrada da UMEI era, inicialmente, dupla, contendo dois portões para os familiares acessarem o interior das salas, mas, atualmente, funciona somente uma, onde os professores aguardam as crianças pela manhã, enquanto suas salas são higienizadas pelas serventes, servindo de local de espera, pois perto do portão, abaixo da janela da secretaria, fica um banco onde as crianças esperam os pais e familiares para irem para casa. O portão que fica isolado e fechado guarda, em seu espaço, uma diversidade de materiais, funcionando como um almoxarife para colocar carteiras, brinquedos não utilizados e outros materiais.

Figura 2 - Foto da entrada da Instituição



Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2016.¹⁷

Conforme percebemos na figura acima, a estrutura da entrada do quintal até o portão do interior da instituição é toda cimentada favorecendo a ida das crianças no período de chuva e permitindo a espera à sombra pela entrada e/ou saída das crianças, já que tem uma estrutura telhada que facilita essa espera. Inferimos que esses espaços estão de acordo com o que é estipulado no documento “Critérios para o atendimento em creches” “tornar acolhedor o espaço que usamos para receber e conversar com as famílias” (BRASIL, 2009a, p.17).

A estrutura dos banheiros é antiga e precisa ser reformada, pois a lajota está se deteriorando e com aspecto de sujeira, fazendo com que a hora do banho não seja muito atrativa. Podemos verificar essas informações pelas imagens abaixo:

Figura 3 - Foto dos Chuveiros da instituição estudada



Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2016.

¹⁷ Todas as fotografias foram registradas no período de observação da pesquisa que ocorreu de abril a agosto de 2016.

Figura 4 - Foto dos vasos sanitários da instituição estudada



Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2016

Apesar da aparência, os banheiros são constantemente higienizados pelas serventes que os lavam diariamente para o uso pelas crianças. É visível que eles necessitam de reparos, já que alguns cantos contêm lajotas quebradas, e as pias e vasos precisam ser trocados para melhor manuseio. O banheiro dos funcionários não é diferente do das crianças. No último ano, foi trocado o telhado da instituição, que é todo de barro, e sua estrutura foi reforçada com novas colunas de madeira, porém, na parte interior dos espaços não ocorrem, há uns anos, reparos simples, pelo poder público.

As salas são organizadas dependendo da atividade que será efetivada pela professora, tendo em suas paredes, no alto, fixadas figuras de personagens da moda e frases religiosas. Em todas há esse tipo de ornamentação e, também, letras e números para que as crianças memorizem. Além disso, possuem também um calendário de aniversário para as crianças. Todavia, essa decoração não favorece o uso dos brinquedos por elas, nem o uso de diferentes materiais para manipulação, pois ficam, em sua maioria, entulhadas de carteiras e mesas sobrando pouco espaço para organização de cantinhos que possibilitem diferentes atividades para as crianças.

Tendo como base os Critérios de Atendimento nas instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2009), que estipula que estes fiquem em locais de livre acesso para as crianças, a organização dos brinquedos desrespeita esta orientação, pois as salas onde ficam não estão arrumadas de forma a facilitar brincadeiras espontâneas e interativas.

Os critérios de atendimento em creche são categóricos em dizer que os brinquedos devem estar sempre acessíveis às crianças (BRASIL, 2009). Contudo, eles ficam guardados dentro de cestos de plástico, em cima dos armários, ficando inviável uma criança pegar quando quiser manipular e brincar, ficando a cargo do adulto a liberação destes. Sobre os armários

ficam guardados também os colchonetes que são colocados distribuídos ao chão da sala de atividades na hora do sono.

Algumas salas são protegidas com um material fixado nas colunas para que não recebam a luz do sol à tarde, o que acontecia também com a turma de Pré I, que fica na sala adaptada ao lado do refeitório. Todavia, essa turma possui um ar-condicionado (comprado com a coleta dos pais), que alivia o clima quente. Sempre que necessário, as janelas são abertas para ventilação para evitar que a sala fique quente e abafada. Quanto ao espaço, podemos dizer que é inadequado para disponibilizar cantinhos de atividades ou mesmo realizar uma boa atividade coletiva, visto que não tem espaços para deixar os materiais ao alcance das crianças e todas as mesas e cadeiras dentro da sala, tendo que ser retirada sempre que modificada a rotina.

Figura 5 - Foto da sala de atividades da instituição estudada



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2016.

Na figura 5 percebemos como a sala de atividades é uma mera decoração para ser apreciada por quem adentra, pouco sendo utilizada pelas professoras de forma didática para trabalhar de fato aquilo que elas pouco disponibilizam para as crianças. Na sala de atividades da turma integral há um porta livros que as crianças, vez ou outra, acabam utilizando para manusear os livros. Porém os livros são pouco atrativos e, em sua maioria, rasgados ou sem capa demonstrando o interesse das crianças no seu manuseio e o pouco interesse das professoras em trabalhar a forma correta de cuidá-los para que durem mais tempo.

Uma coisa importante a se observar na organização das salas é a decoração pouco alusiva à cultura local. Em todas as salas há colagens dos personagens de desenhos animados mais divulgados pela mídia. Mesmo a região sendo rica com sua história, cultura e especificidade de fauna e flora, não se observou o trabalho com as crianças da valorização da cultura local. São lembradas apenas em períodos específicos com a execução de um calendário de datas comemorativas enviados pela SEMED.

Sobre as salas de atividades, o documento Parâmetros Básicos de Infraestrutura para a Educação Infantil (BRASIL, 2006, p.16) categoriza que:

O espaço físico para a criança de 1 a 6 anos deve ser visto como um suporte que possibilita e contribui para a vivência e a expressão das culturas infantis – jogos, brincadeiras, músicas, histórias que expressam a especificidade do olhar infantil.

Mesmo com orientações em alguns documentos acerca da sala de atividades, o que se percebe em sua organização, na instituição estudada, é que poucas vezes ou quase nunca levou-se em consideração a necessidade de ampliação do conhecimento mais elaborado pelas crianças ou a sua opinião na hora de decorar os ambientes, sendo tudo confeccionado ou comprado pronto pela instituição.

Quanto ao uso dos ambientes externos no quintal, a coordenadora montou um cronograma de utilização pelas professoras dos espaços do parquinho, da maloca e do próprio quintal para facilitar a ida e interação das turmas. Contudo as atividades são basicamente as mesmas e são mal utilizados os espaços que poderiam oportunizar uma infinidade de atividades ao ar livre para as crianças que, por muitas vezes, não possuem uma estrutura como essa em suas casas. Sempre que as professoras levam as crianças para fora é uma festa para elas, porém, as atividades ali realizadas não são planejadas para enriquecimento das brincadeiras, ficando a cargo das crianças decidirem sobre o que brincar.

Sobre as diferentes experiências que as crianças podem ter nos espaços externos da instituição, Mello (1999, p.17) destaca que é necessária uma rica experiência desde o nascimento da criança: de contato com a natureza, com as outras pessoas e com a cultura acumulada pela humanidade ao longo de sua história, pois este tipo de experiência é que “possibilita com que o cérebro infantil faça um exercício que necessita para formar ligações neurais que criam condições para o desenvolvimento da consciência da criança”.

Na maioria das vezes que vão para o quintal, as professoras ficam interagindo entre si e conversando enquanto as crianças ficam inventando brincadeiras para realizar umas com as outras. Também ficam se comunicando por meio de seus telefones fazendo pesquisa ou simplesmente acessando alguma rede social. Poucas vezes as professoras se interessam em brincar com as crianças ou ajudam na construção das regras com elas.

Figura 6 - Foto da área externa da instituição estudada



Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2016.

Figura 7 - Parquinho da instituição estudada



Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2016.

O refeitório não comporta todas as crianças para se alimentar juntas por ter seu espaço diminuído para adequação da sala do pré I integral. Então as refeições são realizadas por partes, indo primeiramente as turmas integrais, começando pelas menores, e depois as turmas integrais dos maiores e parciais junto. Contudo, é um local bem ventilado com janelas laterais e balancins de madeira. Junto à parede próxima à entrada da cozinha fica um freezer e uma geladeira com uma caixa cheia de brinquedos que não são utilizados mais pelas crianças ou que são considerados inadequados. O refeitório, quando não é hora de alimentação, é utilizado por algumas turmas para realização de atividades. Possui três mesas, sendo uma para crianças de 2 a 3 anos e outras 2 para crianças de 4 e 5 anos.

Figura 8 - Foto do refeitório da instituição estudada



Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2016.

Figura 9 - Foto do refeitório da instituição estudada (sem crianças)



Fonte: Arquivo da Pesquisadora, 2016

Do lado de fora do refeitório fica um bebedouro que é utilizado por todas as crianças atendidas. Entretanto, as turmas parciais possuem bebedouros de barro disponibilizados para evitar que as crianças saiam em demasia da sala, já que as professoras não possuem auxiliares para ajudar nas atividades.

O espaço para atividades com as crianças é bem diversificado, mesmo não obedecendo a grande parte das recomendações infraestruturais, principalmente quanto a espaços voltados para seus profissionais, como não possuir sala para reuniões fechadas, nem sala para professores com armários individuais; também, não possui um almoxarifado para guardar as coisas sem uso, ficando num espaço onde era a entrada ao lado da secretaria que funciona como sala da coordenação.

Essa situação evidencia a valorização dos profissionais que trabalham na área da Educação Infantil, demonstra o descaso com as condições de trabalho oferecidas a um profissional que está em construção identitária, visto que os espaços são uma importante

ferramenta para se pensar numa prática mais comprometida com a educação da criança pequena.

O espaço da instituição, apesar de precisar de pequenos reparos, é bem diversificado e, se for mais bem explorado, seu exterior poderá possibilitar às crianças diferentes vivências por ser um ambiente rico em possibilidades. Contudo, sua organização e disposição de materiais, para realização de atividades exploradoras com as crianças, são inadequadas, limitando suas possíveis interações e brincadeiras.

5 PROPOSIÇÃO X PRÁTICA: RESULTADOS E DISCUSSÕES ACERCA DOS DADOS COLETADOS

Nesta seção adentramos na Unidade de Educação Infantil Girassol com a curiosidade de menina e a intenção de compreender a proposta institucional e as práticas das professoras que atuam com crianças de 0 a 5 anos na referida unidade. Tal análise baseia-se, como dito anteriormente, na teoria histórico-cultural vigotskiana, mas, também, no corpo legal que fundamenta a Educação infantil brasileira, bem como em outros escritos basilares da temática necessários para a tessitura deste texto.

Para tanto, anunciamos os princípios pedagógicos que norteiam a proposta pedagógica da instituição em jornada de tempo integral, inscritos no seu “Projeto Político Pedagógico”, e os articulamos com as práticas das professoras que atuam com crianças pequenas. Esta movimentação permite o levantamento de semelhanças e contradições entre o campo teórico que norteia o PPP da instituição e as ações educativas que vêm sendo efetivadas pelas professoras.

Desafiamo-nos, ainda, a discorrer sobre que conceitos embasam o trabalho docente para a realização da prática educativa com crianças pequenas atendidas na UMEI Girassol, e de que forma tais conceitos são desenvolvidos pelas professoras no cotidiano de suas atividades laborais.

5.1 A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA UMEI GIRASSOL

Nesta subseção descrevemos os conceitos básicos apresentados na Proposta Pedagógica da UMEI Girassol (PPP UMEI GIRASSOL), referentes à estruturação do trabalho docente e sua consonância com os documentos legais. Assim, buscamos compreender tais conceitos tendo como base a legislação nacional e os autores anunciados no referencial teórico desta pesquisa.

A Proposta Pedagógica da UMEI Girassol está dividida em dez seções, nas quais são apresentadas suas especificações e conceituações acerca do trabalho que vem desenvolvendo com crianças de 2 a 5 anos de idade, em jornada de atendimento de, no mínimo, 04 horas para período parcial e 10 horas para período integral. São as seguintes: 1. Caracterização da escola; 2. Missão, visão, objetivos e metas; 3. Justificativa; 4. Fundamentos Políticos, éticos e epistemológicos; 5. Pressupostos Metodológicos; 6. Pressupostos de

Avaliação; 7. Proposta Curricular; 8. Proposta de Formação Continuada; 9. Proposta de Ações com a Comunidade; e 10. Cronograma e/ou Plano de ação.

É importante frisar que a instituição nomeia sua Proposta Pedagógica de “Projeto Político Pedagógico”, mesmo que não seja esse o termo utilizado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010). Apesar da divergência de nomenclatura, trata-se do mesmo documento que deve servir para nortear as práticas educativas desenvolvidas na instituição.

O primeiro item do documento, “**Caracterização da escola**”, apresenta um resgate histórico da instituição sendo descrito o processo de elaboração e implantação do atendimento ofertado para crianças de 02 até 6 anos de idade. Este histórico ressalta a transferência da responsabilidade no atendimento das crianças pequenas da SEMTRAS para a SEMED. Até 2009 o atendimento às crianças na Umei Girassol era desenvolvido em jornada de tempo integral, passando a haver a oferta de educação infantil em jornada de tempo parcial, a partir do ano de 2010.

A idade das crianças atendidas na UMEI Girassol foi modificada a partir da Lei 11.274 (BRASIL, 2006) que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos, deixando para as instituições de Educação Infantil o atendimento de 0 a 05 anos. Dessa forma, está inscrito na “Caracterização da escola” como são dispostas as turmas de crianças de 2 a 5 anos desde 2009, bem como o quadro funcional que atua neste estabelecimento de ensino.

Com a inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, a Educação Infantil sofreu uma modificação, houve, então, a redução do atendimento, que ocorreu a partir da idade pré-escolar. Esta situação alterou a dinâmica da UMEI Girassol que modificou a jornada de tempo integral das crianças de 2 a 5 anos, e passou a atender, também, em jornada de tempo parcial. Conseqüentemente, tiveram que pensar em uma proposta pedagógica que desse conta desta nova realidade. Esta medida viabilizou o maior número de matrículas nesta instituição, todavia vem na contramão do que está expresso em documentos oficiais, como o Plano Nacional de Educação que dispõe sobre a ampliação da educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica.

Inicialmente, a jornada de tempo integral foi retirada das turmas de 05 anos, que dobraram a partir de 2011 em número de crianças, o que configura uma contradição com o que está previsto na lei, que busca ampliar a oferta do atendimento em jornada de tempo integral.

A partir da portaria nº743/2011¹⁸ – GAB/SEMED art. Nº6, o número de crianças por turma passa a ser especificado de acordo com a faixa etária, assim como o número de professores necessários para esse atendimento. Nos dados constados sobre o número de crianças, por turma, no PPP da Umei Girassol, é importante inferir que, a quantidade de turmas de pré-escolar foi aumentando, consideravelmente, na instituição, pela necessidade de mais turmas para crianças de 4 anos a partir da Lei 12.796/2013, que torna obrigatória o acesso à Educação Infantil a partir dessa faixa etária.

O número médio de crianças atendidas na instituição é de 144 a 150, que foi ampliado quando começou a ofertar a jornada de tempo parcial para as turmas de 04 anos, o que ocorreu a partir de 2015 quando ofertou duas turmas de 04 anos e duas turmas de 05 anos, Pré-escolar I e Pré-escolar II, respectivamente.

No segundo item do documento “**Apresentação da Missão, visão, objetivos e metas**” verifica-se a identidade da instituição quando resgata que a sua construção foi efetivada por um processo coletivo com a participação de todos os envolvidos através de discussões, reflexões e trocas de experiências. Desta forma, fica evidente, no documento, que foram realizadas reuniões para elaboração da Proposta que estamos descrevendo.

Como objetivo geral da UMEI Girassol destaca-se “proporcionar uma Educação Infantil Integral favorecendo os diversos aspectos da vida da criança por meio de atividades lúdicas” (PPP UMEI GIRASSOL, 2016, p.11). Assim, o documento traz uma compreensão de formação integral da criança, considerando os seus aspectos biológicos, psicológicos sociais, culturais econômicos, motores e afetivos, em consonância com o que está previsto na LDB e nas DCNEI.

O item quarto trata dos “**Fundamentos Políticos, éticos e epistemológicos**”. Dentro do subitem 4.1, que aborda os fundamentos Políticos, é destacado o princípio do educar que, para a instituição, está atrelado à construção criativa de possibilidades alternativas de interações, como disposto a seguir:

Relacionar-se com o outro, respeitar ao outro, participar da evolução da humanidade, interagindo como força de transformação e, entendendo que o processo de produção do conhecimento é dinâmico, construído e transformado historicamente, visando à socialização e democratização do saber (PPP UMEI GIRASSOL, 2016, p. 14).

Tal princípio está de acordo com a Teoria Histórico-cultural que nos mostra a importância das relações estabelecidas entre as crianças e os adultos e o papel que o meio possui

¹⁸ Este documento foi estipulado a pedido do setor de Divisão de Educação Infantil da SEMED para especificar o número de crianças que deveria ser atendido por cada turma e faixa etária, assim como o número de profissionais necessário para a efetivação deste atendimento.

no desenvolvimento das funções psíquicas superiores necessárias para que as crianças se tornem sujeitos mais conscientes de suas escolhas de vida.

A Proposta Pedagógica da instituição elenca como princípios éticos, no subitem 4.2, alguns valores que ela objetiva desenvolver com as crianças, que são: integridade, responsabilidade, lealdade, afetividade e respeito. Verificamos que o conceito de afetividade é entendido no documento como “as relações interpessoais baseadas em relações cordiais, cristãs, considerando que isso é fundamental à condição humana” (PPP UMEI GIRASSOL, 2016, p.15). O conceito assume uma conotação moral-cristã que pode levar a equívocos pedagógicos no processo da educação da criança pequena, reduzindo suas possibilidades de compreensão do mundo, reforçando a visão ideológica do cristianismo. Mello (2010, p. 79) nos adverte que:

A definição religiosa quando a criança é ainda pequena, que nos acostumamos a achar normal e adequado que os pais ensinem a seus filhos juntamente com os valores morais e éticos, é um forte impulso de aculturação, de limitação de horizontes das crianças, de inserção numa concepção de mundo e de explicação dos fenômenos.

Em todas as culturas, as crianças “modernizam” o que lhes é ensinado, atribuem novos sentidos ao que aprendem, internalizam e reproduzem comportamentos. Dessa maneira, é importante frisar que a afetividade é produzida na relação comunitária (FILHO, 2014) na qual a criança reconhecerá o valor que caracteriza a atividade humanizada. Assim, é nas relações que a criança se humaniza e nesse processo desenvolve aptidões morais, éticas, emocionais etc.

Quanto ao subitem 4.3 do documento, a instituição destaca seus princípios epistemológicos. A UMEI Girassol acredita que o conhecimento “só tem sentido quando possibilita ao indivíduo satisfazer sua curiosidade, sua necessidade de compreender o mundo em que vive” (PPP UMEI GIRASSOL, 2016, p. 16). A proposta destaca o papel dos sujeitos no processo de ensino aprendizagem e dá oportunidade tanto à criança quanto ao professor sobre o processo educativo. Contudo, é importante frisar que mesmo reconhecendo a criança como detentora de conhecimento, não foi verificado, na prática, o saber infantil sendo considerado no planejamento e organização do fazer docente.

O quinto item da proposta pedagógica da UMEI Girassol “Pressupostos Metodológicos” destaca que o cuidar e o educar serão trabalhados na instituição de modo indissociável, buscando a promoção do desenvolvimento integral da criança em todos os seus aspectos. Contudo, como poderá ser constatado posteriormente, esse cuidar parece estar baseado em práticas higienistas herdadas da assistência social, ao mesmo tempo que o educar enfoca a escolarização da criança pequena.

No subitem 5.1 “A articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental”, a UMEI Girassol destaca a importância da integração das duas etapas da Educação Básica e mostra como pretende trabalhar essa mudança de etapa com as crianças, entendendo que a Educação Infantil tem especificidades que não adentram o Ensino Fundamental, como, por exemplo, as brincadeiras de representações, a rotina, os cuidados, a organização do espaço rico de atividades exploratórias, entre outras que visam ao desenvolvimento integral da criança. Todavia, na rotina da instituição é mais nítida a presença de práticas de alfabetização, específicas do Ensino Fundamental, do que de práticas de educação de crianças pequenas, como as brincadeiras.

Mukhina (1995, p.301) nos mostra determinados conhecimentos do mundo circundante que a criança deve possuir ao adentrar o Ensino Fundamental, e destaca: “os objetos e suas propriedades, os fenômenos da natureza viva e morta, o homem e a sociedade; e conhecer as normas do comportamento”. A Umei Girassol buscou trabalhar no cotidiano e no próprio planejamento aquilo que as demais escolas de Ensino Fundamental trabalham: o calendário e suas datas comemorativas, o que deixa as atividades muito “carregadas”, com uma programação extensiva que pouco valoriza as descobertas infantis e suas curiosidades. Sob o ponto de vista da autora é inferido que qualidade é mais importante que a quantidade de conhecimentos adquiridos e as noções que a criança possui sobre o conhecimento científico que irá ter na escola de Ensino Fundamental.

No item sexto do PPP da escola estudada é abordado como ocorre a avaliação com as crianças, com os funcionários e a comunidade em geral.

No subitem 6.1. “Avaliação da aprendizagem”, destaca-se o que é utilizado como base para avaliar as crianças sem intuito de acrescentar nota ao conhecimento desenvolvido por elas. No subitem 6.2 mostra como desenvolve o processo de avaliação institucional, englobando nesse processo a participação de todos os funcionários da instituição bem como as famílias das crianças atendidas. A instituição propõe os aspectos que avaliará, tais como:

O PPP, o Planejamento, o acolhimento das crianças e comunidade como um todo; a forma de adaptação das crianças, a organização do espaço interno e externo, o ambiente físico, a atuação dos professores, gestores, a avaliação da criança entre outros que serão avaliados de forma democrática com a participação de todos que fazem parte do contexto principalmente funcionárias e famílias atendidas na instituição (PPP UMEI GIRASSOL, 2016, p.22).

A instituição procura trazer a comunidade para participar de algumas tomadas de decisão e valoriza sua participação em todos os aspectos, buscando estreitar laços e fortalecer parcerias no desenvolvimento de projetos. Porém, a participação das crianças nas tomadas de

decisão na hora de planejar, de avaliar, de organizar, de desenvolver hábitos, de discutir, ainda deixa a desejar, uma vez que tais atividades ainda estão muito atreladas aos adultos, ficando para as crianças o papel de coadjuvante no seu processo de aprendizagem.

Como bem lembra Mukhina, o papel do adulto no processo de apropriação cultural pela criança é fundamental, mas não se pode furtar da criança o papel de sujeito diante de sua própria aprendizagem:

As crianças assimilam esse mundo, a cultura humana, assimilam pouco a pouco as experiências sociais que essa cultura contém, os conhecimentos, as aptidões e as qualidades psíquicas do homem. É essa a herança social. Sem dúvida, a criança não pode se integrar na cultura humana de forma espontânea. Consegue-o com a ajuda contínua e a orientação do adulto – no processo de educação e de ensino (MUKHINA, 1995, p.40).

A autora nos mostra as potencialidades que uma criança pode desenvolver com o auxílio do adulto, destacando que esse processo de educação para a formação da criança acontece continuamente. Infelizmente, diante de tantas atribuições e dificuldades no desenvolvimento do seu trabalho, como, por exemplo, a ausência de uma infraestrutura e de materiais adequados, os professores acabam por desistir de discutir, refletir, pensar, propor ideias para as crianças, “furtando” delas as diferentes formas de aprender a apreender a cultura do mundo.

O documento destaca o subitem 6.3 “Avaliação do Projeto Político Pedagógico” de forma breve e discute que a avaliação deste ocorre duas vezes ao ano com a ajuda de registros das reuniões com todos os funcionários, tais como: relatórios, fotografias, atas, com foco nos pontos positivos e negativos do trabalho.

O item 7, “Proposta Curricular”, apresenta vários subitens que constituem o currículo da instituição. São aspectos que envolvem o currículo desde a sua concepção até a sua prática nas atividades desenvolvidas cotidianamente no interior da UMEI Girassol e são melhor explorados na subseção 5.2 deste trabalho.

O oitavo item do documento “Proposta de Formação Continuada” reflete sobre a importância da formação do professor na Educação Infantil com foco na polivalência que ele deve ter para atuar com crianças pequenas. Para que isso aconteça, a instituição busca oferecer formação para os profissionais através da parceria com a SEMED, com as instituições de ensino superior públicas e privadas, no intuito de trabalhar temáticas que são elencadas em reuniões com todos os docentes e viabilizadas pela coordenação pedagógica da UMEI Girassol.

No penúltimo item do documento “Proposta de ações com a comunidade”, a instituição mostra como desenvolve práticas voltadas para o envolvimento da comunidade em

suas atividades e apresenta os projetos nos quais aposta para o fortalecimento do vínculo instituição-comunidade a fim de melhor desenvolver suas atividades e ampliar a participação das famílias em seu interior.

No último item trabalhado pelo documento, “Cronograma e/ou plano de ação”, a instituição apresenta suas metas com os objetivos e as atividades que serão desenvolvidas durante o ano letivo, mostrando quem serão os responsáveis pela organização das ações e as estratégias que serão utilizadas para envolver as famílias no desenvolvimento das atividades.

Segundo a coordenação gestora, a proposta pedagógica da instituição é atualizada anualmente, para acompanhar a legislação e suas mudanças, e tentar responder ao que é exigência nos âmbitos municipal, estadual e federal.

5.2 CONCEPÇÕES DE CRIANÇA E OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: DILEMAS ENTRE AS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS E O ANUNCIADO NA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA UMEI GIRASSOL

Nesta seção, destacamos as concepções de criança implícitas nas práticas das professoras no cotidiano de suas atividades com as crianças na UMEI Girassol, comparando-as ao que está descrito em documentos oficiais para a Educação Infantil. Desenvolvemos, ainda, os objetivos arrolados na proposta pedagógica com uma interface do fazer das professoras, situações permeadas de contradições que marcam construções identitárias do profissional da educação que atua nesta etapa da Educação Básica.

5.2.1 Concepções de criança

A Proposta Pedagógica da UMEI girassol destaca como concepção de criança:

Ser de direito capaz de construir sua própria história, tem como principal objetivo proporcionar uma Educação Infantil Integral favorecendo o desenvolvimento dos diversos aspectos da vida da criança, por meio de atividades lúdicas visando sua inclusão na sociedade como um ser capaz de pensar, agir e refletir sobre o meio em que vive (PPP UMEI GIRASSOL, 2016, p.13).

Tal compreensão responde ao que está disposto no aparato legal sobre essa etapa da Educação Básica e que confere direitos à criança. Sobre o conceito de criança apresentado pelo documento da instituição é possível perceber que está em consonância com o exposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), faz referência à Educação Infantil Integral implicando o objetivo defendido pela LDB (BRASIL, 1996) que visa

o desenvolvimento integral da criança como finalidade da Educação Infantil. Dessa forma, o documento procura respeitar as concepções apresentadas nos dispositivos legais.

Contudo, a partir da observação das práticas das professoras com as crianças pequenas na UMEI Girassol levantam-se outras compreensões sobre os conceitos de criança, que não necessariamente estão implicados no corpo legal. As professoras têm atitudes diferenciadas em relação às crianças, sendo que, algumas vezes, foi possível presenciar o respeito quanto à fala das crianças e suas criações e entendimentos acerca de alguma história abordada pelas professoras. É o caso das exemplificações que veremos a seguir:

A professora titular chega às 8h13min, as crianças correm até ela relatando as histórias do fim de semana e ela não dá atenção a eles pedindo que voltem a seus lugares. Ela os coloca de pé e faz uma ginástica com eles por um minuto alongando os braços e depois eles voltam a conversar entre si. Ela pede que eles fiquem em silêncio (NOTAS DE CAMPO, 25-04-2016).

O lanche termina às 14h:30min quando a professora conversa com as crianças orientando que elas vão fazer um passeio pela UMEI para conhecerem os trabalhos que foram realizados durante a semana sobre as datas comemorativas começando pelo trabalho delas que está no cartaz perto da entrada da sala. A professora é bem criativa quando vai conversar com as crianças e chama atenção poucas vezes e indaga as crianças sobre as atividades e o que aprenderam durante a confecção dos livros e das apresentações que assistiram. Ela relembra a história dos índios contada e pede auxílio das crianças que a ajudam na reprodução da história. Enquanto a titular conduz a excursão, a auxiliar vai registrando os momentos em cada parada na entrada das salas onde os trabalhos estão expostos. A exposição termina às 14h:45min e as crianças foram orientadas para irem brincar na grande maloca que fica na lateral esquerda ao fundo do quintal. A professora orienta as brincadeiras das crianças para que tomem cuidado para não se machucarem. (NOTAS DE CAMPO, 28-04-2016).

Pelo que foi observado ao longo do trabalho de campo, percebemos que as professoras da turma divergem em suas concepções de criança na forma como as tratam, escutam, conversam e interagem com elas. Essas concepções marcam de forma acentuada a prática das professoras, conforme podemos verificar nas notas acima. O respeito pela fala das crianças e a escuta de suas proposições ajudam na compreensão e internalização de novos conhecimentos, ampliando a possibilidade da criança se autogerir, que é uma habilidade importante de se desenvolver desde a infância.

Os exemplos mostram duas práticas pedagógicas diferentes, duas concepções que tem sido conflitada nas instituições de educação infantil: a primeira, marcada pelo tradicionalismo das salas de atividades que acabam sendo reproduções de salas de aula do Ensino Fundamental, onde as crianças são consideradas “tábulas rasas” e o professor é o “dono do conhecimento”; a segunda surge tomando espaço com as novas concepções de criança como seres capazes de produzir conhecimento, e o adulto é o parceiro mais experiente nessa construção.

As professoras não demonstram acreditar que as crianças são seres de potencialidades, ricas de aptidões, quando oferecem atividades homogêneas como se todas tivessem os mesmos interesses sobre determinado conhecimento, criando “salas de aula” com rotina, espaço, relações e expectativas inadequadas até para o trabalho educativo com as crianças do Ensino Fundamental (MELLO, 2007, p.85). Abaixo percebemos como são trabalhados esses conteúdos na Educação Infantil:

A professora começa a lembrar o que as crianças trabalharam no ano anterior, as vogais. Enquanto ela vai perguntando para cada criança que vogal é a que ela está apontando, a professora auxiliar cola no caderno das crianças uma atividade que será feita após a atividade da titular, o desenho de várias frutas para ser colorido. A titular explica para as crianças que elas terão que aprender a traçar as vogais de imprensa e explica a diferença destas para as vogais cursivas. As crianças ficam inquietas nas cadeiras (NOTAS DE CAMPO, 25-04-2016).

Para a Teoria Histórico-cultural, a primeira infância é considerada a faixa etária de 0 a 03 anos e a pré-escolar a faixa etária de 04 a 05 anos, e a partir de 06 anos a criança é inserida no Ensino Fundamental aprendendo as atividades científicas de maneira mais formal. O que ocorre na instituição, claramente, é que as crianças são levadas à memorização de letras e números precocemente e de forma mecânica (o que é inadequado, inclusive, para o Ensino Fundamental), não sendo considerada a função de comunicação que estes signos possuem, o que dificulta o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, e incide essa objetivação quanto aos números e letras na maioria das atividades apresentadas a elas. É importante destacar, segundo Mello (2014, p. 30):

Em lugar de apresentar às crianças exercícios de treino de escrita, a preocupação do professor deve orientar-se para a criação de novas necessidades nas crianças – entre elas a necessidade de escrita – a partir do que as aprendizagens possam efetivar-se num nível mais elevado.

Vigotsky (1995) demonstra que a criança aprende a escrever escrevendo, abstraindo a função que a escrita possui de comunicar algo. A maneira como a escola desenvolve o trabalho com a escrita tem contribuído negativamente para o aprendizado da criança sobre essa linguagem, levando-a a pensar mais na formação das palavras do que naquilo que deseja comunicar (BRITO, 2014; MELLO, 2008).

Atividades envolvendo a alfabetização¹⁹ não são adequadas para as crianças na Educação Infantil uma vez que elas ainda não desenvolveram as funções psicológicas

¹⁹ Para Brito (2014) alfabetizar é pôr a pessoa no mundo da escrita, de modo que ela possa transitar pelos discursos da escrita, ter condições de operar criticamente com os modos de pensar e produzir da cultura escrita.

superiores básicas necessárias para esse aprendizado. Tais práticas, contudo, ainda são comuns nas creches e pré-escolas, o que demonstra uma ansiedade desnecessária quanto à escolarização dos pequenos. Nesse sentido, Mello (2010, p.83) argumenta que:

Quem quer apressar o desenvolvimento infantil e antecipar a alfabetização não considera que o cérebro das crianças está em formação e que a melhor maneira de contribuir para esse processo é possibilitar experiências e vivências prazerosas e diversificadas que insiram a criança na herança cultural da humanidade.

Sobre as atividades desenvolvidas na escola da infância, Vigotski (1993, p. 239) ressalta que “(...) a zona de desenvolvimento iminente tem um valor mais direto para a dinâmica da instrução que o nível atual de seu desenvolvimento”. Dessa forma, as atividades devem estar organizadas com o objetivo de conduzir a criança à apropriação dos conceitos científicos elaborados pela humanidade, o que não ocorre no exemplo descrito anteriormente. A professora testa a habilidade das crianças por uma prática de memorização, mas não realiza uma relação deste saber ao que as crianças conhecem ou poderão vir a conhecer, ensinado a letra com um fim em si mesma. Além disso, a professora auxiliar cola no caderno das crianças um desenho que não acrescenta sentido ao que foi exposto. Entende-se que quando se fala ou se escreve não se utiliza a vogal de forma isolada, pois ela tem a função de determinar a palavra que vem a seguir ou faz parte de um todo significativo.

5.2.2 Objetivos da Educação Infantil na UMEI Girassol

Os documentos oficiais que orientam a educação básica brasileira asseguram como objetivo central da Educação Infantil o desenvolvimento integral da criança (BRASIL, 1988, 1996, 2009). Neste sentido, a Proposta Pedagógica da UMEI Girassol coaduna-se com as exigências legais quando destaca “proporcionar uma Educação Infantil Integral favorecendo os diversos aspectos da vida da criança por meio de atividades lúdicas” (PPP UMEI GIRASSOL, 2016, p.11). O documento traz uma compreensão de formação integral da criança, considerando os seus aspectos biológicos, psicológicos sociais, culturais econômicos, motores e afetivos. Entre os objetivos específicos da Proposta Pedagógica da instituição há os seguintes destaques:

- Estimular a participação das famílias nas atividades desenvolvidas na UMEI.
- Priorizar o aspecto lúdico no processo ensino aprendizagem como forma de incentivo a sua permanência da criança na UMEI.
- Oferecer um local de convivência saudável e democrático além de oportunidades educacionais um espaço social de lazer e de cuidados com a criança.
- Estimular formação continuada para os professores da UMEI.
- Desenvolver a metodologia, baseando-se em sistemas de valores essenciais a formação integral da criança.

- Exercitar as potencialidades das crianças: a capacidade de criar, pensar e expressar. (PPP UMEI GIRASSOL, 2016, p.13).

Identificamos que os objetivos específicos dão ênfase a algumas vias de promoção do desenvolvimento integral das crianças atendidas na instituição, mostram a preocupação com a forma de envolver todos os sujeitos do processo educativo e demonstram a crença na capacidade da criança desenvolver potencialidades para a criação, para o pensamento e para a expressão. No entanto, o que se evidencia no cotidiano da instituição mostra-se contraditório ao que está disposto no documento, pois a maioria das atividades é feita para as crianças e não com as crianças, e pelos adultos, tirando delas a capacidade de contribuir para seu próprio processo de educação.

Facci (2006) nos faz refletir que a educação deve realmente promover o desenvolvimento e criar novas qualidades e premissas do desenvolvimento psíquico. Dessa forma, o professor tem papel destaque na mediação entre a criança e o conhecimento, sendo responsável por intervir na zona de desenvolvimento iminente e possibilitar aprendizagens significativas.

No que se refere às práticas educativas, podemos verificar algumas contradições nas ações das professoras, como é o caso do exemplo a seguir:

Às 13h35min a professora titular recebe os pais de uma criança e conversa com eles destacando os avanços alcançados por ela nos primeiros meses de atendimento ali naquela turma. Ela explica que a criança reconhece os números e as vogais, porém que o objetivo da educação infantil não é ensinar a ler e escrever e que isso é lá para o ensino fundamental (NOTAS DE CAMPO, 29-04-2016).

As crianças começam a contar histórias umas para as outras do livro que pegaram a professora se senta junto a elas pedindo silêncio novamente e começa a falar sobre a importância do livro e sobre o manuseio deste. A professora explica que é importante as crianças estarem na escola para aprenderem a manusear os livros, pois o objetivo de elas estarem ali na escola era para aprender a ler e a escrever (NOTAS DE CAMPO, 18-04-2016).

É evidente que o objetivo de desenvolvimento integral da criança está sendo internalizado, pouco a pouco, pelas professoras, mas ainda ficam implícitos nas suas práticas cotidianas, durante a realização de algumas atividades, objetivos que não são almeçados na Educação Infantil, como destacado pela professora na segunda nota. O conflito entre o que as docentes aprendem que deve ser feito e o que fazem de fato acontece, principalmente, nas atividades que envolvem leitura e escrita, conforme verificamos acima.

A escola de Educação Infantil precisa conferir sentido ao que tem apresentado às crianças como sendo a cultura escrita mais elaborada e no uso de sua função social, pois, para Vygotski (1994), o sentido de escrita é produzido pela criança de acordo com a maneira que ela

percebe e vivencia esse contato com a escrita, orientando, conseqüentemente, todas as atividades relacionadas à linguagem escrita dentro e fora da escola.

5.3 O CURRÍCULO

A Proposta Pedagógica da instituição apresenta o item “7 – Proposta Curricular” que trabalha aquilo que considera currículo e destaca outros subitens que fazem parte do cotidiano. São dispostos como: 7.1 Organização do ambiente da UMEI; 7.2 O Acolhimento; 7.3 A inserção e adaptação; 7.4 Os Eixos Norteadores; 7.5 A Identidade e Autonomia; 7.6 Movimento; 7.7 Música; 7.8 Artes visuais; 7.9 Matemática; 7.10 Natureza e Sociedade; e 7.11 Linguagem Oral e Escrita.

5.3.1 Proposta Curricular

A respeito do conceito de currículo apresentado no documento, apresenta a mesma concepção defendida pelas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p.12), qual seja:

O conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral da criança.

Mais adiante no mesmo item 7, a instituição indica que seu currículo é pautado no desenvolvimento das diferentes linguagens exploradas pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), que são o Movimento, a Música, as Artes Visuais, Matemática, Natureza e Sociedade, a Linguagem Oral e Escrita, entre outras (PPP UMEI GIRASSOL, 2016, p.22). Dessa forma, as professoras realizam várias atividades com as crianças envolvendo tais dimensões, mas focam especial atenção nos conteúdos relacionados à alfabetização e que estão sucessivamente presentes. Eis um exemplo:

A professora auxiliar leva uma brincadeira para trabalhar os numerais de 1 a 5 com as crianças. Ela realiza a brincadeira com a ajuda da titular na área central interna da UMEI. A professora vai mostrando umas placas com uma numeração e explora essa placa perguntando que desenho há, que cores estão contidas nos desenhos e que objetos estão desenhados. Além dessa atividade, a professora coloca as crianças para andar sobre os barbantes colados ao chão em formato dos numerais e depois pede que as crianças façam um ziguezague nos cones distribuídos no mesmo local. O ziguezague parece uma forma de dificultar um pouco a brincadeira e de trabalhar movimentos com as crianças (NOTAS DE CAMPO, 31-05-2016).

A forma de atividade descrita acima, deixa claro que o ensino das letras e números é o objetivo maior propagado nas práticas das professoras com as crianças. A brincadeira tem um papel secundário, mesmo quando a professora incrementa o jogo introduzindo obstáculos e trabalhando outros movimentos com as crianças, pois ela pouco percebe as regras que poderia explorar e os objetivos que se diluem pela ênfase dada aos conteúdos que não estão sendo utilizados para comunicar algo.

5.3.2 Organização do ambiente da UMEI

Acerca do subitem “7.1 a organização do ambiente da instituição”, como já foi dito anteriormente, possui um espaço privilegiado para ações voltadas para o desenvolvimento de atividades que assegurem a apropriação pelas crianças de atividades mais humanizadoras com organização de grupos, espaços e tempos, mas utiliza pouco a seu favor a estrutura física que possui.

O PPP da instituição pesquisada (2016, p.23) estipula sobre a organização dos espaços que:

Os espaços e o ambiente onde as crianças se inserem são fatores de desenvolvimento e aprendizagem, dessa forma, devem ser organizados com estética, funcionalidade e segurança para a promoção de condições de acolhimento e interação das crianças e suas famílias.

Dessa maneira, pela Teoria Histórico-cultural, notamos que o meio possui fator primordial para o desenvolvimento das diferentes funções psíquicas superiores e para apropriação das capacidades humanas pelas crianças. Estas precisam estar familiarizadas com o ambiente e envolvidas afetivamente com as pessoas que compõem esse meio para que se sintam motivadas a se apropriar de qualquer conhecimento objetivado.

Vigotski (2010) destaca que o meio exerce importante fator sobre o desenvolvimento das crianças, entretanto este meio apresenta diferentes significados para elas, nas diferentes faixas etárias. Para o autor:

deve-se considerar o meio não como uma circunstância do desenvolvimento, por encerrar em si certas qualidades ou determinadas características que já propiciam, por si próprias, o desenvolvimento da criança, mas é sempre necessário abordá-lo a partir da perspectiva de qual relação existe entre a criança e o meio em dada etapa do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2010, p.682).

Conforme destaca o autor, mesmo que o meio sofra poucas mudanças, a relação que a criança tem com ele vai se transformando, consideravelmente, de acordo com o seu

desenvolvimento. Portanto, a organização do espaço, a forma como são utilizados os materiais e, até mesmo, como interagem as pessoas que tem contato direta ou indiretamente com a criança, influenciam na forma como ela se relaciona com o meio no qual está inserida.

A instituição em seu documento estipula que deve assegurar:

- A educação em sua integralidade, levando em conta o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;
- Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas das turmas e à instituição, considerando a adaptação do espaço exterior às escolhas das crianças: movimento, segurança, aventura, socialização, individualização, imitação, criação, ficção, realidade;
- A acessibilidade e a apropriação de espaços pelas crianças;
- A individualidade das dimensões expressivo-afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança. (PPP UMEI GIRASSOL, 2016, p.23).

Podemos perceber que, aquilo que está disposto na Proposta Pedagógica da instituição, respeita o que está expresso em alguns documentos que mensuram como ela pode organizar seus espaços levando em consideração as especificidades das crianças e a exploração destes ambientes para melhor aprendizagem delas (BRASIL, 2009a; BRASIL, 2009b).

Contudo, na prática, as salas e demais ambientes possuem poucas formas de acesso das crianças aos brinquedos, materiais pedagógicos, pois os espaços estão organizados pelos adultos e para o acesso deles. As crianças não têm liberdade para manusear os brinquedos ou jogos e diferentes materiais quando querem brincar, pois nas salas observadas eles estão guardados dentro de um armário fechado à chave ou em cima do próprio armário. Alguns materiais, também, não parecem ser bem utilizados pelas professoras. É o caso dos porta-livros que são componentes de todas as salas de atividades, contudo neles estão dispostos poucos livros, sendo estes desgastados e, em algumas turmas, fora do acesso das crianças que utilizam maneiras alternativas para alcançá-los, como, por exemplo, subindo em cadeiras e nas mesas.

5.3.3 O Acolhimento

A proposta defende que o acolhimento (subitem 7.2) deve ocorrer de modo agradável, tanto para as crianças quanto para a família e, neste intuito, estipula algumas condições necessárias para que isso ocorra, como:

- Recepcionar as crianças com carinho e atenção pelo (a) professor (a), apresentando-lhes os companheiros de turma e as dependências da UMEI;
- Promover a interação das crianças por meio de brincadeiras, disponibilizando brinquedos diversificados que também favoreçam a aproximação com o docente e os demais colegas (PPP UMEI GIRASSOL, 2016, p.23).

Em diferentes ocasiões a instituição preparou várias estratégias de acolhimento para as crianças e seus familiares, como nas reuniões e atividades pedagógicas que eram realizadas fora do horário normal de atendimento, para uma programação da instituição e, para isso, ela buscava oferecer lanches, bilhetes com pirulitos, música na entrada para recepcionar a volta às atividades, entre outras maneiras de recepcionar que foram elaboradas pela coordenação pedagógica da instituição.

Contudo, na prática, na acolhida das crianças pelas professoras não havia muita diferenciação: se estava no início ou no fim da semana, se era início do atendimento ou término, as crianças, de modo geral, eram recebidas de modo apático pelas professoras.

Durante as observações realizadas no início da semana, não foi presenciada conversa com os familiares que servisse de subsídios para atividades posteriores com as crianças, como, por exemplo, uma roda de conversa para saber como foi o final de semana, atividade que poderia ampliar e enriquecer, dentre outros aspectos, o vocabulário das crianças. Por outro lado, durante o dia era constantemente falado sobre o comportamento disciplinar das crianças em casa e na sala de atividades que, por vezes, aparentava ser desagradável para as crianças.

Às 8h05min a professora titular senta-se numa cadeira e entra na roda que ela organizou para receber as crianças, como de costume, daí ela conversa sobre as férias que teve dizendo que não curtiu muito como elas. Lembrando sobre o comportamento das crianças, que não irá tolerar mais, pedindo que os meninos valentes não venham estudar, que fiquem em casa, já que não querem respeitar a professora. A professora fala para as crianças que elas passaram um tempo fora do “presídio”, se referindo à escola, estavam soltas e livres para fazer o que quiser em casa, mas agora já voltaram, fazendo referência à volta das férias. Depois ela pergunta a cada criança o que fizeram durante as férias. As crianças não conseguem falar rapidamente como fez a professora que muda de criança quando algumas estão tentando detalhar mais aquilo que fizeram. Depois ela pergunta quem foi ao shopping e algumas levantam os dedos dizendo que foram e, quando a professora pede para dizer o que fizeram lá, uma das crianças começa a contar uma história que não tem a ver com a ida ao shopping que faz com que a professora interfira sua narração e não deixe a criança concluir sua história. A professora relata que foi e assistiu ao filme novo do Tarzan e que levou muitas crianças, seus familiares, para assistirem um filme de desenho animado com ela. Ela diz também que estudou e que foi bom porque as crianças ficaram um mês longe dela sem mencionar o porquê. Depois ela pede que todos batam palmas e diz que todos são bem vindos. Ela levanta e sai enquanto a auxiliar fica com as crianças (NOTAS DE CAMPO, 02-08-2016).

É importante destacar que o relato acima refere-se ao reinício do ano letivo, quando as crianças estão voltando à instituição, o que demandaria um planejamento voltado à adaptação delas a sua nova realidade. Todavia isso não foi observado. Pelo contrário, a professora demonstrou maior interesse em discutir sobre o comportamento das crianças de forma

desrespeitosa, relacionando a escola a um presídio onde ficam criminosos. Provavelmente a docente estava falando de seus próprios sentimentos em relação à instituição e de como acredita que as crianças também se sentem lá, não se percebendo enquanto alguém que pode interferir nessa realidade.

Além disso, a professora faz destaque às suas atividades de férias e, ao final, diz que “foi bom as crianças terem ficado um mês longe dela”. Mas não instiga as crianças sobre o que realmente pensam ter sido bom ou não das suas próprias férias, usurpando delas a liberdade de expressão e criticidade dentro de um diálogo.

Situações como essas devem ser alvo de acompanhamento e reflexão pela coordenação pedagógica, que deve apoiar e ajudar as professoras a refletirem sobre sua própria prática e das possíveis repercussões desta na imagem que as crianças vão construindo de si mesmas e da escola que frequentam.

Notemos que a professora faz uma comparação muito significativa da escola com um presídio, já que, em sua origem, segundo Foucault (1999), as instituições como a escola, os presídios, os exércitos, possuem basicamente o mesmo princípio organizacional com a finalidade de manter a ordem diante do Estado.

Inclusive, a própria forma como a professora se dirige às crianças é demonstrando a autoridade de comando que possui sobre elas, muito diferente de autoridade de liderança ou de adulto mais experiente, defendida por Vigotski e seus colaboradores, como papel do professor de crianças pequenas.

5.3.4 A Inserção e Adaptação

Quanto à inserção e adaptação (subitem 7.3) das crianças, a proposta pedagógica da instituição entende que:

O início das atividades é um momento que mistura alegria, tristeza, ansiedade, novidade e choro, justamente por se tratar de algo novo para a criança. O período de adaptação pode durar alguns minutos, horas e até meses, depende da criança. Cabe à instituição realizar a acolhida de maneira que tal adaptação ao novo espaço ocorra sem transtornos, da melhor forma possível (PPP UMEI GIRASSOL, 2016, p.24).

Apesar do episódio descrito anteriormente e que demonstra a falta de planejamento no período de adaptação, foram observadas formas diferenciadas de fazer com que as crianças se sintam acolhidas e maneiras para que se sintam mais seguras e confortáveis, como trocar a criança de turma para que ela permaneça na sala que se sente melhor acolhida e mais adaptada.

Tais medidas levam em consideração as necessidades das crianças para se adaptar às turmas e às professoras.

Uma prática comum durante o período de adaptação foi a presença da Pedagoga nas salas onde as crianças estavam chorando. Nessas ocasiões as professoras pareciam desconfortáveis com a presença da pedagoga, que algumas vezes chega abruptamente e interfere nas situações sem saber, de fato, o que estava acontecendo. Podemos observar uma situação dessas no fragmento abaixo:

As crianças terminam de comer às 11h33min e vão para a parede para irem ao banheiro escovar os dentes e cochilo. Não há muita interação entre adultos e crianças. A criança que a professora diz ter algum “distúrbio mental” bate numa coleguinha e em outras crianças que devolvem a batida na criança que começa a chorar. As professoras não sabem o que houve e, quando tentam repreender às crianças, são interrompidas pela pedagoga que toma partido da criança que bateu nas outras crianças. Elas deixam a criança com a pedagoga e vão para o banheiro com as demais crianças. (NOTAS DE CAMPO, 20-04-2016).

Várias vezes as professoras relataram que não podem falar mais sério ou chamar a atenção de nenhuma criança, pois há interferência constante ou da coordenadora (diretora) ou da pedagoga da instituição. As professoras reclamavam entre si sobre a atitude da pedagoga e, por vezes, acabavam deixando de atender a criança que chorava porque já sabiam que a pedagoga viria em seu auxílio.

Em conversa informal com a pedagoga, que parecia querer nos dar uma satisfação sobre o que estava acontecendo, nos disse que ela agia dessa maneira em função das constantes reclamações dos pais das crianças quanto às chamadas de atenção efetuadas pelas professoras, e sua intervenção acabava sendo uma forma de diminuir tais reclamações, buscando amenizar, saber o porquê dos acontecimentos e repassar aos pais, posteriormente. Dessa maneira, as professoras criaram estratégias para que não houvesse tanta chamada de atenção das crianças e amenizar a interferência externa.

A professora do turno da manhã possuía muitas estratégias como, por exemplo, desenhar caretas no quadro para representar as crianças que estavam tendo um comportamento não aceitável no grupo, também fazia asteriscos nos nomes das crianças que estavam se comportando mal, além dos castigos, como ficar sem ir para o parque ou ir para o quintal brincar caso fizesse muito barulho. Abaixo, podemos observar o uso destas estratégias:

As crianças conversam sobre os livros que pegaram no porta-livros e a professora auxiliar fica irritada e ameaça colocar o nome daquelas que não estão prestando atenção ao que ela está falando no quadro. Ela desenha no quadro branco duas carinhas: uma alegre e uma triste para ver se chama a atenção das crianças e diz que irá colocar o nome daquelas que estão conversando demais na cara triste e não poderão

brincar mais tarde e, aquelas que estão obedecendo-a vão para a cara alegre seus nomes. Ainda esclarece que aquela que não ficar no seu lugar e for desobediente irá o nome para o asterisco e como castigo ela não irá participar de nenhuma atividade programada (NOTAS DE CAMPO, 18-04-2016).

Como percebido, a professora busca várias formas metodológicas para tentar conter a fala das crianças e as próprias expressões que tomam representatividade nas atividades que lhes são oferecidas. Do seu jeito sincero, as crianças tentam demonstrar que não estão satisfeitas com as atividades propostas e até mesmo com sua pouca participação na elaboração destas, tendo por vezes, que se “rebelar” para serem ouvidas.

Abaixo, é possível verificar uma estratégia da professora do turno da tarde para chamar a atenção e mesmo para interagir com as crianças.

Começa a chover e a professora titular, vendo que as crianças estão muito inquietas, reúne-as em um círculo e conversa com elas sobre o cuidado com os brinquedos que ganharam, depois pede que elas escolham uma música para ser cantada pela professora com a ajuda delas. Elas cantam animadas e a professora também expressa sua alegria de estar ali junto com elas. Enquanto isso a auxiliar vai fazendo o relatório das crianças. A professora não chama a atenção daquelas crianças que ficam na expectativa, mas chama quando estas tentam sair da sala. A professora propõe uma brincadeira do silêncio, aquele que falar, sai da brincadeira tendo como prêmio um beijo. As crianças ficam quietinhas e participam com gosto da brincadeira (NOTAS DE CAMPO, 28-04-2016).

Cada professora tem um jeito diferenciado de trabalhar e chamar a atenção das crianças, e elas respondem conforme são permitidas. Percebemos que a estratégia das professoras é particularidade de cada uma e as crianças lidam com isso de maneira diferenciada, às vezes, de forma a levar na brincadeira, como descrito acima, outras vezes não ligam para o que a professora está falando e continuam suas interações no interior da sala. Quando a professora se envolve nessas interações, ela tem a possibilidade de ser prontamente atendida e de passar confiança para as crianças.

As crianças são inseridas no mundo de regras e condutas sociais pelas professoras e acabam por imitar as interações e o modo como são tratadas em todas as suas brincadeiras. O que elas internalizaram acerca de como agir e o que devem fazer em diferentes ambientes observamos em suas brincadeiras de faz de conta.

Sobre essas regras, Mukhina (1995) nos mostra que as crianças em idade pré-escolar revelam grande interesse pelos modelos de conduta. As regras de conduta tornam-se mais complexas ao longo de toda a idade pré-escolar e definem o comportamento diário da criança. Inicialmente é o adulto quem exige da criança uma conduta consoante com as regras. Posteriormente, a criança começa a avaliar sua atitude de acordo com as regras.

No início da fase pré-escolar, as crianças “adquirem hábitos culturais e higiênicos ao cumprir a programação do dia, ao cuidar dos brinquedos etc., a criança não se limita a simplesmente obedecer ao adulto, mas procura assimilar essas regras” (MUKHINA, 1995, p. 191).

Sobre isso Vigotski (2008) nos orienta que as brincadeiras com situação imaginária são os lugares onde as crianças vão se deparar com as regras sociais existentes. Para ele:

a chamada brincadeira pura com regras (do escolar e do pré-escolar até o fim dessa idade) consiste, essencialmente, na brincadeira com situação imaginária, pois, exatamente da mesma forma como a situação imaginária contém em si, obrigatoriamente, regras de comportamento, qualquer brincadeira com regras contém em si a situação imaginária (VIGOTSKI, 2008, p.28).

Corroborando com a visão do autor, percebemos que a melhor maneira de trabalhar as regras sociais com crianças de 4 e 5 anos seria por meio das brincadeiras de situações imaginárias, em que as regras estão implícitas, o que foi observado em todas as brincadeiras das crianças, nas quais elas, simplesmente, reproduzem os diálogos e comportamentos das suas professoras.

5.3.5 Identidade e Autonomia

O item 7, Proposta Curricular da Umei Girassol, destaca, também, como componente da sua organização pedagógica, a identidade e autonomia (subitem 7.5) utilizando, para isso, os conceitos trazidos pelos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação infantil (BRASIL, 1998) e destaca que “o desenvolvimento da identidade e da autonomia está intimamente relacionado com os processos de socialização” (PPP UMEI GIRASSOL, 2016, p. 25). E, dessa forma, a instituição deixa claro que seu compromisso com a educação infantil insere-se em sua proposição de:

proporcionar um espaço de socialização onde exista contato com adultos e com outras crianças de várias origens socioculturais, de diferentes religiões, etnias torna-se assim um espaço privilegiado para a construção da identidade e autonomia da criança (PPP UMEI GIRASSOL, 2016, p.25).

Apesar de fazer referência, na proposta pedagógica, às diversidades de origens culturais e sociais das crianças, não há realmente um respeito a esses aspectos, já que, durante a rotina, as crianças são obrigadas a fazer muitas atividades que não parecem ter sentido para elas, como orações sempre que iniciam a alimentação e, mesmo sabendo que são de diferentes religiões, há uma imposição à religião católica, o que não deveria ocorrer de acordo com o

inciso V do art. 7º das DCNEI e a própria LDB que destaca sobre o ensino religioso em seu Art. 33:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo (BRASIL, 1996).

A partir do que estipula a LDB, a escolha por determinada religião em detrimento de outra deve ser respeitada em todos os ambientes e, não há como isso ocorrer se não abarcarmos as diversidades da cultura brasileira. Quando padronizamos um modelo de religião, de valores morais voltados a uma concepção de mundo que não é geral, estamos ferindo o direito à liberdade de escolha das crianças.

5.3.6 Os Eixos Norteadores e os “conteúdos”

Sobre os eixos norteadores (subitem 7.4), a Proposta da UMEI Girassol destaca que:

As atividades pedagógicas que fazem parte deste Projeto Político Pedagógico têm como eixos principais as interações e as brincadeiras, as quais irão oportunizar às crianças novas experiências que serão possibilitadas por meio das diferentes linguagens (plásticas, música, teatro, dança, oral, escrita entre outras) contribuindo para que as mesmas (crianças) possam criar e recriar novos conhecimentos e habilidades (PPP UMEI GIRASSOL, 2016, p.24).

Apesar de se basear no artigo 9º da Resolução nº05 que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), no dia-a-dia, as crianças pouco têm acesso a novas experiências e vivências que promovam o seu desenvolvimento integral. Isso porque as atividades são mais voltadas para iniciação da leitura e da escrita sendo trabalhada a memorização de números e letras, que estão dispostos, inclusive, pelas paredes de todas as salas das turmas de creche e pré-escolar. Contudo, não há brincadeiras que demonstrem a utilização da escrita e da leitura de forma mais elaborada pelas crianças.

As brincadeiras propostas pelas professoras na instituição apresentaram pouca intencionalidade, necessária para extrair dessa atividade todas as suas possibilidades em termos de desenvolvimento, por observarmos que as professoras pouco propõem brincadeiras de situações sociais, restringindo as oportunidades de imitação de situações que fazem parte da realidade das crianças e, conseqüentemente, de reflexões suas a respeito do que elas estão reproduzindo nessas atividades.

A brincadeira de faz-de-conta é uma atividade séria em que a criança aprende e se desenvolve. Ao criar uma situação imaginária, desenvolve seu pensamento abstrato, aprende regras sociais, educa sua vontade. E essa brincadeira foi desenvolvida pelas próprias crianças para saciarem seus desejos.

Corroboramos com Duarte (2006, p.96) quando infere que:

Embora eu defenda que o trabalho educativo com a brincadeira de papéis sociais na idade pré-escolar não tenha o espontaneísmo como uma de suas características, isso não elimina a estratégia da observação, por parte do educador, de brincadeiras de papéis que ocorram espontaneamente entre as crianças.

Essa atitude pode ajudar o professor a, partindo da análise das representações das crianças, se instrumentalizar estrategicamente para lidar com os papéis reproduzidos pelas crianças, e modificar suas práticas a partir de um conhecimento dado pela brincadeira.

Vigotski (2008, p. 33) destaca que:

(...) a brincadeira dá à criança uma nova forma de desejos, ou seja, ensina-a a desejar, relacionando o desejo com o "eu" fictício, ou seja, com o papel na brincadeira e a sua regra. Por isso, na brincadeira são possíveis as maiores realizações da criança que, amanhã, se transformarão em seu nível médio real, em sua moral.

A partir da visão do autor, percebemos a necessidade de intencionalidade no desenvolvimento das brincadeiras, já que por meio delas a criança se realiza, e, internalizando conceitos, regras, vai se desenvolvendo. É notório concluir, a partir das observações que, em sua prática, a instituição objetiva ensinar conteúdos que pouco motivam o interesse da criança para apropriação. E, mesmo quando elas são envolvidas, o objetivo não é desenvolver funções psíquicas superiores, mas, simplesmente, reproduzir aquilo que as crianças já sabem.

As intencionalidades no trabalho com as crianças poderiam ser melhores desenvolvidas tanto nas brincadeiras livres quanto nas programações, para culminância de projetos trabalhados por todas as turmas, com a participação de todas as crianças das diferentes faixas etárias.

A maioria das atividades de apresentação, para as programações de datas comemorativas durante o período de observação, foi pensada e realizada pelas professoras, e raramente envolvia todas as crianças na elaboração, sendo que a maioria participava somente como espectadores das apresentações.

Figura 10 - Foto das crianças em espera de apresentação da instituição estudada



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2016

Quando participavam nas apresentações feitas pelas professoras, as crianças ficavam muito felizes e apresentavam um grande interesse pelo produto final, o que não acontecia quando não estavam envolvidas.

Figura 11 - Foto da excursão pelas atividades das outras turmas



Fonte: Arquivos da pesquisadora, 2016.

Podemos constatar na imagem que as crianças têm interesses e curiosidade sobre o que é novo e desconhecido e aprendem mais se puderem tocar, observar de perto, sentir, imaginar e agir sobre o que veem quando conhecem o todo. Quando as professoras apresentam às crianças o conhecimento mais elaborado pela humanidade (música, arte, literatura, e etc.), e permitem, por exemplo, que sejam críticas, estão construindo possibilidades de enriquecer essa função na prática.

Mello (1999, p.22) infere que “no processo de educação das crianças a professora não deve fazer as atividades por e nem para a criança, mas sim fazer com ela”: atuando no papel de parceiro mais experiente que atua em colaboração, mas não no lugar da criança. Nesse

intuito, o professor tem o dever de apresentar a cultura mais elaborada para a criança sem duvidar da sua capacidade de se apropriar do conhecimento, por mais difícil que ele pareça.

É dessa forma que destacamos a brincadeira de faz de conta com jogos de papéis, importante para crianças de 04 anos, pois é o momento em que ela pode criar e realizar o que só um adulto poderia fazer cotidianamente. Mesmo sendo possibilitada nas atividades livres, foi limitada pela não intencionalidade pedagógica das professoras na exploração de novos conhecimentos ou mesmo na inserção daqueles trazidos de casa pelas crianças.

Acompanhamos um momento em que a professora interage na brincadeira das crianças:

As crianças brincam de faz de conta utilizando vários objetos que havia dentro do cesto. Uma utiliza um microfone para entrevistar as colegas e as professoras, fazendo perguntas como se fosse um repórter. Depois ela larga e vai brincar de casinha e outra criança pega o microfone e vai brincar de ser cantora. Um menino começa a brincar de comidinha e a professora pergunta: Você será cozinheiro? Depois ela começou a brincar de ser a experimentadora das comidas do menino e também começou a interagir na brincadeira com as crianças. Foi o momento que ela mais interagiu com as crianças demonstrando que sabe brincar como criança (NOTAS DE CAMPO, 20-04-2016).

Quando a professora interage com as crianças na brincadeira, ela tem a possibilidade de ampliar o conhecimento das crianças sobre o mundo e sobre a própria funcionalidade dos objetos com os quais estas escolhem interagir. Essas atividades de interação ocorreram mais no período da tarde, na hora das atividades livres.

As crianças se interessam em tudo aquilo que os adultos estão fazendo, como demonstra o registro acima. Tornam-se curiosas e exploram, pela observação, como podem inserir esta atividade nas suas brincadeiras posteriormente, o que fazem com todas as atividades muito repetidas nas rotinas como as orações, as músicas e o modo como as professoras se voltam para elas.

Sobre a atividade na idade pré-escolar, Vigotski (2008, p.33) destaca

Na criança pré-escolar, inicialmente, a ação é predominante em relação ao sentido; é uma incompreensão dessa ação. A criança sabe fazer mais do que entender. Na idade pré-escolar, pela primeira vez, surge uma estrutura de ação em que o sentido constitui-se em determinante; porém, a própria ação não é secundária, um momento submisso, mas um momento estrutural.

O autor mostra, claramente, como a ação é importante nessa etapa da educação básica em detrimento da simples memorização ou decodificação de conteúdos que pouca relação tem com o mundo no qual a criança está inserida. Acerca daquilo que foi observado, é importante lembrar que as crianças aproveitavam do seu jeito, tudo o que podiam, realizando atividades cotidianas que, geralmente, não podiam realizar em outro espaço como: brincar de

dirigir, brincar de cantar, polícia-ladrão, casinha, hospital, entre outras atividades do cotidiano do adulto que elas exploram em todos os tempos livres, demonstrando o interesse que tem para conhecer o que fazem os adultos e como o fazem.

O autor destaca ainda que:

A relação entre a brincadeira e o desenvolvimento deve ser comparada com a relação entre a instrução e o desenvolvimento. Por trás da brincadeira estão as alterações das necessidades e as alterações de caráter mais geral da consciência. A brincadeira é fonte do desenvolvimento e cria a zona de desenvolvimento iminente (VIGOSTSKI, 2008, p.35).

À brincadeira de faz de conta precisa ser dada a devida importância, pois, a partir dela, se podem, não somente, introduzir várias objetivações necessárias para a apropriação das qualidades humanas mais elaboradas, mas criar bases para diversas aprendizagens futuras. Não significa dizer que ela é a única atividade a ser desenvolvida nessa etapa, mas que deva ser intencionalmente planejada pelas professoras.

É importante esclarecer que, durante os momentos de brincadeira, as crianças é que comandam como irá acontecer. Contudo, estas brincadeiras poderiam ser melhor exploradas com a ajuda do adulto, que poderia introduzir a leitura e escrita mais elaborada assim como outros conhecimentos que seriam facilmente inseridos num jogo de faz de conta com jogos de papéis, no qual poderiam ser criados espaços que são de acesso das crianças como um mercadinho, uma mensagem ao telefone, brincadeira de casinha, feira livre, entre outras tantas que são de fácil organização, mas que não foi dada a devida valorização pelas professoras, talvez por falta de conhecimento.

Na maioria das vezes, quando as crianças estão jogando, as professoras pouco observam os seus interesses e as representações que estas têm do mundo a sua volta. E, como no processo de imitação, a criança demonstra aquilo que tem internalizado pelos seus contatos com os adultos e seus meios. A brincadeira, a seguir, é um exemplo claro dessa internalização das crianças:

Dentro da casa as crianças brincam de casinha, uma é pai, outra é mãe. Elas reproduzem as orações e a hora da refeição. A que representa a mãe fala para a filha comer toda a verdura que está no prato, pois verdura é bom e faz crescer. Vamos comer! A professora interfere no almoço e pede para as crianças voltarem para a sala que é hora de tomar banho (NOTAS DE CAMPO, 20-04-2016).

O registro acima destaca aquilo que as crianças realizam quando estão nas brincadeiras livres, o que poderia ser expandido e explorado pelas professoras, para ampliação do conhecimento sobre o mundo e socialização com as crianças, de como ele pode ser um lugar melhor a partir do modo como elas escolhem fazer e agir sobre a própria história.

Sobre os conteúdos que as professoras utilizam para “dar suas aulas” é importante frisar que são advindos da própria SEMED que disponibilizou um cronograma de conteúdos e objetivos para cada atividade para que os professores pudessem se orientar. Contudo, recentes pesquisas sobre a neurociência e aprendizagem, divulgadas inclusive pela revista Nova Escola em 2012, mostram que, da forma como as escolas tem tentado trabalhar, não ocorre, de fato, a aprendizagem por parte do cérebro, não é possível fazer as relações sinápticas necessárias para se considerar um conteúdo aprendido, a não ser que esse tenha relação com o que a criança conhece e tem contato desde tenra idade, como afirmava há várias décadas as próprias investigações de Vigotski e seus colaboradores.

Vigotski (2014) esclarece que para aprender é necessário que estejamos motivados, já que é na cognição que tem origem a motivação. Contudo, ela não brota espontaneamente, mas é culturalmente modulada. Nesse intuito, percebe-se a dúvida que as professoras têm sobre a forma como abordar conhecimentos de forma didática nas suas atividades com as crianças.

Na verdade, as atividades que elas têm desenvolvido prioritariamente com as crianças, baseadas essencialmente no ensino da escrita de forma descontextualizada, têm contribuído para o crescimento dos índices de analfabetismo e da própria evasão escolar²⁰, pois, desde muito cedo, as crianças são inseridas no mundo da decodificação que não é a forma mais adequada para se inserir no mundo da leitura e da escrita, mas através de atividades que ajudam no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, por meio do acesso à leitura e à escrita mais elaboradas.

As atividades de manipulação, sensoriais, construção, correr, cantar, gritar, cair, levantar, cobrir, movimentar-se, desenhar com dedo, desenhar com pincel, entre outras atividades, que, inseridas também nas brincadeiras de faz de conta com jogos de papéis, facilitam a apropriação de qualquer função superior quando as crianças são motivadas a participarem de maneira espontânea e interessada.

As atividades que são empobrecidas pelas cópias simples e acabadas se tornam vazias para as crianças por não apresentarem sentidos com as realidades e especificidades da vida de cada uma.

Acerca das atividades desenvolvidas na escola da infância, Mello (2010, p.82-83) reflete que:

O respeito dos adultos às formas da atividade das crianças num ambiente rico, diversificado, atraente, provocador e acessível às mãos e olhos das crianças promove

²⁰ Dados do ENEM de 2016 mostram que o número de estudantes que tiraram nota máxima na redação caiu, consideravelmente, e não somente na redação, mas em todas as disciplinas, em relação às notas dos anos anteriores de aplicação da prova, demonstrando a pouca habilidade dos estudantes na leitura, escrita e compreensão de textos.

o desenvolvimento humano na infância. Não é pelo ensino didatizado, repartido, repetido, simplificado artificialmente e dirigido pelo adulto em seu ritmo próprio que a criança se apropria das qualidades humanas e se desenvolve.

As professoras de educação infantil poderiam se utilizar da função de escrita para escrever aquilo que as crianças querem comunicar a respeito de determinado assunto, porém, no cotidiano da UMEI Girassol, se percebe que as crianças são sempre silenciadas, quando tentam emitir suas visões e opiniões, sendo repreendidas se forem contrárias às vontades das professoras.

As crianças ficam conversando calorosamente e a professora titular ameaça passar cola na boca delas e vai buscar um tubo de cola *brascoplast* no armário e deixa-o sobre sua mesa. Elas tentam cantar e a titular diz não querer. Ela quer silêncio, avisa às crianças. (...). As crianças propõem cantar algumas músicas, mas a professora não aceita as músicas escolhidas por elas. A professora titular sugere a música que as crianças estão ensaiando para o dia das mães (Mamãe querida) e depois chama as crianças que estão sentadas e quietas para cantarem no microfone. Aquelas que estão fazendo muito barulho ela pune não as escolhendo para ir cantar (NOTAS DE CAMPO, 25-04-2016).

Percebemos na descrição acima que as crianças tentam interagir entre elas, compartilhando os saberes adquiridos nas suas leituras. Contudo, a professora, além de não explorar a atividade com as crianças, se sente incomodada com a interação desenvolvida por elas, tentando, inclusive, puni-las.

Sobre os eixos norteadores e sobre os conteúdos trabalhados pelas professoras da instituição, é notória a dificuldade de oferecer diferentes atividades para as crianças, que são pouco envolvidas na elaboração do conhecimento que querem ampliar ou pretendem desvendar e se pautam mais na leitura e decodificação mecânica das letras e dos números. As inúmeras possibilidades de atividades são pouco exploradas.

De modo geral, as crianças vivenciam poucas atividades diversificadas para o seu desenvolvimento que pode se apresentar limitado pelo fato de repetirem as mesmas atividades didáticas para qualquer conteúdo que se queira ensiná-las, como: cobrir, repetir, copiar, colar, colorir. Em suma, essas atividades são tão desprovidas de sentido que não aparecem, sequer, durante a brincadeira de faz de conta dos pequenos. Na turma integral, as crianças ainda têm um tempo a mais para realizarem as mesmas atividades, porém na maior parte do tempo elas estão mais aguardando do que as realizando:

As crianças estão impacientes e pedem para ir brincar no quintal. A professora titular explica que eles não vão brincar no quintal porque eles não precisam vir brincar na escola, mas aprender a fazer outra coisa na aula. Ela diz que quem brinca muito não aprende o que precisa aprender. As crianças que estão desocupadas à espera de atividade não podem falar que a professora titular chama a atenção ou ameaça. A professora passa o tempo todo reclamando e as crianças esperando por uma atividade (NOTAS DE CAMPO, 25-04-2016).

Às 11h38min. e as crianças são orientadas para irem para a parede. Ficaram aproximadamente 8 minutos esperando para irem escovar os dentes e lavar as mãos. Durante a espera mais conversa e reclamação das professoras por causa do barulho que fazem. Elas vão para o banheiro finalmente e enquanto a auxiliar coloca pasta na escova e as espera do lado de fora do banheiro a titular organiza os colchonetes no chão com os lençóis dispostos à espera das crianças (NOTAS DE CAMPO, 25-04-2016).

A hora da alimentação não se configura em momento de aprendizagem de bons hábitos alimentares, de como se portar à mesa, comer com autonomia e educação, sem desperdício de alimentos. Para um observador parece que a alimentação é só uma fonte de energia para as crianças continuarem à espera.

Figura 12 - Fotos do momento da alimentação das crianças na UMEI Girassol



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2016

É notório que as atividades rotineiras, como a oração realizada antes das atividades e das refeições, e as broncas levadas durante as atividades, são incorporadas pelas crianças nas suas brincadeiras de faz-de-conta, inclusive com os mesmos tons de voz que as professoras utilizam para chamar a atenção delas de forma ríspida. Contudo, nesse momento, as professoras não estão presentes e nem prestando atenção àquilo que as crianças estão a representar em suas brincadeiras, o que lhes daria uma boa oportunidade de rever suas práticas pedagógicas.

a) Música

As músicas que são apresentadas às crianças na Umei Girassol são aquelas popularizadas pela mídia, variando de acordo com o sucesso que essa música vai fazendo tanto na sala de atividades quanto fora dela. Na maioria das vezes as crianças já as conhecem, não contribuindo para a ampliação do seu repertório cultural. Além dessas, prevalecem as músicas religiosas que são ensinadas e cantadas pelas crianças em alguma programação, como para o

dia dos pais, das mães e, etc. As professoras não inserem, nas suas atividades, músicas que possibilitem a educação auditiva das crianças e a sensibilidade e concentração, como é o caso das eruditas e clássicas que são comprovadas cientificamente no auxílio e desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Conforme destacam Pederiva e Tristão (2006, p.88):

Quanto mais cedo crianças entrarem em contato com o mundo da música, maiores serão as chances de que elas assimilem novos códigos sonoros que a música pode oferecer. Maior será o seu conhecimento armazenado na memória sonora, quanto mais tipos de sons a criança ouvir, o que pode ser também ampliado se a criança praticar um instrumento musical.

É possível perceber, pela fala das autoras, a importância que a música tem para o desenvolvimento cognitivo das crianças. É necessário, dessa maneira, apresentá-las aos mais variados estilos musicais para que se potencialize o desenvolvimento dos sentimentos, das sensações e percepções das crianças, pela lógica musical.

Da cultura regional, as crianças têm acesso no período de programação de uma data comemorativa pela instituição, em que elas precisam fazer uma apresentação, como é o caso das músicas tocadas nas festas juninas e folclóricas. Após o período das programações, raramente se ouve em sala de atividades uma música que ajude a ampliar o repertório cultural da criança.

As 08h14min a professora recolhe os brinquedos e começa a cantar com as crianças músicas que trabalham os órgãos dos sentidos, inicialmente ela canta usando só sua voz e a das crianças e depois ela coloca o som para auxiliar. As crianças começam a falar: Tia, tá bom de cantar! E a professora logo responde: Não tá bom, pois ainda não deu o horário (lanche da manhã). Daí ela põe mais música com o auxílio do som, mas as crianças não dão muita atenção e ela demonstra insatisfação desligando o som (NOTAS DE CAMPO, 18-04-2016).

A professora começa a cantar músicas evangélicas com as crianças com coreografia onde elas dançam e fazem todos os gestos como a professora. A cantoria dura 10 minutos (NOTAS DE CAMPO, 04-05-2016).

Às 16h50min a professora explica para as crianças porque elas não irão levar tarefa para fazer em casa, e pede para as crianças escolherem uma música para elas cantarem. A música de ir para casa é escolhida e todas as crianças sabem a letra. Os pais vão chegando e levando as crianças (NOTAS DE CAMPO, 05-05-2016).

Conforme podemos perceber nos registros acima, nas salas de atividade, as músicas que predominam são as religiosas, e a musicalidade em si é pouco explorada nas atividades com as crianças. Talvez isso ocorra pela pouca formação específica das professoras para atividades com crianças pré-escolares ou pelo desconhecimento mais acentuado das Diretrizes que, claramente, especificam que a instituição deve garantir experiências que favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários

gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical (BRASIL, 2009, inciso II).

b) Artes visuais

A proposta faz referência às Artes visuais (subitem 7.8) apresentando-as como “linguagens relevantes na formação do indivíduo, pois integra os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos com os de interação e comunicação social” (PPP, 2016, p.27). Sobre esse tipo de atividade foi possível observar uma limitada elaboração de atividades lúdicas voltadas para manuseios de objetos, construção utilizando sucata, pintura corporal, pintura de telas, confecção de maquetes, costura de fantasias, invenção de heróis, entre outras atividades que ajudam na ampliação do conhecimento das capacidades humanas construídas socialmente.

Como a Umei Girassol possui um espaço amplo, com várias possibilidades de exploração, é necessário que o adulto possibilite diferentes atividades lúdicas voltadas para as artes visuais para que a criança possa se apropriar do meio no qual está inserida.

Sobre a exploração dos espaços externos e naturais das crianças, Füllgraf e Wiggers (2014, p.59) inferem que:

Objetivando incentivar a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza e ainda promover a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais, é fundamental que as instituições de educação infantil promovam a permanente ampliação do universo de competências, habilidades e conhecimentos sistematizados historicamente.

As autoras bem destacam as atividades ao ar livre no intuito de despertar os sentidos valorizando a exploração de diferentes espaços físicos, brincadeiras com materiais naturais, o contato com diferentes solos, entre outros, que desenvolvem o respeito pela diversidade de aspectos que a terra oferece, atividades que devem ser realizadas com as crianças desde sempre.

c) Matemática

Quanto à matemática, a Proposta Pedagógica da Umei Girassol destaca que:

As noções de matemáticas serão construídas pelas crianças a partir das experiências proporcionadas através das interações com o meio, trocas de experiências, atividades por meio de brincadeiras e jogos que possam interessar à criança, e o professor será o mediador das ações atribuídas ao contexto (PPP UMEI GIRASSOL, 2016, p.28)

As professoras utilizaram poucas brincadeiras para inserir os números e as noções matemáticas nas experiências apresentadas às crianças. Conforme podemos verificar uma das formas de trabalho com os números, observada na prática das professoras:

Às 16h41min as crianças retornam para a sala de atividades e a professora anuncia uma outra atividade com elas. Ela pega uma sombrinha e pede que as crianças apontem ao alto, na parede, a quantidade de número que ela pedir. Contudo, antes de fazer isso ela vai chamando um a um e orientando que batam palmas. Uma quantidade certa com a numeração que ela orienta, por exemplo: bata 3 palmas. Agora aponte o numeral 3 com a sombrinha como suporte. Algumas crianças têm dificuldades de contar e ao mesmo tempo bater a quantidade pedida pela professora. As crianças gostam mesmo assim do desafio.

O exemplo acima mostra a dificuldade das professoras em inserir atividades envolvendo jogos matemáticos no interior da sala de atividades, perdurando a codificação e quantificação numérica com sentido distante do que a criança possui de conhecimento matemático. Moura (2007, p. 62) destaca que:

Aprender matemática não é só aprender uma linguagem, é adquirir também modos de acção que possibilitem lidar com outros conhecimentos necessários à sua satisfação, às necessidades de natureza integrativas, com o objectivo de construção de solução de problemas tanto do indivíduo quanto do colectivo.

As crianças adoram colecionar coisas: pedras, tampinhas, pedaços de tocos de madeira, entre outros objetos que são quantificáveis e de diferentes formatos que são facilmente apreendidos por elas. Essas noções também podem ser trabalhadas quando as crianças estão brincando de feira-livre, supermercado, pulando corda, nas corridas, entre outras brincadeiras que ajudam a desenvolver as noções que deverão ser tratadas como conteúdo científico no Ensino Fundamental.

d) Natureza e Sociedade

A Proposta Pedagógica da Umei Girassol elenca o trabalho com Natureza e Sociedade e destaca que “conhecer o mundo implica conhecer as relações entre os seres humanos e a natureza, as formas de transformações e utilizações dos recursos humanos naturais, a diversidade cultural” (PPP, 2016, p. 28). Contudo, foi verificado na observação a pouca exploração dos temas que se relacionam com a natureza, visto que quando a instituição elenca

trabalhar com base em um calendário de datas comemorativas, os fenômenos naturais e sociais acabam sendo pouco explorados com as crianças.

Füllgraf e Wiggers (2014, p. 60) falam da importância de as crianças se envolverem em atividades que possibilitem:

- Observar a natureza e os animais, respeitando-os;
- Promover vivências nas quais as crianças possam conhecer e explorar diferentes espaços naturais, culturais e de lazer da comunidade na qual está inserida;
- Ter oportunidade de olhar para fora da sala através de janelas mais baixas e com vidros transparentes;
- Visitar praias, parques, jardins e zoológicos e, ainda, ter oportunidade de conhecer seu bairro, sua cidade, seu país, o mundo em diferentes aspectos naturais e culturais.

Pela fala das autoras é possível inferir que o mundo é um quintal com possibilidades infinitas de conhecimentos que devem ser apropriados pelas crianças sob diferentes aspectos e situações.

e) Linguagem oral e escrita

A Proposta Pedagógica da Umei Girassol destaca que a linguagem está em todos os lugares do cotidiano das crianças e que ela é uma construção dinâmica pela qual as pessoas se comunicam, se expressam e informam suas percepções, ideias e sentimentos. Neste intuito, “na proposta da UMEI está contemplada a estimulação da criança gradativamente as capacidades associadas às quatro competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever” (PPP UMEI GIRASSOL, 2016, p. 29).

Anteriormente, foi possível verificar vários exemplos de práticas instituídas na Umei Girassol que visam ao ensino da leitura e escrita de maneira parecida com o que ocorre no Ensino Fundamental. Vygotski (1995, p.183) bem destacou que “ensinamos traçar as letras e a formar palavras com elas, mas não ensinamos a linguagem escrita”.

O nosso dia-a-dia está cheio de atividades com comunicação e interação que envolvem as linguagens oral e escrita. No cotidiano da Umei Girassol não é diferente, há várias situações com brincadeiras e espaços ricos para discussões e descobertas, contudo são raramente desenvolvidos processos de aquisição da leitura e da escrita.

Infelizmente, nosso ensino não se baseia na função social que a escrita possui, como bem critica Vygotski (1995, p. 183):

(...) enorme atenção e esforços por parte do professor e do aluno e, devido a tal esforço, o processo se transforma em algo independente, em algo que se basta a si mesmo

enquanto a linguagem viva passa a um plano posterior. (...). Nosso ensino não se baseia no desenvolvimento natural das necessidades da criança, nem em sua própria iniciativa: lhe chega de fora, das mãos do professor e lembra a aquisição de um hábito técnico.

Esse hábito técnico do qual o autor fala tem acabado com as infinitas possibilidades de desenvolvimento das linguagens oral e escrita para a criança desde a Educação Infantil, gerando aversão ao que é relacionado a essas aquisições, o que influencia para o aumento de analfabetos funcionais, aqueles que leem e escrevem, mas não compreendem o que desejam comunicar.

Mello (2014, p.35) destaca quatro diretrizes que, segundo Vigotski, contribuem para formar uma criança leitora e produtora de textos. São elas:

1. Que o ensino da escrita se apresente de modo que a criança sinta necessidade dela;
2. Que a escrita seja apresentada não como um ato motor, mas como uma atividade cultural complexa;
3. Que a necessidade de aprender a escrever seja natural, da mesma forma como a necessidade de falar;
4. Que ensinemos à criança a linguagem escrita e não as letras.

Com estas diretrizes, é possível imaginar muitas coisas para realizar com as crianças em diferentes ambientes e, partindo da compreensão de que a educação infantil não é ensino fundamental, a instituição pode tornar seu interior, um espaço de descobertas.

5.4 ORGANIZAÇÃO DA ROTINA/PLANEJAMENTO

Lembramos que a instituição mantém uma rotina que não é detalhada na proposta pedagógica, mas é importante esclarecermos que possui oferta de atendimento para crianças de 02 a 05 anos com turmas em jornada parcial, e turmas integrais.

Para melhor entendimento dessa rotina, foram confeccionadas duas tabelas especificando a rotina das crianças na UMEI Girassol.

Tabela 1 - Rotina da turma de tempo parcial de 04 anos da instituição estudada

Atividade	Manhã	Tarde
Recepção	7h30min-8h	13h - 13h30min
Organização da sala e oração	8h-8h30min	13h30min – 14h
Atividade Pedagógica	8h30min -8h50min	14h – 14h30min
Atividade Livre	8h50min-9h	14h30min – 14h50min
Lanche e Higiene pessoal	9h-9h30min.	14h50min – 15h20min
Assistir DVD	9h30min-10h20min	15h20min – 16h40min
Brincar no Parquinho	10h20min-10h40min	16h40min – 17h

Saída	11h-11h30min.	17h – 17h30min.
-------	---------------	-----------------

Fonte: Registro da Pesquisadora, 2016.

A observação das turmas parciais possibilitou uma percepção detalhada do que contém na rotina da instituição que acaba sendo reproduzida, também, nas turmas de tempo integral. Foi, assim, constatado na observação que o tempo é um condicionante na realização das atividades desenvolvidas com as crianças, saindo do centro do desenvolvimento das atividades as interações e brincadeiras, já que o espaço-tempo se reduzia à espera de uma próxima atividade.

Tabela 2 - Rotinada turmade tempo integral de 4 anos da instituição estudada

ATIVIDADE	PERÍODO
Recepção	7h30min – 8h
Brincadeira livre – espera para o café da manhã	8h – 8h30min
Café da manhã	8h30min – 8h50min
Higiene pessoal – lavar as mãos e a boca, beber água e ir ao banheiro	8h50min – 9h
Atividades variadas com relação números e vogais que estão sendo trabalhados	9h – 10h30min
Banho	10h30min – 10h50min
Pós-banho – vestir a roupa, pentear o cabelo e esperar o almoço	10h50min – 11h20min
Almoço	11h20min – 11h45min
Higiene pessoal – lavar as mãos, usar o banheiro, escovar os dentes	11h45min – 11h55min
Arrumando o seu cantinho – com a indicação da professora	11h55min – 12h
Repouso	12h – 14h
Contação de história – conversa informal espera para o lanche	14h – 14h20min
Lanche da tarde	14h20min – 14h40min
Higiene pessoal – lavar as mãos, ir ao banheiro, beber água	14h40min – 14h50min
Maloca – quintal – parque	14h50min – 15h30min
Banho	15h30min – 15h50min
Pós-banho – vestir-se, arrumar as coisas e o cabelo.	15h50min – 16h20min
Janta	16h20min – 16h40min
Atividade livre – pegar a mochila e esperar para ir para casa	16h40min – 17h
Saída	17h – 17h30min

Fonte: Registro da Pesquisadora, 2016.

As tabelas 01 e 02 mostram, de modo geral, as atividades das turmas de 04 anos do pré-escolar.

Lembramos que as turmas parciais são compostas somente pelas pré-escolas de 04 e 05 anos, que funcionam nos horários de 07h30min às 11h30min, pela manhã, e 13h30min às

17h30min, no período da tarde. Estas turmas possuem uma refeição na instituição, atividades de escrita todos os dias e, na maioria das vezes, as crianças levam tarefa para casa. Fazem as mesmas atividades que as crianças que permanecem no período integral, com exceção do sono e do banho. Este último só é realizado uma vez por semana, quando vão à piscina. Além disso, as atividades voltadas para a leitura e escrita, e letras e números, são seus principais conteúdos objetivados com as crianças; no mais, as atividades são planejadas de acordo com o calendário advindo da Secretaria Municipal de Educação para as instituições escolares.

Algumas atividades não foram observadas, mesmo estando na programação da semana das turmas, como a ida à piscina que é uma atividade para ser feita semanalmente com as crianças de cada turma de todas as faixas etárias e períodos.

Os horários que constam nas duas tabelas demonstram a rotina e seus desdobramentos no cronograma da instituição. Para o cumprimento destes horários, as necessidades e interesses das crianças na realização das atividades, tanto individuais quanto coletivas, são constantemente desconsiderados para que as horas sejam cumpridas.

Essa desvalorização dos interesses e necessidades pode ser considerado um dos fatores para tanta espera das crianças, seja para se alimentar, para ir ao banheiro e para a próxima atividade em sala, o que não impede a professora de inserir nesse intervalo outras atividades já que a espera é grande e ociosa. Há uma pressa para que as atividades sejam realizadas, principalmente, as que as professoras consideram de ensino, geralmente ligadas à leitura e à escrita de letras e números, principalmente no turno da tarde na turma integral que, segundo elas, têm menos tempo de explorar as atividades porque as crianças precisam ir se alimentar ou tomar banho. Contudo, se a rotina fosse reorganizada, as crianças poderiam vivenciar experiências mais significativas para o seu processo de humanização.

Andrade (2002, p.68) tem a ideia de que:

A dificuldade de perceber a especificidade do trabalho realizado com a criança na creche faz com que seus profissionais se pautem de maneira muito forte no modelo escolar, especialmente naquilo que ele tem de mais tradicional: a repetição, a imitação, a fragmentação do saber, a importância atribuída ao silêncio e à disciplina, e a centralização do saber e do poder na figura do (a) professor (a). O estabelecimento de horários fixos para higiene, alimentação e sono, a despeito das diferentes necessidades e ritmos das crianças, é um dos muitos exemplos da onipresença das relações de poder autoritárias no cotidiano da creche.

Assim, conforme constatou Andrade (2002), na Umei Girassol ocorre essa dificuldade de as professoras perceberem as especificidades das crianças pequenas, o que engessa o modo como são abordadas as esperas e faz com que as professoras se tornem autoritárias mesmo sem intenção de ser.

Momentos excessivos de espera, ainda mais de espera ociosa, podem prejudicar o desenvolvimento das crianças, uma vez que ela perde inúmeras oportunidades de interagir, brincar, experimentar.

Dessa forma, corrobora-se com a autora ao defender que:

Em suma, numa perspectiva sociointeracionista em que se preconiza o desenvolvimento infantil como um processo que abrange os aspectos psicomotor, afetivo e cognitivo, intimamente interligados, enfim, a pessoa completa, não há lugar para tanto silêncio, disciplina, imobilidade, rigidez... (ANDRADE, 2002, p. 69).

A rotina da creche, da forma como está estabelecida e é executada, constitui-se em palco de desencontro frequente de interesses entre adultos e crianças (ANDRADE, 2002). Contudo, quem mais tem perdido neste palco de interesses são as crianças que acabam por terem suas infâncias abreviadas ao reproduzirem, cotidianamente, as atividades do mundo adultocêntrico.

Sobre a abreviação da infância que vem ocorrendo dentro dos espaços que deveriam valorizar essa fase tão importante para a aquisição da autonomia e construção da identidade da criança, Mello (1999, p.90) destaca que “por meio do desaparecimento paulatino da infância, que no âmbito do discurso neoliberal pode parecer progressista, é, na essência, reacionária e comprometedor de desenvolvimento”.

O planejamento apresentado na proposta pedagógica da Umei Girassol está organizado de acordo com a faixa etária das crianças e é registrado no caderno de planejamento das professoras, instrumento de trabalho importante para o acompanhamento das atividades realizadas com as crianças. Este caderno de planejamento é acompanhado semanalmente pela pedagoga da Umei Girassol a fim de subsidiar as formações que serão realizadas nas reuniões pedagógicas e no que foram intitulados de tempos pedagógicos.

Esses tempos pedagógicos são maneiras estratégicas da Umei elaborar planejamentos com intuito de garantir a qualidade do trabalho desenvolvido com as crianças. Tais tempos se apresentam da seguinte forma:

- a) Atividades permanentes - são situações didáticas que acontecem com regularidade diária ou semanal na rotina das crianças com o uso das diferentes linguagens.
- b) Sequências de atividades - consiste em uma série planejada e orientada de atividades com o objetivo de promover uma aprendizagem específica e definida além de oportunizar desafios para as crianças.
- c) Projeto - são formas de trabalho que envolve diferentes conteúdos e que se organizam em torno de um produto final cuja escolha e elaboração acontece de forma coletiva
- d) Atividades Ocasiais - acontecem ocasionalmente, mas com propósitos definidos. Como por exemplo: passeio pela área externa da UMEI, socialização das novidades apresentadas pela criança entre outras. (PPP UMEI GIRASSOL, 2016, p.18-19).

Sobre esses tempos pedagógicos é possível inferir que eles funcionam melhor quando são elaborados juntamente com as crianças, tanto no pensar quanto no agir. Pensar com a criança faz com que a atividade se apresente de forma diferenciada e respeite os seus desejos, demandas e necessidades, como pôde ser percebido nas raras vezes em que ocorreu, durante a observação.

Foi presenciada essa diversidade de atividades uma vez somente em uma das turmas de pré-escolar parcial, na qual a professora organizava as mesas próximas e disponibilizava em cada grupo de mesas diferentes atividades: para um grupo ela colocou brinquedos de montar, em outra ela colocou livros diversos, adiante foi colocado letras e números de encaixe, em uma outra mesa ela colocou massa de modelar e depois fez com que as crianças passassem por todas as mesas experimentando as atividades em grupo. O tempo foi o mesmo para todas as crianças, com ressalvas daquelas que ficaram mais tempo manuseando livros e objetos e, no final, acabaram ficando onde despertava mais o interesse delas no momento.

Sobre a proposta da turma integral não há um planejamento realizado conjuntamente entre as duas professoras da turma, e o interesse de uma pelo planejamento de outra é quase inexistente. As professoras titulares leem o caderno de registro da turma, que serve como ocorrência da atividade diária, e pouco enfatizam o objetivo que pretendem trabalhar. Contudo, fica evidente que as atividades realizadas no papel são mínimas, prevalecendo o manuseio de brinquedos, jogo de números e vogais, exploração de histórias evangélicas, músicas infantis, entre outras atividades que fazem parte da programação semanal.

Na turma parcial da manhã há um destaque para atividades de pintar, cobrir, repetir, copiar, colorir, memorizar, seja no quadro ou no papel, as letras e numerais, sendo que, mesmo tendo um porta-livros grudado à parede, ele não foi utilizado pela professora da manhã para a exploração de alguma história com as crianças. Na verdade não foi presenciada durante a observação dessa turma nenhuma contação ou mesmo leitura de uma história.

No geral, as crianças chegavam à sala e já encontravam as mesas organizadas para elas com brinquedos de montar, depois faziam uma atividade no papel que era pendurado num varal muito alto para que pudessem olhar suas próprias produções.

Quanto ao número de materiais percebemos que a quantidade de brinquedos de montar é insuficiente para que as crianças possam fazer boas construções. Até a quantidade de massa de modelar é muito pequena para que a imaginação das crianças possa ser mais elaborada, já que a limitação interfere na qualidade da produção realizada por elas.

Além dessas atividades dos tempos pedagógicos também foi elaborada uma rotina diária que:

É considerada a espinha dorsal das atividades do dia na UMEI. É o desenvolvimento prático do planejamento. Chega a ser também a sequência de atividades que acontecem no dia-a-dia, é esta sequência que vai possibilitar que a criança se oriente na relação tempo-espço e se desenvolva (PPP UMEI GIRASSOL, 2016, p.19).

Mesmo que a UMEI fale em sua proposta sobre as considerações das necessidades biológicas, psicológicas e sociais históricas, conforme salienta Barbosa (2009), a rotina da instituição é muito engessada em atividades que fazem pouco sentido para as crianças.

Podemos perceber na prática que, em sua maioria, as crianças passam muito tempo esperando as atividades começarem, sejam as voltadas para a instrução ou as de cuidado. A instituição não utiliza a rotina para exploração das diferentes linguagens pelas crianças, pois são muito mecanizadas o que faz com que, por vezes, se tornem chatas não somente para elas, mas para os adultos também.

Algumas atividades que fazem parte da rotina semanal são pouco planejadas pelas professoras, como é o caso dos filmes que as crianças assistem, que raramente são alvo de planejamento pelas professoras, como pode ser observado nos relatos a seguir:

Às 9h26min a professora diz para as crianças que elas irão assistir ao filme do pequeno príncipe na sala ao lado. Quando chegam à sala do vizinho, elas são orientadas a ter cuidado com os colegas pequenos e que se sentem- para assistirem ao filme que é o da galinha pintadinha, pois o dvd do pequeno príncipe não abriu no aparelho dvd. As crianças brincam com as crianças pequenas tendo todo cuidado possível e algumas assistem ao dvd de músicas que depois é trocado pelo da Aline Barros (NOTAS DE CAMPO, 19-05-2016).

Enquanto procuram o filme no computador as professoras colocam o dvd do sapinho (CrazyFrog) para as crianças se entreterem. Contudo, como elas não conseguem encontrar o filme que queriam, elas prosseguem com as crianças assistindo o filme do sapinho mesmo. As crianças menores ficam fascinadas com os vídeos que contém trechos de filmes infantis de sucesso com músicas que fizeram sucesso também como Vanessa da Matta, o trote da Eliana, Fico assim sem você, entre outros que as crianças ficam assistindo. As crianças logo perdem o interesse começam a conversar entre si. As professoras decidem colocar um filme que nem é tão infantil assim: “Divertidamente”, às 10h10min. As crianças inicialmente prestam atenção, porém logo começam a se inquietar e conversar entre si (NOTAS DE CAMPO, 31-05-2016).

Como percebemos nos registros acima, geralmente, as professoras escolhem o que mais chama a atenção das crianças em frente à televisão e, quando essa atividade perde o interesse, as crianças começam a conversar e brincar umas com as outras e as professoras mudam o vídeo demonstrando a falta de intencionalidade da atividade.

Sobre o planejamento, Ostetto (2000) destaca algumas perspectivas que abarcam o interior das instituições de Educação Infantil como: planejamento baseado em listagem de

atividades – professor busca organizar vários tipos de atividades para realizar durante cada dia da semana; planejamento baseado em datas comemorativas – direcionada pelo calendário; planejamento baseado em aspectos do desenvolvimento – revela uma preocupação com aspectos que englobam o desenvolvimento infantil; planejamento baseado em temas – o “tema” é desencadeador ou gerador de atividades propostas às crianças; planejamento baseado em conteúdos organizados por área do conhecimento – contempla conteúdos organizados por áreas de conhecimento (OSTETTO, 2000). Conforme infere a autora:

Não adianta ter um “planejamento bem planejado”, se o educador não constrói uma relação de respeito e afetividade com as crianças; se ele toma as atividades previstas como momentos didáticos, formais, burocráticos; se ele apenas age/atua mas não interage/partilha da aventura que é a construção do conhecimento para o ser humano (OSTETTO, 2000, p. 190).

Independentemente do tipo planejamento escolhido para se trabalhar com Educação Infantil, ele deve englobar a participação ativa das crianças no seu desenvolvimento, considerando-as sujeitos ativos não somente no que tange à lei, mas conscientes de seu jeito próprio de produzir culturas.

5.5 AVALIAÇÃO

A avaliação da Educação Infantil na proposta da UMEI Girassol é tida como um processo qualitativo que envolve dados explicativos, fatos sobre a criança, relatos de situações, exemplos de suas falas entre outras situações.

Segundo a Proposta Pedagógica, a avaliação das crianças da instituição está pautada no que pede a LDB, em seu artigo 31, no qual discorre que: “a avaliação da criança far-se-á mediante acompanhamentos e registros do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996). Nesse intuito, a UMEI busca demonstrar que:

Sendo a avaliação parte integrante do processo educativo e sua função diagnóstica se reforça, pois, a partir da reflexão a respeito dos resultados observados, o professor poderá planejar mais seguramente propondo atividades que permitam avanços no desenvolvimento da criança (PPP UMEI GIRASSOL, 2016, p.20).

Na teoria, a instituição adota diferentes instrumentos avaliativos para o diagnóstico de dados sobre o desenvolvimento das crianças atendidas, como a observação e a reflexão das

práticas, antes de planejar determinada atividade. As professoras mantêm um caderno no qual estão descritas as atividades que realizaram com as crianças durante o dia, sendo estes lidos ao final do dia e da semana pelas professoras para que, posteriormente, seja dado um parecer da pedagoga sobre os conteúdos e os objetivos que elas estão trabalhando com as crianças no decorrer do bimestre. Após isso, as professoras preenchem um relatório que é cedido pela SEMED para ser realizado um acompanhamento sistemático de todas as crianças.

Ao final de cada bimestre é realizada uma reunião com os familiares na qual é lido o relatório e explicado para eles os conteúdos e os aspectos que foram trabalhados com as crianças durante o período, além disso, é entregue um caderno com as colagens das atividades realizadas com as crianças.

Foi possível acompanharmos a reunião com os pais para a entrega do relatório avaliativo orientado e distribuído pela SEMED e, pela leitura destes se verifica que as avaliações são voltadas ao comportamento das crianças e aprendizagens de conteúdos que fazem referência ao ensino fundamental. A utilização deste conteúdo foi verificada diariamente, poucas vezes de forma lúdica, mas, algumas vezes, ocorriam como revisões de estudo na forma de aulas como no ensino fundamental.

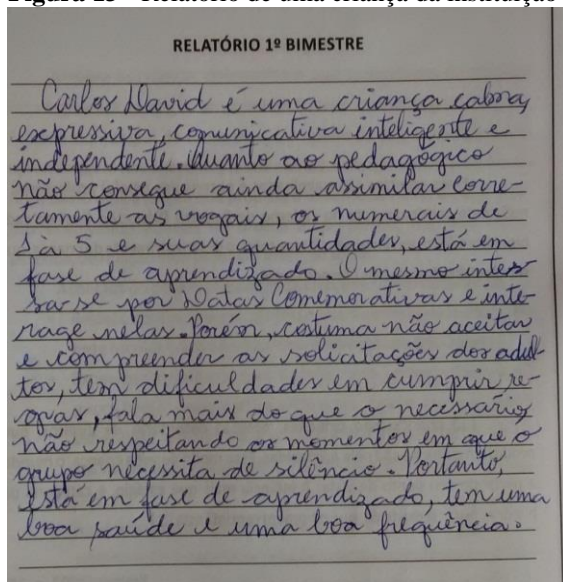
A professora recebeu um pai às 10h30min e foi dizendo para este que ela não era responsável por educar a filha dele, mas por ensinar alguns conhecimentos que podem ajudá-la no Ensino Fundamental e que dar disciplina era obrigação dele como pai. Ela explicou a diferença entre ser professor e educador e, mostrou um vídeo sobre disciplina. Depois contou exemplos de comportamentos ruins que ocorrem e que devem ser evitados para que as crianças se tornem adultos melhores e destacou que na sala são vinte alunos para ela cuidar enquanto na casa do pai só há filha dele. Depois a professora mostra o caderno de atividades da criança, destacando o que fora comandado e todo o progresso acadêmico da menina pelas atividades realizadas e coladas no caderno. A conversa durou em torno de 20 minutos (NOTAS DE CAMPO, 29-04-2016).

A professora mostra os trabalhos feitos pela criança e mostra como ela orientou e qual o resultado do comando para a criança, explicando as situações em que pediu para fazer as noções de maior ou menor, dentro e fora, órgãos dos sentidos, datas comemorativas em desenhos feitos pela própria criança. A professora pede que eles avaliem o trabalho dela e também o que eles pensam sobre a criança e sobre ela como professora da filha deles. Os pais, por sua vez, contam que não tem queixa da professora pela parte da tarde e que ela era muito carinhosa com a filha deles. 13h50min a conversa termina (NOTAS DE CAMPO, 29-04-2016).

Pelo registro acima, podemos perceber como as professoras avaliam as crianças conforme o comportamento delas, mas tem seu jeito próprio de trabalhar esses aspectos com as crianças, não utilizando só a chamada de atenção para resolver algum problema no comportamento, conforme já enfatizamos em outro registro anteriormente.

Abaixo colocamos duas imagens que mostram como o relatório da criança é escrito e os aspectos que são destacados pelas professoras, na hora de avaliar. Vejamos:

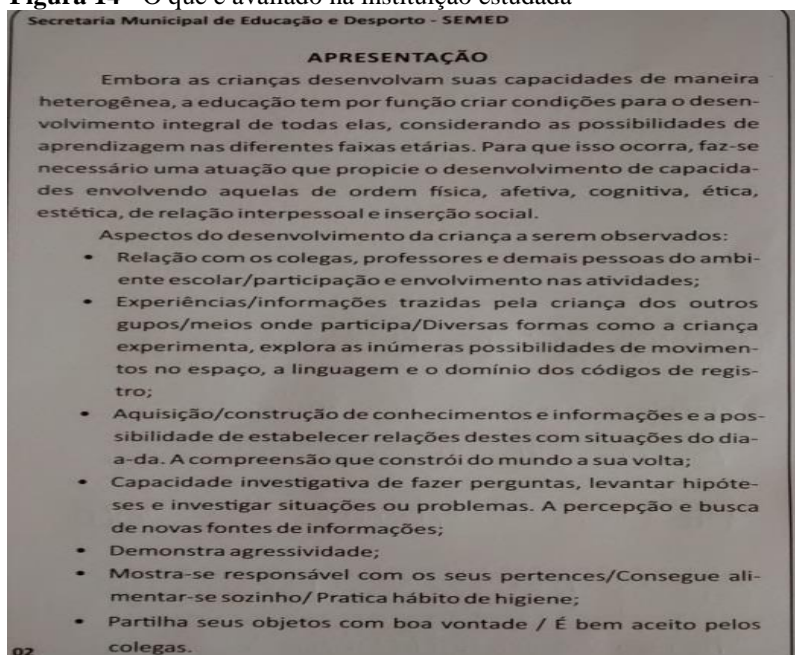
Figura 13 - Relatório de uma criança da instituição estudada



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2016

Abaixo, destacamos uma página do documento que é encaminhado pela SEMED para as instituições, e os aspectos que são apontados para observação dos professores para o registro de avaliação. Vejamos:

Figura 14 - O que é avaliado na instituição estudada



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2016

É possível perceber nas duas imagens que a avaliação busca priorizar o comportamento das crianças e vários aspectos de seu desenvolvimento visando sua melhor adaptação e, na observação, se pode verificar que nem sempre é levado em consideração o conhecimento trazido de casa pelas crianças para ampliação ou discussão sobre o mesmo.

Conforme verificamos na imagem 15, a forte relação à memorização de letras e números é enfatizada pelas professoras, mas a relação desses conteúdos com o cotidiano das crianças é quase nula, conforme as práticas desenvolvidas no período de observação, o que torna a aprendizagem pouco significativa para elas.

Sobre o processo de avaliação, Carneiro (2010, p.06) ressalta que:

A avaliação na educação infantil consiste no acompanhamento do desenvolvimento infantil e por isso, precisa ser conduzida de modo a fortalecer a prática docente no sentido de entender que avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil implica sintonia com o planejamento e o processo de ensino. Por isso, a forma, os métodos de avaliar e os instrumentos assumem um papel de extrema importância, tendo em vista que contribuem para a reflexão necessária por parte dos profissionais acerca do processo de ensino.

Levando em consideração que, nos dias atuais, a avaliação é formalizada como parte do planejamento da prática da professora, como forma de acompanhar o desenvolvimento da criança, e não como critério de promoção para o Ensino Fundamental, é possível afirmar que ainda são muitos os equívocos observados no cotidiano da Umei Girassol em relação ao que vem a ser o processo avaliativo na Educação Infantil.

Bondioli (2004, p. 144-145) enfatiza que avaliar:

(...) é uma prática que pode ser empreendida com uma pluralidade de objetivos e, (...) implica uma clareza sobre esses objetivos que devem ser alcançados pela cooperação de todos os atores sociais que nele (no processo avaliativo) podem estar envolvidos.

Sobre a avaliação das atividades desenvolvidas com as crianças, é perceptível que as professoras pouco utilizam a observação como um instrumento avaliativo para promover novas práticas e objetivações. Com isso, elas perdem a oportunidade de inserir no currículo novas formas de conhecimento, já que não prestam atenção na riqueza de informações inseridas pelas crianças nas brincadeiras.

Sobre o papel do professor, Vigotski (1995) destaca que este precisa planejar e agir em conformidade com as necessidades que precisam ser desenvolvidas na criança para que as objetivações nasçam a partir da promoção de diferentes atividades.

Quanto mais garantirmos às crianças o direito à passagem pela infância sem desprezitar seus momentos, mas criando possibilidades para que se apropriem ao máximo da

cultura mais elaborada possíveis, estaremos ajudando na formação de pessoas autônomas e capazes de intervir na história de forma qualitativa.

5.6. ALGUNS ESCLARECIMENTOS SOBRE A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA UMEI GIRASSOL

Para melhor responder aos objetivos desta pesquisa foi necessário realizarmos uma entrevista semiestruturada com a Coordenadora Pedagógica da Umei Girassol, a fim de responder a algumas dúvidas que surgiram, ao longo das observações e após a leitura e análise do Projeto Político Pedagógico da instituição.

A entrevista foi realizada na secretaria da UMEI Girassol, em um dia com pouca movimentação, no período da tarde, dando a possibilidade de observar a organização dos documentos da instituição, além da disposição dos seus materiais pedagógicos. Além disso, a entrevista foi gravada, com o consentimento da coordenadora, no propósito de registrar aquilo que a simples anotação não poderia fazer, resgatando suas ênfases e valorizando o ponto de vista colocado pela entrevistada.

Não foi dado nome fictício à entrevistada, mas será codificada pelas iniciais do cargo que ocupa na instituição, visto que a coordenação pedagógica, dentro da Educação Infantil do município de Santarém, é equivalente ao cargo de diretor de escola. O cargo é recente no município, assim como a própria Educação Infantil, existindo desde 2009 como componente da SEMED.

Antes de começarmos a entrevista, o roteiro de perguntas foi apresentado e lido para que a entrevistada pudesse compreender as questões e pensar a respeito daquilo que disponibilizaria como resposta. A coordenadora demonstrou-se um pouco frustrada com o trabalho que estava tendo para atualizar sua nova equipe pedagógica, isso porque a antiga foi trocada por outra sem experiência ou formação para trabalhar em um espaço educativo. Esse tipo de prática acontece sempre que a Prefeitura muda de prefeito, mudando também todos os funcionários das secretarias.

Essa situação abarca o primeiro questionamento feito sobre a construção da Proposta Pedagógica, tendo em vista que ela não está pronta e acabada e que os participantes de sua elaboração devem ser todos os envolvidos no atendimento ofertado pela instituição. Sobre essa construção, a coordenadora nos relatou que:

A Proposta Pedagógica foi sendo construída, aos poucos, desde o ano de 2012 por um grupo de servidores, com a participação de alguns membros representantes da comunidade escolar, tipo os pais, secretário. Por ser um documento que configura identidade maior da instituição, nós tivemos esse zelo e já conhecendo que ela não tem que ser construída em um dia ou em um semestre, nós já fomos começando, após algumas orientações e algumas exigências da Secretaria de Educação, nós iniciamos em 2012. E a cada ano que passava, com uma nova, novos servidores iam participando, sempre com esse cuidado de trabalhar e fazer com que ela fosse construída voltada para o atendimento da criança (CP UMEI GIRASSOL, 2017).

Sobre a construção da Proposta Pedagógica não foi possível observar como foi sua elaboração e quem participou efetivamente. Contudo, é possível perceber que, em alguns aspectos, existem divergências entre o que é anunciado e o que executado. Principalmente, no que diz respeito às suas metodologias de trabalho que estavam mais voltadas para o que os adultos objetivavam.

A coordenadora destacou, ainda, que, “durante sua construção, a Proposta Pedagógica levou em consideração o perfil da criança como sujeito de direitos, sendo este o eixo principal do trabalho, com um olhar direcionado para a criança”. Contudo, não foi percebido, na observação das atividades, o respeito às particularidades que cada criança possui, nem vontades e/ou sentimentos, visto que a organização, planejamento e execução de atividades que estavam presentes na rotina das crianças foram direcionadas a partir da visão adultocêntrica. Sobre este tipo de prática, Corsino (2006, p. 9-10) destaca que:

São os educadores que dão o tom ao trabalho, que reforçam ou não a capacidade crítica e a curiosidade das crianças, que as aproximam dos objetos e das situações, que acreditam ou não nas suas possibilidades, que buscam entender suas produções, que dão espaço para a fala, a expressão, a autonomia e a autoria.

Neste sentido, percebemos que há uma necessidade de os adultos começarem a pensar na prática pedagógica, utilizando vários instrumentos para ouvir e expressar a vontade expressa pela criança em todos os seus diferentes contextos. Isso porque:

O cotidiano da Educação Infantil é marcado pela visão que os adultos têm sobre as crianças e que se revela nas sutilezas das práticas. O retrato das concepções está impresso na organização do espaço e do tempo, nas propostas, nas interações e experiências possíveis, nas vozes que se manifestam e que se silenciam (CORSINO, 2006, p.42).

A partir da fala da autora, pelo discurso anunciado e pela prática observada, é possível verificar que precisamos refletir mais sobre Educação Infantil no interior das instituições destinadas ao atendimento desta etapa da Educação Básica. Principalmente, quando o município, em seu Plano Municipal de Educação (SANTARÉM, 2015, p.31), estipula como uma de suas estratégias:

Preservar as especificidades da Educação Infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento das crianças de 0 (zero) a 05 (cinco) anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do aluno de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental.

É necessário, nesse interim, nos questionar sobre quais são as especificidades para o trabalho com crianças de 0 a 5 anos, a fim de evitar a antecipação da escolarização da criança pequena, incidindo na diminuição da própria infância. É necessário que fomentemos, nas instituições de educação infantil, o papel que possuem na formação da identidade de si e do coletivo que as crianças precisam para atuarem no mundo. E nesse íterim, corroboramos com Delrio (2016, p. 97), quando destaca o papel que as creches e pré-escolas têm na formação de cidadãos comprometidos com o coletivo:

As creches e as pré-escolas são lugares de convivências entre gerações. Eles são espaços públicos comuns onde as multidões buscam se tornar uma comunidade de pessoas crescendo juntas, com uma forte noção de futuro, uma grande ideia de participação, de conviver e de cuidar uns dos outros.

Contudo, a ideia de comunidade não é efetivada se a instituição pensar as crianças e suas infâncias com uma padronização de comportamentos e de conteúdos que repassa acreditando ser o mais adequado para as crianças, fazendo com que as brincadeiras e interações permaneça em segundo plano na prática pedagógica desenvolvida pelas professoras.

Como é sabido, no município de Santarém, o último concurso para professor foi realizado em 2008 e para preencher a carga horária de 150 horas por mês, ou seja, o período de seis horas é o tempo que um professor passa com uma turma na instituição de Educação Infantil. Por essa razão, a coordenadora esclareceu que, pela carga horária, é o máximo que o professor permanece com as crianças na sala de atividades. E ainda, aqueles que não ficam numa turma de tempo integral, podem vir a completar suas horas assessorando as turmas em que as crianças ficam o dia todo na UMEI.

Acerca do acompanhamento do trabalho das professoras da UMEI Girassol, a coordenadora nos esclareceu que a pedagoga é quem mais acompanha as professoras em sala de atividades, mas que ela não o faz isoladamente e sim em conjunto com a gestão administrativa. E, sobre o modo como as professoras pensam seu trabalho para uma turma integral, haja vista que cada uma possui seis horas corridas com as crianças e, se encontram de 12h às 13h, na entrada de uma ocorre a saída de outra, destaca que:

(...) não dá para elas conversarem no horário de 12 às 13h que é o horário que ela vai sair, pois ela tem direito a um descanso, um intervalo garantido por lei, pois ela trabalha o tempo corrido e o que é seu por direito, ela usa no final do expediente. Mas elas têm, nas reuniões pedagógicas e nos sábados letivos, elas sentam e já se reúnem para ver como é que vão trabalhar. E elas trabalham de acordo com o Plano de Ensino com base na Proposta Pedagógica do município, que está elencado a Proposta Pedagógica da UMEI. Então, não podemos deixar ela arquivada. Ela (a proposta) deve estar sempre à mão (CP UMEI GIRASSOL, 2017).

Como esclarecido pela fala da coordenadora pedagógica da UMEI Girassol, há momentos de encontros das professoras, pouco explorados tendo em vista que o tempo utilizado para a reunião pedagógica é utilizado para várias questões, ficando um tempo resumido para se tratar de assuntos de sala de atividades, o que secundariza o planejamento coletivo.

Observamos que a pedagoga faz leituras e acompanhamento do trabalho das professoras e, talvez, ela seja o elo maior de planejamento das duas, já que no momento em que ambas se encontram na instituição isto não ocorre. A respeito deste aspecto, tanto no documento da UMEI Girassol quanto na fala da coordenadora, foi constatado que as professoras não conversam entre si sobre suas práticas com as crianças, o que pode configurar, por vezes, com a repetição de uma mesma atividade durante a semana. Estes acontecimentos mostram a dificuldade da coordenação pedagógica em articular o trabalho do professor com o que está estipulado como o objetivo da Educação Infantil, qual seja, o desenvolvimento integral das crianças de 0 a 5 anos.

Sobre o papel da coordenação pedagógica diante dos desafios Saitta (1998, 119) *apud* Pereira (2015) enfatiza que:

o coordenador pedagógico desenvolve o papel de condutor e administrador do grupo de educadores e evidencia quatro competências ligadas a isso: talento para manter o grupo na elaboração do projeto pedagógico; para organizar ações eficazes, que permitam ao grupo alcançar os objetivos preestabelecidos; para realizar síntese que auxilie o grupo a assumir e levar a termos os trabalhos assumidos; para se comunicar, permitindo a si e aos outros realizar trocas dos significados das próprias experiências.

Pela fala da autora, podemos perceber que a coordenação pedagógica tem a função de articular a Proposta Pedagógica da instituição desenvolvendo “ações eficazes”, que não foi o que aconteceu com a articulação do trabalho das professoras da UMEI Girassol, visto que a instituição funciona com os dois tempos diferenciados, o parcial e o integral. E, por essa especificidade institucional, a articulação tem que ser pensada de modo que as crianças saiam sempre ganhando com práticas significativas para o seu desenvolvimento integral.

As professoras se encontraram em datas específicas para compartilhar atividades como confecção dos relatórios das crianças e o que deveriam enfatizar nestes documentos, conforme citamos anteriormente, ao falar de avaliação e das reuniões com os pais. A partir do

observado, constatamos que elas dividem os mesmos alunos, em uma mesma sala, mas ocorre muitas divergências quanto ao que objetivam com as crianças que poderiam ser melhor exploradas quando elas se permitirem refletir juntas sobre o seu trabalho. Conforme nos lembra Mello (2012, p.35):

Cabe a nós a proposição de um projeto de educação e desenvolvimento das crianças e o acompanhamento deste projeto. (...) Não é nosso papel vigiar, controlar, fazer pelas crianças, mas propor atividades atraentes, desafiar-las a agir, ser companheiro das brincadeiras, estabelecer uma relação de carinho e cumplicidade com elas.

Os encontros de acompanhamento do trabalho realizado com a turma, não devem ocorrer apenas em reuniões, mas sempre que possível, pois há demanda de necessidades das crianças que precisam ser exploradas e mais bem planejadas enquanto estão claras na reflexão docente. Isso é fundamental para evitar a reprodução de atividades introdutórias ao ensino fundamental.

Sobre as especificidades para o atendimento das crianças em jornada de tempo integral para as turmas de pré-escolar, a coordenadora explicou que, por motivos isolados, a instituição resolveu trabalhar uma turma diferenciada para as crianças de 04 anos de idade. Porque a SEMED vem orientando que, nas Unidades de Educação Infantil, as turmas de pré-escolar passem a funcionar somente com jornada parcial, no qual as crianças permanecem por quatro horas na instituição.

O que se percebe sobre os formatos de políticas que vem tentando se implantar, nos estados e municípios, para atender as crianças, corroboram com a ideia de Sterns (2006, p. 182 e 200):

Infelizmente, ao mesmo tempo que adicionou ingredientes interessantes ao modelo moderno de infância, a globalização também intensificou a deterioração econômica de muitas crianças, e não cicatrizou, pelo menos até este momento, as feridas das invasões, da guerra e da doença. A divisão da infância persiste. [...] A infância em nossa visão depende primeiro e principalmente dos sistemas econômicos – e isso ainda vale para nossos dias, entre a escolarização e o consumismo (crianças treinadas como consumidores são vitais para sustentar esse sistema em particular).

Entendemos que a política de tempo integral acaba se pautando, principalmente, no tempo que a criança permanece na instituição, tornando as práticas da “espera” (ANDRADE, 2002) prevaletentes diante de tantas outras práticas que envolvam aprendizagens desenvolventes.

Antes de entrar em campo, quando contatamos a SEMED para nos disponibilizar o quadro de turmas integrais do município, verificamos que, desde que iniciou o atendimento de

Educação Infantil sob responsabilidade desta secretaria de educação, as turmas pré-escolares vinham diminuindo, ano após ano. Tanto que foi detectado, das 21 instituições de educação infantil, que somente 3 possuíam turma de pré-escolar em jornada de tempo integral. Sobre as políticas que tentam envolver a Educação Infantil, como as de educação em tempo integral, corroboramos com Barbosa (1999, p.03) quando enfatiza que:

Cada iniciativa parece ter se pautado em uma visão limitada, privilegiando uma ideia de infância abstrata, sem se preocupar com o marco da existência concreta de cada criança. Ou seja, sem propor um diálogo transformador das condições objetivas da realidade da infância pobre brasileira, muitos programas assistenciais servindo apenas para mascarar as relações histórico-sociais e culturais contraditórias, de opressão e de oposição travadas, inclusive no esteio das políticas públicas para a infância e englobadas nas atitudes de quem diretamente lida com as crianças, os educadores.

A fala da autora nos remete às condições as quais as crianças têm vivenciado a Educação Infantil com vistas a responder às intervenções do Banco Mundial e seus critérios de atuação dentro dos países em desenvolvimento, propagando a existência de uma educação para o comando e uma educação para a obediência, esta última dirigida às classes menos favorecidas.

Sobre a qualidade do atendimento ofertado para as crianças de 0 a 5 anos de idade, a coordenadora destacou várias necessidades que precisam ser melhor trabalhadas no interior da instituição, tais como, estrutura física, mão-de-obra qualificada, envolvimento das famílias nas atividades da UMEI e formação continuada para os profissionais a fim de garantir a qualidade almejada. Acompanhemos a sua fala:

Educação de qualidade na Educação Infantil é um sonho. E eu acredito que é um sonho de muita gente. Não só como gestora, mas é um desejo da própria comunidade, em geral, ter uma educação infantil de qualidade. E aí, um fator exige o outro. Eu preciso de uma boa estrutura física? Eu preciso. Eu preciso de uma mão de obra qualificada? Precisamos. Precisamos da família dentro do espaço? Precisamos. Não tem como realizar um trabalho dentro de uma instituição escolar sem o apoio da família. Ter formação continuada para o professor. Ah! Eu terminei o Ensino Superior e já estou formada. Vou parar por aqui? Não. Nós somos eternos aprendizes. Então tudo isso eu preciso para ter uma educação infantil de qualidade. Você vê uma instituição ali com uma estrutura física linda, maravilhosa; tem recursos? Tem. Mas existe uma educação de qualidade ali? Não. Tá faltando algo. Algo está faltando dentro daquilo ali. Eu acredito que ainda é um sonho que acontece parcialmente. De 2009, que a Educação Infantil sai da Assistência (SEMTRAS) e vem para a Educação (SEMED), já se avançou muito. Mas, diante do que nós precisamos avançar, ainda falta (CP UMEI GIRASSOL, 2017).

Sua fala condiz com aquilo que a Educação Infantil tem vivenciado no município de Santarém, pois, em sua maioria, as estruturas nas quais funcionam as Unidades Municipais de Educação Infantil são casas alugadas, com pouca iluminação e espaço mínimo para funcionamento de turmas, dificultando a ampliação da oferta de mais vagas. Mesmo o

município sendo um dos únicos do Brasil aprovando mais de 10 centros de educação infantil tipo B e C, padrão MEC, as obras estão “se arrastando” desde as suas aprovações, em 2010, conforme podemos verificar no site do ProInfantil. Ainda falando sobre esse aspecto estrutural, a coordenadora destaca que:

A Umei Girassol tem 28 anos e quando eu assumi, em 2009, nós tínhamos 210 crianças. Cada sala superlotada com 30, 40 crianças. Por aí você vê que não tinha qualidade. E hoje, nós vamos seguindo como manda a lei, com 15 e 20 crianças. Mesmo assim, eu te asseguro que não é um atendimento de qualidade tão sonhado, mas já avançamos. Então, se é para oferecer um atendimento integral e não ter qualidade é melhor que você venha com o parcial e ofereça algo melhor (CP UMEI GIRASSOL, 2017).

Vale ressaltar que essa realidade não é somente a do município onde foi realizada a pesquisa, pois a maioria dos municípios brasileiros apresenta uma precariedade na oferta de educação para as crianças de 0 a 5 anos. Sobre as políticas voltadas para esta categoria, de acordo com Araújo (2015, p.23), é necessário pensar sobre o aspecto mais desconcertante dessa realidade,

quando se atribui ao tempo integral na educação infantil um novo tipo de interlocução pública capaz de garantir e criar novos direitos, fazendo transitar, por vezes, práticas clientelistas e uma institucionalidade desconexa com as formas mais duradouras e sistêmicas de educação infantil com qualidade socialmente referenciada.

Dessa forma, tanto a fala da coordenadora quanto a ideia da autora denunciam os *modus operandi* que inviabilizam a educação como um processo de humanização das crianças pequenas.

No Plano Municipal de Educação de Santarém foram estipuladas várias estratégias para funcionamento da Educação Infantil. Em uma delas, o município destaca que irá “garantir o acesso à Educação Infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 a 5 anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (SANTARÉM, 2015, p.31). Contudo, o que tem ocorrido, na verdade, é o contrário daquilo que se estipula em Lei.

A coordenadora infere, em sua fala, a respeito da diminuição da jornada de tempo integral para as turmas de pré-escolar, o fator qualidade exigido pelo município e pelas leis que regem a educação, especificamente, quanto ao atendimento ofertado à Educação Infantil. Para ela:

Como a própria lei já exige educação infantil de qualidade, então, a quantidade de horas nem sempre é a qualidade. E, a partir do momento, que eu diminuo a quantidade de horas no atendimento, eu posso está oferecendo uma qualidade dentro de quatro

horas. A própria lei exige que você priorize, hoje o pré-escolar para 04 e 5 anos, mas ela não exige que você atenda em horário integral ainda. Ela exige, no mínimo, 4 horas, ou seja, para o município, eu acredito que seja mais viável, na atual estrutura dos prédios que nós temos hoje, que você vê que as novas creches poderiam estar ofertando um espaço mais adequado, a gente ainda não tem no município (CP UMEI GIRASSOL, 2017).

A fala da coordenadora denota as contradições envolvendo as políticas de educação integral que vem se propagando na educação municipal, seja pela falta de espaços, quanto pela falta de preparação para sua consolidação. Todavia, estas políticas têm atuado em desacordo nos primeiros anos da Educação Básica, principalmente, no que diz respeito ao atendimento de crianças pequenas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscando responder aos nossos questionamentos iniciais, observamos atentamente o cotidiano de três turmas de pré-escolar de uma instituição que tem como especificidade o atendimento a turmas em período de tempo integral e de tempo parcial, e verificamos que, mesmo em jornadas de atendimento distintas, as turmas vivenciam uma proposta de atividades parecida, na qual o fator tempo tem grande importância no desdobramento da rotina, já que as práticas são realizadas com vistas ao cumprimento de horários fixados.

Para além disso, foi possível verificar que, na instituição estudada, a prática da escolarização das crianças pequenas permanece latente, isso porque a maioria das suas atividades reproduzem aquelas empenhadas nas séries iniciais do Ensino Fundamental, que, por si só, não tem contribuído para a aprendizagem e desenvolvimento de funções psíquicas superiores.

Os espaços externos da instituição são ricos de possibilidades, possuindo quintal amplo com elementos da natureza, tais como, plantas, pedras, areia, árvores frondosas; tendo também uma maloca coberta com palha, uma casinha de madeira e um parque com brinquedos. Locais onde as crianças objetivavam suas brincadeiras de faz de conta, reproduziam os comportamentos dos adultos e saciavam suas necessidades. Contudo, não foi possível perceber a intencionalidade dos adultos quando as crianças eram postas para brincar nestes espaços, tanto internos quanto externos, visto que, na maioria do tempo em que estavam em brincadeiras, a interação com elas era quase inexistente.

É importante frisar que as crianças do pré-escolar aprendem pelas brincadeiras de faz de conta e, através delas, o desenvolvimento pode vir a sofrer transformações qualitativas muito importantes para o processo de aprendizagem. Dessa maneira, os adultos poderiam explorar junto com as crianças os jogos de regras sociais, entre outras brincadeiras, inserindo não somente elementos do cotidiano, mas organizando os espaços para que as crianças pudessem melhor visualizar e intervir sobre as situações do mundo social.

As concepções de criança que respaldam o Projeto Político Pedagógico da instituição se diferem, vez ou outra, das concepções efetivadas no cotidiano das crianças do pré-escolar. Estas concepções se conflitam nas práticas das professoras que ora instituem uma prática voltada para o tradicionalismo, percebendo a criança como uma tábula rasa; ora emerge uma prática em que a criança é tida como um ser de potencialidades, e o adulto coloca-se como o parceiro mais experiente na construção e produção de conhecimentos.

Podemos inferir que a divergência da prática docente não se encontra no tipo de formação que as professoras possuem, pois ambas têm mais de dez anos de experiência e formação na área, mas na maneira como elas abordam em sala os conhecimentos que detêm. Além disso, a metodologia que é abordada, na relação com as crianças, apresentou-se individualizada, por parte de cada professora.

Assim como as concepções de criança mostraram-se conflitantes, também observamos tal conflito entre os objetivos de Educação Infantil propostos no PPP da instituição com as práticas efetivadas pelas professoras no cotidiano, pois o documento aborda a forma legal do que é almejado na Educação Infantil, visando o desenvolvimento integral da criança em seus diferentes aspectos. Contudo, na prática, as professoras demonstram as dúvidas, dentro do âmbito educacional, sobre o processo de educação de crianças pequenas.

As especificidades do desenvolvimento infantil são pouco exploradas no dia-a-dia das crianças, já que as professoras estão muito adiantadas em prepará-las para o cotidiano do Ensino Fundamental, com práticas de codificação de números e letras que não corroboram com o processo de aprendizagem da leitura e da escrita necessário para o exercício da cidadania, ou seja, trabalhando atividades que desenvolvam as funções psíquicas que envolvem a fala e a escrita no intuito de comunicar algo.

A diferença entre as jornadas de atendimento de tempo parcial e tempo integral é a rotina que se desenrola no cerne do trabalho com crianças pequenas que possuem horários marcados para atividades de cuidado e de aprendizagem.

As turmas de tempo parcial, que cumprem um total de quatro horas de atividades, realizam uma atividade de ensino de letras e/ou números diariamente; enquanto que a turma integral, que permanece durante dez horas na instituição, realiza duas atividades de ensino de letras e/ou números, uma no período da manhã, outra no período da tarde. Além disso, os cuidados com o corpo são mais enfatizados com as crianças que estão em tempo integral do que com as do tempo parcial. A turma de tempo parcial possui horário para ir ao banheiro, antes e depois do lanche oferecido pela instituição, para lavar as mãos e escovar os dentes, e uma ida ao espaço externo, antes de ir para casa.

Enquanto isso, à turma de tempo integral acrescenta-se, nesta ida ao banheiro, o banho, realizado duas vezes ao dia, duas escovações de dentes, quatro alimentações diárias, uma a duas idas diárias aos espaços externos da instituição. Identificou-se, dessa forma, que a rotina é, basicamente, duplicada para que se cumpram determinados horários.

As atividades que poderiam ser diferenciadas e, ao mesmo tempo, educativas, como as práticas de alimentação, banho, arrumação, entre outras, se reproduzem no interior da

instituição de forma demasiada. Isso porque não existe só uma forma de se alimentar, as crianças conseguem desenvolver autonomia e coordenação motora se servindo, além de evitar o desperdício de alimentos, colocando somente aquilo que deseja em seu prato - assim, sucessivamente, ampliando o conhecimento de mundo das crianças.

Para todas estas atividades que compõem a rotina é ensinado às crianças que devem saber esperar, silenciar, obedecer, andar em fila, E, quando questionam a respeito dessas atividades, ou quando tentam fazer outra atividade possível, no lugar destas, internalizam que são “mal educadas”, “mal comportadas”, “feias”, castigadas e quase nunca, escutadas.

Sobre os eixos norteadores do trabalho na Educação Infantil foi possível perceber que as professoras possuem dificuldades em elencar atividades diferenciadas para desenvolver com as crianças objetivações do conhecimento mais elaborado do mundo, o que faz com que impere a reprodução dos tipos de conhecimentos que elas já possuem da música, da arte, da natureza, da escrita; ficando em segundo plano, ou quase inexistente, as formas mais elaboradas do conhecimento do mundo. Em parte, isso parece acontecer devido ao planejamento da instituição ser baseado no calendário da SEMED, focando datas comemorativas, que acabam sendo os principais assuntos desenvolvidos com as crianças.

O planejamento das atividades das professoras precisa ser organizado pela instituição, levando em consideração que planejar é prever caminhos para uma prática e, mais ainda, deve-se levar em consideração que crianças temos e que tipos de interações são realmente significativas para elas. Contudo, foi percebido que as crianças não são o centro do planejamento das atividades das professoras, mas o desenvolvimento da atividade em si, o que configura pouca participação na decisão de como fazer e quando fazer, das crianças, que acabam perdendo a oportunidade de se “espantar” com o novo, como nos sugere Alves (2011), e dos adultos de se desafiar a conhecer o mundo visto pelos olhos das crianças.

Neste sentido, o diálogo entre as professoras precisa acontecer cotidianamente, não só em reuniões, para que estas possam melhorar sua visão sobre as crianças e sobre as atividades que estão desenvolvendo com estas, de maneira que surja a complementaridade daquilo que se objetiva para o atendimento em jornada de tempo integral. Dessa maneira, o papel de fazer com que este planejamento seja “amarrado” por ambas as professoras é da coordenação pedagógica juntamente com a pedagoga, entendendo que as duas mediam esse processo, dentro e fora das reuniões pedagógicas e de formação continuada.

Foi identificada certa inquietação entre o trabalho que se idealiza no Projeto Político Pedagógico com aquilo que se tem efetivado, tendo em vista que só é possível ofertar uma Educação Infantil de qualidade quando se tem condições estruturais e materiais.

Considerando a proposta pedagógica uma importante ferramenta para orientação da prática vigente na instituição de Educação Infantil, faz-se necessário que sua efetivação seja instituída pelos profissionais que fazem parte do processo de educação das crianças pequenas. E para isso, é importante que as crianças estejam na centralidade das atividades como sujeitos ricos de possibilidades, conforme defende a Teoria Histórico-Cultural. Dessa forma, elas poderão desenvolver suas funções psíquicas superiores necessárias para se tornarem adultos autônomos, críticos e capazes de transformar a sua realidade.

As políticas que têm sido instituídas no interior da escola de Educação Básica precisam não somente de discurso a favor da educação integral, mas, também, verificar as possibilidades reais para sua consolidação afim de que não se configure no cotidiano das escolas uma reprodução de atividades que, em vez de desenvolver funções psíquicas superiores, acarrete em um processo de alienação desde a Educação Infantil.

A oportunidade de realizar uma pesquisa com crianças que permanecem em um total de 10 horas diárias dentro de uma instituição de Educação Infantil nos fez perceber a necessidade de se pensar atividades a partir da realidade do grupo de crianças, frisando não somente a sua permanência por algum fator social, mas a busca de potencializar as capacidades, as quais todos adquirem ao nascer.

É potencializando as capacidades humanas que nos tornamos donos de nossas próprias histórias e compartilhamos necessidades que só podem se tornar plenas na interação com os outros indivíduos, seja da mesma ou de diferentes idades. É necessário, portanto, que às crianças seja dado, por direito, a oportunidade de se humanizar, na tentativa de diminuir as desigualdades que nos isolam.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. **Homenagem:** Portal Brasil resgata entrevista com Rubem Alves. Publicado em 17-07-2014. Disponível em <www.brasil.gov.br>.

ALMADA, F. A. C. **A formação do professor de educação infantil no curso de Pedagogia de um centro universitário:** uma análise a partir da teoria histórico-cultural. (Tese de doutorado). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação: Marília, 2011.

ANDRADE, R.C. A rotina da creche comunitária de Fortaleza: tempo de espera e ociosidade. **Educação em debate.** Fortaleza, 2002, v.2. p. 57-74.

ARAÚJO, V. C. O “tempo integral” na educação infantil: uma análise de suas concepções e práticas. In: ARAÚJO, V. C. (org.); SARMENTO, M. J. [et al.] **Educação infantil em jornada de tempo integral:** dilemas e perspectivas. - [Brasília, DF]: Ministério da Educação; Vitória: EDUFES, 2015. p. 17-56.

ARAÚJO, V. C. **A brincadeira na instituição da Educação Infantil em tempo integral:** o que dizem as crianças. 2008. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2008.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** Tradução de Dora Flaksman. 2ª ed. reimp. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

BARBOSA, Ivone G. **A Creche:** história e pressupostos de sua organização. Goiânia, GO: Mimeo, 1999.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil** - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil: Brasília, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente** – Lei n. 8069/90, Campo Grande: Rui Barbosa, 1991.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei n. 9.394/1996. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil:** Encarte 1. Brasília: MEC, SEB, 2006.

_____. **Proposta pedagógica e currículo em educação infantil:** um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Brasília: MEC/SEF/ DPEF/COEDI, 1996.

_____. **Parecer nº 20,** de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: 2009.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação.** Brasília, 2014.

BRITTO, L. P. L. Educação Infantil e cultura escrita. In: FARIA, A. L. G, MELLO, S. A. (org.). **Linguagens infantis: outras formas de leitura.** 2ª ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

BOGDAN, R. C. e BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em educação.** Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1991.

BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e sua avaliação: a qualidade negociada.** Campinas: Autores Associados. 2004.

CAMPOS, Maria M. (coord.). **Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa.** Relatório Final. São Paulo, 2010, Mimeo.

CARNEIRO, M. P. A. K. B. **Processo avaliativo na Educação Infantil.** 2010. 45f. Monografia (Pós-graduação em Educação Infantil). Escola Superior Aberta do Brasil, Vila Velha, 2010. Disponível em: <<http://www.esab.edu.br/arquivos/monografias/maria-da-penha-aparecida-klug-basilio-carneiro.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2016.

CORSINO, P. Proposta pedagógica: O cotidiano na Educação Infantil. IN: BRASIL. **O cotidiano na educação infantil.** TV escola/ salto para o futuro. Equipe do Núcleo de Produção Gráfica de Mídia Impressa Gerência de Criação e Produção de Arte – TVE Brasil: Rio de Janeiro, 2006.

COSTA, S. A. “**Na ilha de Lia, no barco de Rosa**”: o papel das interações estabelecidas entre a professora de creche e as crianças na constituição do eu infantil. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2011.

DUARTE, Newton. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo da educação escolar. In: **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 71, jul, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a04v2171.pdf>>.

DUARTE, N. 1996. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana— 2. ed. rev. e ampl. — Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. In: **Caderno Cedes**, v. 24, n. 62, p. 44-63, abril, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n62/20091.pdf>>.

DUARTE, N. “Vamos brincar de alienação?” A brincadeira de papéis sociais na sociedade alienada. IN: ARCE, A., DUARTE, N. (org.). **Brincadeira de papéis sociais: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo, SP: Xamã, 2006.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Org.). **As cem linguagens da criança: a experiência de ReggioEmilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016. v. 2.

ELKONIN, D. B. Sobre o problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS**. URSS: Editorial Progreso, 1987.

ELKONIN, D. B. Problemas psicológicos do jogo na idade pré-escolar. In: DAVIDOV, V. & SHUARE, M. (orgs.) **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS** (Antologia). Moscou: Editorial Progreso, 1987b.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FACCI, M. G. D. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sociohistórica. IN: ARCE, A., DUARTE, N. (org.). **Brincadeira de papéis sociais: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo, SP: Xamã, 2006.

FILHO, A. M. Humanização e escola como comunidade. In: MILLER, S.; BARBOSA, M. V.; MENDONÇA, S. G. L. **Educação e humanização: as perspectivas da teoria histórico-cultural**. Jundiaí, Paco editorial: 2014.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Universidade Estadual do Ceará: Curso de Especialização em comunidades virtuais de aprendizagem, Fortaleza, 2002.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1999.

FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. **Educação Infantil: projetos e práticas pedagógicas na creche e na pré-escola**. Brasília: Liber Livro, 2014. .

GAMBA, L. M. F. **Formação continuada de professores na perspectiva histórico-cultural: reflexões a partir de uma experiência na educação infantil**. (Dissertação de Mestrado). Curso de pós-graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2009.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

JUNCKES, C. R. G. **Escola de Tempo Integral e o direito à infância: uma análise da produção acadêmica (1988-2014)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2015.

KISHIMOTO, T. M. **Currículo de educação infantil: creches e pré-escolas.** Significado do termo currículo. Currículo de educação infantil: critérios de qualidade e instrumentos de implementação. Texto encomendado pela Coordenação-Geral de Educação Infantil do MEC. Dezembro, 1994 (mimeo).

KRAMER, S. **Propostas pedagógicas de educação infantil: subsídios para uma leitura crítica.** Texto encomendado pela Coordenação-Geral de Educação Infantil do MEC, em novembro de 1994 (mimeo).

KONDER, Leandro. **O que é a dialética.** 25ª ed. São Paulo: Brasiliense 1998.

KUHLMANN JR., Moysés. Educação Infantil e Currículo. In: FARIA, Ana Maria Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios.** 4. ed. rev. amp. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 51-65.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo.** Tradução: Rubens Eduardo Frias. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexis. O homem e a cultura. IN: ENGELS et.all. **O papel da cultura nas Ciências Sociais.** Porto Alegre, RS: Villa Martha, 1980.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 2014.

MACHADO, M.L. de A. **Proposta de critérios de análise e avaliação de projetos educacionais-pedagógicos para a educação infantil no Brasil.** Versão preliminar. São Paulo, dezembro, 1994 (mimeo).

MACHADO, M. L. A. Educação Infantil e Sócio-Interacionismo. In: OLIVEIRA, Z. M. R. de (Org.). **Educação Infantil: muitos olhares.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 25-50.

MAFFI M. M. D. **Políticas de Educação Infantil e Escola em Tempo Integral: entre a formulação legal e prática cotidiana.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2009.

MARTINS, L. M. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. IN: ARCE, A., DUARTE, N. (org.). **Brincadeira de papéis sociais na Educação Infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin.** São Paulo, SP: Xamã, 2006.

MATTOS, Zaine Simas. **Escola de Educação Infantil em tempo integral da rede pública municipal de Juiz de Fora: a perspectiva da infância.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, RJ, 2009.

MCGRATH, David G. e GAMA, Antônia Socorro Pena da. A situação fundiária da várzea do rio Amazonas e os experimentos de regularização fundiária nos Estados do Pará e do

Amazonas. IN: BENATTI, José Heder (et. al.). **A questão fundiária e o manejo dos recursos naturais da várzea**: análise para a elaboração de novos modelos jurídicos. Manaus: Edições Ibama / ProVárzea, 2005.

MELLO, S. A. **Reflexões sobre proposta pedagógica e currículo**. Texto encomendado pela Coordenação-Geral de Educação Infantil. Dezembro, 1994 (mimeo).

MELLO, S. A. FARIAS, M. A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010. Disponível em <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>.

MELLO, S. A. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. **Pro-Posições** - Vol. 10 N° 1 (28) março de 1999.

MELLO, S. A. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester. **Introdução à psicologia da educação**: seis abordagens. Campinas: Avercamp, 2004.

MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**. Florianópolis, 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>.

MELLO, S. A. Relações entre adultos e crianças na contemporaneidade: o que estamos fazendo com nossas crianças? **Momento**, Rio Grande, 19 (1): 77-88, 2010.

MELLO, S. A. Uma teoria para orientar o pensar e o agir docentes: o enfoque histórico-cultural na prática da educação infantil. In: CHAVES, Marta (Org.). **Intervenções Pedagógicas e Educação Infantil**. 1ªed.Maringá, PR: Eduem Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2012, v. 1, p. 19-36.

MELLO, S. A. O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky. IN: FARIA, A. L. G., MELLO, S.A.(org.). **Linguagens infantis**: outras formas de leitura. 2ª ed. rev. ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

MOURA, M. O. Matemática na Infância. In M. Miguéis, & G. Azevedo (Orgs.), **Educação Matemática na Infância**: Abordagens e desafios (1 ed.). Vila Nova de Gaia/Portugal: Gailivro, 2007.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Ciclos na escola, tempos na vida**: criando possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

OLIVEIRA, C. E. A. **Temporalidades no/do cotidiano da educação infantil**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2012.

OLIVEIRA, Z.M.R. **Uma contribuição ao debate promovido pela Coordenação-Geral de Educação Infantil do Ministério da Educação e do Desporto acerca da Análise e Avaliação de Propostas Pedagógicas Implementadas nas Creches e Pré-escolas Públicas Brasileiras, visando oferecer uma cooperação técnica aos estados e municípios**. Dezembro, 1994 (mimeo).

OLIVEIRA, Z.M.R. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

OSTETTO, L. E (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

PARO, V. H. (et al.) **Escola de tempo integral**: desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987.

PASQUALINI, J. O sujeito aprendiz da educação infantil: implicações da análise histórico-cultural do desenvolvimento psíquico para a ação pedagógica. IN: MILLER, S.; BARBOSA, M. V.; MENDONÇA, S. G. L. **Educação e humanização**: as perspectivas da teoria histórico-cultural. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

PASQUALINI, J. **Contribuições da psicologia histórico-cultural para a educação escolar de crianças de zero a seis anos**: desenvolvimento infantil e ensino em Vigotski, Leontiev e Elkonin. (Dissertação de mestrado). Curso de pós-graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2006. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp021333.pdf>>

PEDERIVA, P. L. M.; TRISTÃO, R. M. Música e Cognição. **Ciências e cognição**, 2006, v.09, p. 83-90. Disponível em: <<http://www.cienciaecognicao.org>>

PEREIRA, J. R. A coordenação pedagógica na educação infantil: o que dizem a coordenadora pedagógica e as professoras? **Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPEd** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis, SC, 2015.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semenovitch Vigotski no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Crianças e infâncias: uma categoria social em debate. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 6, n. 9, p. 15-20, jan. 2004. ISSN 1980-4512. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/10152/9388>>. Acesso em: 10 jan. 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.5007/10152>.

SALES, S. A. C. **“Falou tá falado”**: as representações sociais docentes sobre infância, criança, educação infantil e papel do professor. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2007.

SANTARÉM. **Lei 19.829/2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015/2025. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura de Santarém, 2015.

SARMENTO, M. J. Para uma agenda da educação da infância em tempo integral assente nos direitos da criança. IN: ARAÚJO, V.C. (org.). **Educação infantil em jornada de tempo integral**: dilemas e perspectiva. Brasília, DF: Ministério da Educação; Vitória: EDUFES, 2015.

SOUZA, Maria Cecília Braz Ribeiro de. **A concepção de criança para o Enfoque Histórico-Cultural**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2007.

STERNS, Peter N. **A infância**. São Paulo: Contexto, 2006. 213 p. [Coleção História Mundial].

TOASSA, Gisele. **Emoções e vivências em Vigotski**. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

VASCONCELLOS, V. M. R. de; VALSINER, J. **Perspectiva co-construtivista na psicologia e na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

VIGOTSKI, L. S. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. Trad. Zoia Prestes. **Revista Virtual de Gestão de iniciativas sociais**, jun. 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamiento y habla**. 1ªed. 1ª reimp. Buenos Aires: Colihue, 2012.

VIGOTSKI, L. S. A quarta aula: a questão do meio na Pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. IN: **Psicologia USP**, São Paulo, 2010, 21(4), 681-701.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12ª ed. São Paulo: Ícone, 2014.

VYGOSTSKI, L. S. **Obras escogidas**. v. I. Madrid-España: Visor, 1997.

VYGOSTSKI, L. S. **Obras escogidas**. v. II. Madrid-España: Visor, 1993.

VYGOSTSKI, L. S. **Obras escogidas**. v. III. Madrid-España: Visor, 1995.

VYGOSTSKI, L. S. **Obras escogidas**. v. IV. Madrid-España: Visor, 1996.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1981.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução de Cristhian Matheus Herrera. 5ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA: COORDENADORA PEDAGÓGICA

1. Como foi a construção da proposta pedagógica da instituição? (quem participou da elaboração/ quem redigiu/ como foi a participação docente etc)

Ana Amélia: A proposta Pedagógica foi sendo construída, aos poucos, desde o ano de 2012 por um grupo de servidores, com a participação de alguns membros representantes da comunidade escolar, tipo os pais, secretário. Por ser um documento que configura identidade maior da instituição, nós tivemos esse zelo e já conhecendo que ela não tem que ser construída em um dia ou em um semestre, nós já fomos começando, após algumas orientações e algumas exigências da Secretaria de Educação, nós iniciamos em 2012. E a cada ano que passava, com uma nova, novos servidores iam participando, sempre com esse cuidado de trabalhar e fazer com que ela fosse construída voltada para o atendimento da criança.

2. O que foi levado em consideração na construção desse documento? (características das crianças/ jornada de atendimento/ carga horária do professor etc)

Ana Amélia: Primeiro, o perfil da criança como um ser de direito, capaz de construir também a sua própria história. Ele tornou-se o eixo da construção da proposta pedagógica. Foi voltado mais essa preocupação e esse olhar direcionado à criança. A partir do momento em que o concursado tem 6 horas a cumprir e o temporário tem apenas 4 horas, então o concursado fica com as turmas integrais. Mas é flexível a carga horária, então você vai encontrar professores concursados dando aula em turmas parciais e compensando as duas horas que faltam para completar o número de horas, ajudando nas turmas integrais. Acontece.

3. Existem especificidades para o atendimento das crianças em jornada de tempo integral? Quais? Por que são necessárias serem atendidas?

Ana Amélia: Bem, em 2016 nós tivemos um caso à parte. Nós tivemos uma turma de 4 anos em jornada integral, tendo em vista que a SEMED já fazia uma proposta de atendimento parcial para as crianças de pré-escolar. Mas nós analisamos e vimos que algumas crianças que poderiam ficar em área de risco, onde o pai ou a mãe, por alguma situação estavam presos. Outras crianças foram abandonadas, então a gente verificou que, essas crianças precisavam de um outro olhar. Daí nós chamamos os responsáveis das crianças e resolvemos atender no horário integral. E com o apoio deles nós encaminhamos um documento para a SEMED informando a necessidade deste atendimento e é por isso que nós tivemos uma turma exclusiva de pré-escolar em jornada de tempo integral.

4. Como você acompanha o trabalho realizado pelas professoras (também observar o período: semanalmente, quinzenalmente, mensalmente, semestralmente)?

Ana Amélia: Olha, nós procuramos fazer um trabalho e quem mais acompanha a professora na sala de aula é a pedagoga, mas junto à parte administrativa. Ela não trabalha isoladamente, mas junto com a administrativa (gestão, coordenadora pedagógica).

5. Como se dá o contato/troca de informações entre as professoras que trabalham com as turmas de tempo integral, tendo em vista que suas jornadas de trabalho são de apenas

seis horas? Qual o seu papel diante disso? (estratégias que utiliza para promover essas trocas)

Ana Amélia: Os professores são orientados a realizar na troca de horários, pois o professor da manhã tem seis horas e o da tarde também tem seis horas, então, antes de sair da turma, eles devem conversar um com o outro. Até porque não dá para eles conversarem no horário de 12 às 13h que é o horário que ele vai sair, pois ele tem direito a um descanso, um intervalo garantido por lei, pois ele trabalha o tempo corrido e o que é seu por direito ele usa no final do expediente. Mas eles têm, nas reuniões pedagógicas e nos sábados letivos, eles sentam e já se reúnem para ver como é que eles vão trabalhar. E eles trabalham encima do Plano de Ensino com base na Proposta Pedagógica do município, que está elencado a Proposta Pedagógica, então não podemos deixar ela arquivada. Ela (a proposta) deve estar sempre à mão.

6. O que você acha necessário para desenvolver um trabalho de qualidade na educação infantil de tempo integral? (dimensões: infraestrutura, recursos humanos, recursos didático-pedagógicos)

Ana Amélia: Educação de qualidade na Educação Infantil é um sonho. E eu acredito que é um sonho de muita gente. Não só como gestora, mas é um desejo da própria comunidade me geral, ter uma educação infantil de qualidade. E aí, um fator exige o outro. Eu preciso de uma boa estrutura física? Eu preciso. Eu preciso de uma mão de obra qualificada? Precisamos. Precisamos da família dentro do espaço? Precisamos. Não tem como realizar um trabalho dentro de uma instituição escolar sem o apoio da família. Ter formação continuada para o professor. Ah! Eu terminei o Ensino Superior e já estou formado. Vou parar por aqui. Não. Nós somos eternos aprendizes. Então tudo isso eu preciso para ter uma educação infantil de qualidade. Você vê uma instituição ali com uma estrutura física linda, maravilha; tem recursos? Tem. Mas existe uma educação de qualidade ali? Não. Tá faltando algo. Algo está faltando dentro daquilo ali. Eu acredito que ainda é um sonho que acontece parcialmente. De 2009 que a Educação Infantil sai da Assistência (SEMTRAS) e vem para a Educação (SEMED), já se avançou muito. Mas diante do que nós precisamos avançar, ainda falta.

7. Qual o fator você acredita ter impactado na diminuição da jornada de tempo integral para as turmas de pré-escolar?

Ana Amélia: Como a própria lei já exige educação infantil de qualidade, então, a quantidade de horas nem sempre é a qualidade. E, a partir do momento, que eu diminuo a quantidade de horas no atendimento, eu posso está oferecendo uma qualidade dentro de quatro horas. A própria lei exige que você priorize, hoje o pré-escolar para 04 e 5 anos, mas ela não exige que você atenda em horário integral ainda. Ela exige, no mínimo, 4 horas, ou seja, para o município, eu acredito que seja mais viável, na atual estrutura dos prédios que nós temos hoje, que você vê que as novas creches poderiam estar ofertando um espaço mais adequado, a gente ainda não tem no município. A gente só tem uma que é a Paulo Freire. As demais foram adaptadas para atender a Educação Infantil dentro da Educação e não mais na Assistência. Nós estamos em um prédio que ainda era da assistência (SEMTRAS). A Umei Girassol tem 28 anos e quando eu assumi, em 2009, nós tínhamos 210 crianças. Cada sala superlotada com 30, 40 crianças. Por aí você vê que não tinha qualidade. E hoje, nós vamos seguindo como manda a lei, com 15 e 20 crianças. Mesmo assim, eu te asseguro que não é um atendimento de qualidade tão sonhado, mas já avançamos. Então, se é para oferecer um

atendimento integral e não ter qualidade, é melhor que você venha com o parcial e ofereça algo melhor.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PROFESSORA



Universidade Federal do Oeste do Pará- UFOPA
 Instituto de Ciências da Educação- ICED
 Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PROFESSORA

Sou acadêmica do curso de “Mestrado em Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará e estou fazendo uma pesquisa cujo objetivo principal é Analisar a Proposta Pedagógica de Educação Infantil dessa Unidade Municipal de Educação Infantil – UMEI procurando identificar as especificidades da oferta em jornada de tempo integral. Para atingir esse objetivo, pretendo realizar observações da rotina das crianças, que serão registradas em diário de campo e através de fotos e filmagens. Com essas informações, gostaria de solicitar a sua aceitação para participar dessa pesquisa permitindo a observação da turma em que leciona bem como a entrevista para esclarecimento de dúvidas sobre a organização da rotina e da prática pedagógica caso seja necessário. É importante esclarecer que: 1º) a sua autorização deverá ser de livre e espontânea vontade; 2º) que você e as crianças não ficarão expostos a nenhum risco; 3º) a identificação da escola e dos participantes será mantida em sigilo; 4º) qualquer participante da pesquisa poderá desistir de participar a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para ele; 5º) será permitido o acesso às informações sobre procedimentos relacionados à pesquisa em pauta; e 6º) somente após ter sido devidamente esclarecida e ter entendido o que foi explicado, deverá assinar este documento. Em caso de dúvida, poderá comunicar-se com a pesquisadora Talita Ananda Corrêa, residente à Rua Vitória Régia, nº122 celular: (093) 99166-1225 e-mail: talitaananda_stm@hotmail.com.

Santarém, _____de _____de 2016

Assinatura da Professora

Talita Ananda Corrêa

APÊNDICE C –TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS



Universidade Federal do Oeste do Pará- UFOPA
 Instituto de Ciências da Educação- ICED
 Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS PAIS

Santarém, _____ junho de 2016.

Prezado (a) Sr. (a) _____,

Responsável pelo (a) aluno (a) _____

Sou acadêmica do Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará e estou fazendo uma pesquisa sobre Educação Infantil na Unidade Municipal de Educação Infantil- UMEI, que seu filho frequenta. Quero entender melhor como esta UMEI funciona, como é a relação entre a professora e as crianças, que atividades são propostas a elas durante o dia procurando identificar as especificidades da oferta em jornada de tempo integral. Para atingir esses objetivos pretendo observar, fotografar e filmar atividades desenvolvidas na Pré-Escola. A participação das crianças na pesquisa, contudo, só poderá acontecer se devidamente autorizada pelos seus responsáveis. Para saber se o (a) senhor (a) concorda com isso, peço que responda às perguntas abaixo e devolva, amanhã, este comunicado. É importante esclarecer que a participação de sua criança nessa pesquisa não trará nenhum risco para ela e que não será necessário o pagamento de nenhuma taxa.

Agradeço muito a colaboração dos senhores.

Talita Ananda Corrêa
 Telefone: (093) 99166-1225

Sua criança pode participar da pesquisa mencionada acima?

() Sim. () Não.

As fotos e as cenas de sua criança poderão ser utilizadas nesta pesquisa?

() Sim. () Não.

Assinatura do (a) responsável pela criança:
