

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

BRUNA DE PAULA CRUVINEL

**O JOGO E A FORMAÇÃO DE SUJEITOS PROTAGONISTAS NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: UMA PROPOSTA COLETIVA DE TRABALHO**

UBERLÂNDIA

2016

BRUNA DE PAULA CRUVINEL

**O JOGO E A FORMAÇÃO DE SUJEITOS PROTAGONISTAS NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL: UMA PROPOSTA COLETIVA DE TRABALHO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Myrtes Dias da Cunha.

UBERLÂNDIA

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

C957j  
2016      Cruvinel, Bruna de Paula, 1990-  
            O jogo e a formação de sujeitos protagonistas na educação infantil :  
            uma proposta coletiva de trabalho / Bruna de Paula Cruvinel. - 2016.  
            215 f.

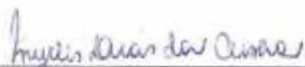
            Orientador: Myrtes Dias da Cunha.  
            Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,  
            Programa de Pós-Graduação em Educação.  
            Inclui bibliografia.

            1. Educação - Teses. 2. Educação de crianças - Teses. 3. Jogos -  
            Teses. 4. Prática de ensino - Teses. I. Cunha, Myrtes Dias da. II.  
            Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em  
            Educação. III. Título.

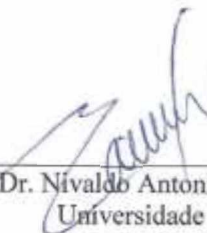
CDU: 37

---

BANCA EXAMINADORA



Profª. Dra. Myrtes Dias da Cunha  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dr. Nivaldo Antonio Nogueira David  
Universidade de Brasília - UNB



Profª. Dra. Marina Ferreira de Souza Antunes  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

*Dedico este trabalho ao pequeno Rafael, e a todas as crianças que desde muito cedo enfrentam os problemas gerados pelas injustiças e desigualdades sociais.*

*À vocês, pela construção de um mundo mais justo e igualitário.*

## **AGRADECIMENTOS**

Meus profundos agradecimentos à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Myrtes Dias da Cunha pela orientação, paciência e respeito ao meu tempo, pelo carinho dedicado a mim e, ainda, pela maneira atenciosa com que me acolheu, fazendo deste difícil processo do mestrado, mais confortável e humano.

À UFU, ao corpo docente, aos servidores administrativos e aos servidores terceirizados que constroem cotidianamente a universidade possibilitando o desenvolvimento do conhecimento científico.

Aos colegas do Curso de Mestrado, em especial aos amigos Anário Dornelles, Danielle Rezende, Juan Remolina, Rafaela Nogueira e Patrícia da Silva pelo convívio, pelas trocas de experiências e pelas histórias compartilhadas.

Às amigas Suzane Milhomem e Pâmella Brito e Sabrina Lima que mesmo à distância têm compartilhado comigo as expectativas, inseguranças, dificuldades, alegrias e conquistas da vida acadêmica.

Aos meus pais Carlos Alberto Cruvinel e Divina Lucia de Paula e à minha irmã Lais de Paula Cruvinel, pela força, estímulo e apoio.

Ao Fernando Mendonça, companheiro de vida, pelas imensuráveis contribuições ao meu trabalho e ao meu ser, pela solidariedade, comprometimento, atenção e amor dedicado a mim.

Aos sujeitos-professores da escola campo da pesquisa que junto comigo construíram este trabalho, oferecendo seu tempo, esforço, ideias e disposição para refletir coletivamente a educação pública.

Ao Prof. Dr. Gabriel Humberto Muñoz Palafox por sua participação na banca de qualificação, pelas contribuições e enriquecimento deste trabalho.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marina Ferreira de Souza Antunes pelas frutíferas contribuições ao trabalho com a participação nas bancas de qualificação e de defesa.

Ao amigo Prof. Dr. Nivaldo Antônio Nogueira David, que com o pronto aceite em participar da banca da banca de defesa, se faz, mais uma vez presente de maneira tão decisiva na minha formação.

**CRUVINEL, B. P. O jogo e a formação de sujeitos protagonistas na educação infantil: uma proposta coletiva de trabalho.** 2016. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2016.

## **RESUMO**

Este trabalho delineou-se a partir das problemáticas: Por que a educação infantil tem encontrado dificuldades na realização do seu papel na vida dos sujeitos, atendendo de forma limitada as necessidades sociais e históricas das crianças de apropriação plena e sistemática da cultura? Diante disto, de que forma o jogo poderia se inserir no processo de formação de sujeitos protagonistas? Enquanto temática central apresenta-se a articulação do jogo e do trabalho coletivo na construção do protagonismo dos sujeitos na educação infantil. A pesquisa realizou-se em uma escola pública de Goiânia-GO no período de janeiro de 2015 a abril de 2016 e objetivou contribuir com o processo de construção coletiva do trabalho pedagógico junto aos professores da pré-escola visando elaborar uma proposta educacional, centrada no jogo numa perspectiva histórico-cultural. A metodologia empregada foi a pesquisa-ação pautada pelo trabalho coletivo, considerando as categorias da totalidade, da contradição, da história e da práxis. Os instrumentos metodológicos empregados envolveram a observação participante do cotidiano da educação infantil, entrevistas com os professores, análise documental do PPP da escola e da proposta educacional para a educação infantil da Rede Municipal de Goiânia e os seminários com o coletivo da escola. A pesquisa apontou que o trabalho pedagógico na pré-escola se reveste de um caráter compensatório e, a educação física e o jogo, mesmo sendo reconhecidos como elementos fundamentais na educação infantil, continuam ocupando um espaço secundarizado. A construção coletiva de uma proposta educativa integrada, pautada no jogo se constituiu como a ação desenvolvida a partir da pesquisa. As ações apontaram que o jogo se constitui como espaço privilegiado para a formação de sujeitos protagonistas e, sendo assim, deve ser articulado com o ensino e tomado como eixo educativo. Considerou-se que um trabalho embasado teoricamente, construído coletivamente e elaborado a partir de uma proposta integral de educação pode possibilitar a construção de uma educação infantil transformadora. Por meio das ações coletivas, os professores envolvidos na pesquisa mostraram a capacidade de rompimento com práticas pedagógicas fragmentadas e instrumentais. Portanto, o trabalho coletivo apresentou-se como uma possibilidade real para o desenvolvimento de uma educação integral mostrando que, tomados por um objetivo comum, os sujeitos emergem com maiores possibilidades de intervenção transformadora na realidade.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Jogo; Trabalho Coletivo; Sujeitos Protagonistas.

**CRUVINEL, B. P. The play as formation space of protagonist subjects in childhood education: a collective work proposal.** 2016. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG. 2016.

## **ABSTRACT**

This work was outlined from the problem: Why early childhood education has faced difficulties in carrying out their role in the life of the subject, given in a limited way the historical and social needs of children of full and systematic appropriation of culture? Given this, how the play could be inserted in the subject protagonists formation process? While central theme shows the joint of the play and the collective work in building the protagonism of early childhood education. The research took place in a public school in Goiânia-GO from January 2015 to April 2016 and aimed to contribute to the process of collective construction of pedagogical work with the pre-school teachers aiming to develop an educational proposal, centered on the play in a historical and cultural perspective. The methodology used was action research guided by the collective work, considering the categories of totality, contradiction, history and praxis. The methodological tools employed involved participant observation of early childhood education everyday, interviews with teachers, documentary analysis of school's PPP and educational proposal for children's education of Municipal Network Goiânia and seminars with the school's collective. The research pointed out that the educational work in preschool is of a compensatory nature and, the physical education and the play, even being recognized as key elements in early childhood education, continue occupying a secondary space. The collective construction of an integrated educational proposal, based on the play was set up as the action developed from the research. The actions indicated that the play is a privileged space for the formation of protagonists's subjects, therefore, must be combined with teaching and taken as an educational axis. It was considered that a work theoretically grounded, collectively constructed and made from a comprehensive proposal of education can enable the construction of a transforming early childhood education. Through collective action, teachers involved in the research showed the capacity of breaking with fragmented and instrumental teaching practices. Therefore, collective work presented itself as a real possibility for the development of a comprehensive education showing that, taken for a common goal, the subjects emerge with greater possibilities for transformative intervention in reality.

**Keywords:** Childhood Education; Play; Collective Work; Protagonists's Subjects.



## **LISTA DE SIGLAS**

CEFPE: Centro de Formação dos Profissionais da Educação

CEI: Centro de Educação Infantil

CMEI: Centro Municipal de Educação Infantil

CONAE: Conferência Nacional de Educação

DCNEB: Diretrizes Curriculares da Educação Básica

ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB: Lei de Diretrizes e Bases para a Educação

PAFIE: Programa de Autonomia Financeira da Instituição Educacional

PDDE: Programa Dinheiro Direto na Escola

PIBID: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNE: Plano Nacional de Educação

PPP: Projeto Político-Pedagógico

RECNEI: Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

RME: Rede Municipal de Educação

SESI: Serviço Social da Indústria

SME: Secretaria Municipal de Educação

URE: Unidade Regional

## SUMÁRIO

<b>RESUMO .....</b>	<b>6</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>7</b>
<b>LISTA DE SIGLAS .....</b>	<b>8</b>
 <b>INTRODUÇÃO .....</b>	 <b>11</b>
<b>1. PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PRÁXIS INVESTIGATIVA .....</b>	<b>18</b>
1.1. CONSTRUINDO UMA PRÁXIS INVESTIGATIVA .....	23
1.2. O PERCURSO INVESTIGATIVO: PROCESSO DE APROXIMAÇÃO COM A REALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA .....	28
<b>2. O JOGO, O DESENVOLVIMENTO HUMANO E O PROTAGONISMO .....</b>	<b>35</b>
2.1. OS FUNDAMENTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A COMPREENSÃO DO JOGO .....	41
2.2. O JOGO NA CONCEPÇÃO DE ELKONIN .....	48
2.2.1. A origem histórico-social do jogo .....	51
2.2.2. Caracterizando o jogo infantil .....	58
2.2.3. O jogo protagonizado como atividade principal da criança pré-escolar .....	62
2.3. A EDUCAÇÃO INFANTIL, O JOGO E A FORMAÇÃO DE SUJEITOS PROTAGONISTAS .....	73
<b>3. A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO GOIANIENSE: REFLEXÕES SOBRE A HISTÓRIA, O COTIDIANO, A EDUCAÇÃO FÍSICA E O JOGO .....</b>	<b>80</b>
3.1. A EDUCAÇÃO INFANTIL EM GOIÂNIA .....	87
3.1.1. O modelo de ciclos de formação e desenvolvimento humano .....	89
3.1.2. A escola de tempo integral .....	93
3.1.3. A Proposta Político-Pedagógica para a educação infantil .....	97
3.2. INTERFACES ENTRE O DISCURSO OFICIAL, AS REPRESENTAÇÕES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA .....	102
3.3. A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	122
3.4. O LUGAR DO JOGO, DA BRINCADEIRA E DO BRINQUEDO .....	135
<b>4. REFLEXÕES SOBRE A AÇÃO PEDAGÓGICA: APROXIMAÇÕES ENTRE O TRABALHO COLETIVO, O JOGO E A CONSTRUÇÃO DO PROTAGONISMO ..</b>	<b>146</b>

4.1.	PROBLEMÁTICAS, DEMANDAS E POSSIBILIDADES DE AÇÃO .....	149
4.1.1.	A função social da escola .....	151
4.1.2.	O papel do professor e a precarização do trabalho docente na escola de tempo integral.....	155
4.1.3.	A educação física e o trabalho integrado na escola .....	160
4.1.4.	O currículo, a rotina e a relação com o jogo.....	162
4.2.	A EXPERIÊNCIA DE CONSTRUÇÃO COLETIVA DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA INTEGRADA.....	166
4.3.	CONTINUANDO O TRABALHO COLETIVO .....	177
4.4.	AVALIAÇÕES E SÍNTESES: E O TRABALHO CONTINUA... ..	184
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: APONTANDO CAMINHOS PARA UM NOVO COMEÇO.....</b>	<b>194</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>204</b>
	<b>APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>212</b>
	<b>APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA PROFESSORES E COORDENADORA PEDAGÓGICA.....</b>	<b>214</b>

## INTRODUÇÃO

No decorrer do processo de formação inicial e, posteriormente, na atuação docente na escola pública, os questionamentos, indagações e inquietações referentes ao processo educativo da infância passaram a ocupar grande parte das reflexões profissionais, ganhando destaque como área de interesse pessoal e acadêmica de investigação. A necessidade de se pensar a educação infantil emerge da prática social e da síntese das reflexões estabelecidas a partir das aproximações com o campo escolar, inicialmente no processo de formação, nos estágios curriculares e, sobretudo, com a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) e, posteriormente com o ingresso no mundo do trabalho desempenhando o papel de professora na pré-escola e nas séries iniciais do ensino fundamental. Estes processos suscitaram uma série de reflexões, inclusive no que se refere à integração da educação física na educação infantil.

Nas últimas décadas, o Estado brasileiro tem demonstrado uma crescente preocupação com atendimento educacional das crianças. No âmbito das políticas públicas destacam-se:

- Ensino Fundamental com duração de 9 anos – Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006;
- Pacto pela Alfabetização na Idade Certa – Portaria nº 1.458 de 14 de dezembro de 2012;
- Obrigatoriedade da educação infantil para crianças a partir de 4 anos de idade – Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013;
- Meta 1 do PNE 2014-2024, de universalização, até 2016, da educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade - Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

Apesar da ampliação das políticas voltadas para a educação na infância, indicadores mostram que tais políticas vêm apresentando pouco impacto social naquilo a que se propõem, visto que, conforme Moreno e Rodrigues (2015), dados divulgados pelo MEC em 2015 apontaram poucas diferenças nos índices das avaliações da alfabetização infantil já que uma em cada cinco crianças de oito anos submetidas às avaliações institucionais não conseguiram ler frases. Tal situação indica que mesmo com o desenvolvimento das políticas públicas, as etapas iniciais da educação básica têm incidido de maneira limitada no atendimento às necessidades sociais e históricas das crianças (apropriação cultural, sociabilização, aprendizado e desenvolvimento) que dependem da escola pública.

Ainda no âmbito legal, tratando especificamente da inserção da educação física na educação infantil, podem ser percebidas ingerências que dificultam esta integração. Conforme

o artigo 26, inciso 3º, da LDB 9.394/96, “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 2015a, p. 19), no entanto, a referida lei não aponta a necessidade da atuação do professor de educação física na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, permitindo que os professores regentes das turmas (formados em pedagogia) ministrem os conteúdos referentes à educação física. A própria Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação – que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos – traz em sua redação, no artigo 31 que:

Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes (BRASIL, 2010).

Na Rede Municipal de Ensino (RME) de Goiânia, realidade educacional vivenciada, nas instituições públicas voltadas especificamente para a educação infantil, os Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI), o professor de educação física não atua. No entanto, para atender as reivindicações populares pela ampliação do atendimento educativo na infância e as exigências legais, nos últimos anos vêm se intensificando a abertura de turmas pré-escolares nas escolas da RME que, tradicionalmente, são instituições voltadas para o ensino fundamental. Nestas instituições o professor de educação física está presente e, com a situação descrita, este profissional acaba por atuar nas turmas de educação infantil que funcionam nas escolas – a conhecida pré-escola – situação cada vez mais frequente na realidade goianiense, influenciadas pela obrigatoriedade da educação infantil para as crianças de 4 e 5 anos.

O contato empírico com a realidade dos professores que atuam na educação infantil tem mostrado que, a partir de uma concepção de educação integral e abrangente, a educação física se apresenta como componente fundamental. No entanto, o convívio com esses profissionais, permitiu a percepção de que pedagogos – apontando a falta de formação para tratar dos conhecimentos referentes à educação física, como o jogo – e professores de educação física – que não se sentem referenciados no âmbito da formação e das atribuições legais para o desenvolvimento de seu trabalho na educação infantil – têm encontrado dificuldades para estabelecer um trabalho pedagógico integrado na educação infantil. Os professores reconhecem as dificuldades de desenvolvimento de um trabalho educativo que atenda plenamente as necessidades formativas das crianças como resultado de uma série de problemas dos quais destacam-se a precarização da escola pública brasileira, as lacunas na formação docente e, ainda, o alcance limitado das diretrizes e orientações legais que parecem não considerar a

realidade precarizada das instituições. Em razão dessa realidade é que podemos afirmar que a educação escolar não tem cumprido de forma plena o seu papel humanizador nem para as crianças (apropriação da cultura) nem para os professores (trabalho criativo, consciente e transformador).

Além disso, a educação infantil, marcada pelo binômio cuidar e educar, tem buscado consolidar sua identidade afirmando-se como primeira etapa da educação básica e, ao mesmo tempo, procurando se distanciar de práticas tradicionais de ensino, considerando as peculiaridades e necessidades da infância. Nesse contexto, percebe-se que o trabalho pedagógico na educação infantil tem seguido dois caminhos contrastantes: ora revestindo-se de um caráter anti-escolar, ora funcionando como espaço/tempo de antecipação do processo de letramento numa forma de ensino tradicional (a pré-escola, principalmente) e, no caso da educação física, reveste-se de um caráter recreativo ou, então, com vistas ao desenvolvimento motor.

Dentre os elementos que constituem organicamente esta questão estão o jogo, o brinquedo e a brincadeira que, de maneira geral, são apresentados na literatura específica e nas orientações curriculares como fundamentais para o aprendizado, o desenvolvimento e a formação humana no período da infância. A partir das relações e experiências estabelecidas no exercício da função docente percebeu-se a relevância que é dada ao jogo e à brincadeira no processo educativo da criança, visto que tais elementos se apresentam como elementos inerentes à infância (KISHIMOTO, 2002) e, por estabelecerem relação direta com a cultura, com o corpo e com o movimento, integram-se à prática da educação física na infância como um de seus conteúdos fundamentais, ou como prevê o Coletivo de Autores (2012), como um dos conteúdos constitutivos da cultura corporal.

Considerando todos esses elementos vivenciados empiricamente no contexto da educação infantil pública, constituiu-se a seguinte problemática: Por que a educação infantil tem encontrado dificuldades na realização do seu papel na vida dos sujeitos, atendendo de forma limitada as necessidades sociais e históricas das crianças de apropriação plena e sistemática da cultura? Diante disto, de que forma o jogo poderia se inserir no processo de formação de sujeitos protagonistas?

Nesse contexto o resgate do protagonismo social dos sujeitos históricos se apresenta como uma necessidade de primeira ordem para o desenvolvimento de uma educação pública de qualidade, impactando a formação de indivíduos, críticos, autônomos e capazes de agir sobre a realidade de maneira criativa e transformadora. Portanto, para a delimitação do tema da

pesquisa, considerando elementos que apresentassem relevância social e pedagógica para o processo educativo na infância, se aproximasse do campo de estudo da própria educação física e, ainda, auxiliassem na compreensão dos determinantes objetivos das problemáticas levantadas, o estudo do jogo se apresentou como uma possibilidade para pensar a formação do protagonismo e a articulação da educação física na educação infantil. Desta forma, os limites e as possibilidades do jogo e a formação do protagonismo na educação infantil emergiram como temática central deste estudo.

Cabe ressaltar que, no percurso do trabalho investigativo, o protagonismo dos professores na construção de uma escola fortalecida em sua função precípua, também se constituiu como parte da problemática da pesquisa; foi-se percebendo que a possibilidade de exercício do protagonismo das crianças no e pelo jogo é amplamente determinada pela própria compreensão que o professor tem de sua função na escola, ou seja, pensar a construção do protagonismo da criança perpassa pela legitimação do protagonismo dos professores no desenvolvimento do seu próprio trabalho.

Percebendo a necessidade de consolidação de um projeto de educação infantil pública que contemple as necessidades sociais e históricas das crianças brasileiras, surgiram algumas questões: a educação infantil tem atendido as necessidades sociais e históricas de apropriação cultural, sociabilização, aprendizado, desenvolvimento e de humanização dessas crianças? Em que direção tem caminhado as práticas educativas desenvolvidas nas instituições públicas? Em que concepções de educação, infância, aprendizado e desenvolvimento estão ancoradas as práticas desenvolvidas na educação infantil? Como a educação física tem se integrado ao processo educativo desta etapa da educação básica? Como o jogo se insere no trabalho educativo na educação infantil? Como o jogo poderia contribuir com o processo de formação do protagonismo das crianças na educação infantil? Quais iniciativas docentes devem ser consolidadas para a escola e seus professores desenvolvam sua função educativa?

Diante deste cenário, como hipótese<sup>1</sup>, acreditava-se inicialmente que o trabalho pedagógico na educação infantil pública se reveste de um caráter compensatório, ou na melhor das intenções visa apenas responder os problemas educacionais típicos brasileiros, antecipado o processo de alfabetização e letramento em uma perspectiva tradicional de ensino. Quanto ao

---

<sup>1</sup> Sobre a hipótese, partimos do entendimento de Gressler (1979, p. 39): [...] a hipótese é uma possível resposta a indagação levantada no problema sujeita à confirmação [...] Num sentido mais amplo, problema e hipótese são instrumentos próprios do quadro de referência teórica, e podem ser caracterizados como pontes de ligação entre teoria e prática, ou seja, quadro de referência teórica e a realidade que o pesquisador pretende investigar.

jogo, apesar de ser reconhecido como elemento importante, ainda ocupa um espaço secundário, ora assumindo características instrumentais, ora se apresentando como atividade livre, de expressão e fruição da espontaneidade da criança, desvinculado do ensino propriamente dito.

Neste estudo, optou-se por trilhar um caminho de reflexão a partir da perspectiva histórico-cultural que, alicerçada em uma compreensão materialista e histórica da realidade, concebe, de maneira ampliada e abrangente da infância, do jogo, do aprendizado e do desenvolvimento humano. Segundo Arce (2004), no século XX surge na União Soviética um grupo de estudiosos que, a partir de diversas áreas do conhecimento (com destaque para a psicologia), se propôs compreender a forma concreta como os seres humanos se desenvolvem. Este grupo, liderado por Vigotski, procurou contrapor-se às teorias biologicistas e formulou inúmeros estudos sobre o psiquismo humano e o desenvolvimento infantil, a partir da prerrogativa de que o homem é, sobretudo, um ser social.

Dentro da perspectiva histórico-cultural adotou-se Elkonin (2009) que, no contexto histórico pós-revolucionário da União Soviética, trilha o caminho de construção histórica do que seria o jogo e da sua influência pedagógica na formação e desenvolvimento da criança. Ao colocar o ser humano como produto histórico-cultural das relações sociais estabelecidas no processo de produção de sua própria existência e compreender a infância e o seu desenvolvimento como parte desse processo, Elkonin apresenta o jogo como um dos elementos fundamentais para que a criança se aproprie dos sistemas das relações humanas. Este autor apresenta a atividade lúdica da criança em idade pré-escolar como a forma mais evoluída de jogo, o jogo protagonizado, atividade típica da criança neste período de sua vida, a partir da qual ela reconstrói as relações dos adultos que a cercam, tomando para si as regras sociais do meio que se insere.

Tomando tal perspectiva como referência para pensar possibilidades de consolidação de práticas educativas com efeitos concretos para a formação humana em seu sentido mais amplo – crianças e professores – a pesquisa de mestrado acadêmico aqui apresentada, foi desenvolvida em uma escola da RME da cidade de Goiânia, e objetivou contribuir com o processo de construção coletiva do trabalho pedagógico junto aos professores da pré-escola visando elaborar uma proposta educacional, centrada no jogo numa perspectiva histórico-cultural.

Para isso procurou-se analisar de que forma os conteúdos educativos, com ênfase no jogo, se inserem no processo pedagógico desenvolvido por professores de educação física na pré-escola; analisar a organização estrutural da educação infantil em Goiânia, suas bases teóricas, diretrizes e orientações metodológicas; identificar as concepções teórico-



metodológicas dos professores da pré-escola acerca do jogo e suas possibilidades pedagógicas; desenvolver uma metodologia participativa com os professores da Rede Municipal de Goiânia visando construir ações pedagógicas para a educação infantil.

Esta dissertação está organizada internamente em quatro capítulos e considerações finais, sendo que no Capítulo 1, “*Pressupostos teórico-metodológicos da práxis investigativa*”, apresenta-se a metodologia desenvolvida na pesquisa de mestrado bem como os fundamentos epistemológicos que a sustentam. A partir dos pressupostos do materialismo histórico-dialético, buscou-se compreender a realidade investigada a partir dos princípios da totalidade e da contradição, considerando as categorias da história e da práxis. Referenciando-se na pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), o processo investigativo desenvolveu-se pautado no trabalho coletivo (DAVID, 1998). Tratou-se, portanto de um tipo de pesquisa de base empírica, politicamente comprometida com o (re)conhecimento e transformação da realidade educacional através de um trabalho em que o pesquisador, de forma compartilhada com os sujeitos que compõem a realidade investigada, aproxima-se do objeto participando ativamente da realidade que o constitui.

No Capítulo 2, “*O jogo, o desenvolvimento humano e o protagonismo*”, buscou-se discutir a teoria do jogo de Elkonin (2009) elaborada a partir da concepção histórico-cultural de Vigotski sobre o aprendizado e desenvolvimento humano e a teoria da atividade de Leontiev. Tomando o jogo como um elemento da cultura, portanto uma atividade humana desenvolvida histórica e socialmente no interior das relações estabelecidas no processo de produção da vida, Elkonin (2009) entende o jogo infantil como atividade em que a criança, a partir da atividade lúdica, reproduz as relações sociais na qual se insere e expressa como entende essas relações, se apropriando delas e da própria cultura humana. Constituindo-se como atividade principal da criança em idade pré-escolar, o jogo é apresentado como o motor do desenvolvimento do psiquismo infantil neste período da vida humana, por meio da qual a criança desenvolve seu psiquismo, personalidade e sociabilidade.

O Capítulo 3, “*A educação infantil em foco: reflexões sobre a história, o cotidiano, a educação física e o jogo no contexto goianiense*”, apresenta uma reflexão acerca dos determinantes históricos na constituição e desenvolvimento da educação infantil no Brasil, e delimitando a rede pública goianiense como campo de estudo, discute-se a organização do sistema de ensino da RME de Goiânia e suas principais características que influenciam diretamente na educação infantil; analisa-se as tramas que envolvem as concepções, representações, relações e práticas educativas no cotidiano escolar de uma instituição pública

de ensino, buscando estabelecer reflexões pertinentes ao processo de ensino e aprendizado desenvolvido na educação infantil; avalia-se a forma como a educação física se inserem na educação infantil e, também, o lugar que o jogo ocupa na educação das crianças em idade pré-escolar.

Já, no Capítulo 4, “*Reflexões sobre a ação pedagógica: aproximações entre o trabalho coletivo, o jogo e a formação do protagonismo*”, descreve-se detalhadamente o processo de investigação, reflexão, construção das ações, intervenção e avaliação da pesquisa. Trazendo uma definição ampla de trabalho educativo e tendo em vista a função social da escola, a precarização do trabalho docente e o conceito de trabalho coletivo em uma perspectiva marxista, argumenta-se o papel preponderante deste e do jogo protagonizado na formação de sujeitos protagonistas.

Por fim, nas “*Considerações Finais: apontando caminhos para um novo começo*”, a partir das discussões e análises estabelecidas ao longo do trabalho busca-se estabelecer as sínteses possíveis, reconhecendo as limitações e apontando caminhos e possibilidades para a formação de sujeitos protagonistas visando a construção de uma escola organicamente vinculada às necessidades histórico-culturais da classe trabalhadora.

## 1. PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PRÁXIS INVESTIGATIVA

No intuito de contribuir, social e cientificamente para o avanço na produção do conhecimento que articula dialeticamente, de um lado, o processo de formação humana e suas transformações históricas que se dão no âmbito das relações sociais e produtivas, e de outro lado, a educação escolar pública, em específico o trabalho educativo desenvolvido na educação infantil, buscou-se refletir sobre essa articulação a partir de um posicionamento contra hegemônico, que vai ao encontro da construção de uma educação comprometida com a superação do modo atual de produção capitalista e a forma de sociabilidade por ele instaurada.

Partindo de uma concepção materialista, acredita-se que a realidade e os fenômenos que dela emergem tem uma origem material, ou seja, existem independentemente da consciência humana. Concebe-se a matéria como o dado primário da existência da qual tudo depende, inclusive a consciência humana, sendo a realidade objetiva o resultado da matéria em movimento, ou como coloca Martins (2008, p. 42) “a realidade objetiva é a história de suas mudanças [...] produzidas na e pela relação ativa homem-natureza”.

Matéria, no entanto, não se restringe as coisas ou elementos naturais, compreende também as próprias relações sociais, as formas de sociabilidade e as formas de produção da vida. Nesta perspectiva, é no movimento histórico e contraditório das relações produtivas, marcada pela luta de classes que se produz a própria realidade. Como categoria fundante da realidade, o trabalho é a atividade objetiva do ser humano sobre a natureza, com a intenção de transformá-la e adequá-la às suas necessidades de sobrevivência, o ser humano age sobre ela. Para Marx, em seu sentido ontológico,

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mão. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2013, p. 255).

Colocando em movimento as forças naturais de seu corpo, os indivíduos sociais apropriam-se dos recursos da natureza imprimindo-lhes forma útil à vida humana e, ao mesmo tempo, modificando sua própria natureza. O trabalho como elemento contraditório da relação ser humano-natureza, é intencional e planejada.

Toda ação verdadeiramente humana pressupõe a consciência de uma finalidade que precede a transformação concreta da realidade natural e social e, deste modo, a atividade vital humana é ação material consciente e objetiva,

ou seja: é práxis [...] compreende a dimensão autocriativa do homem, sintetizando a dimensão objetiva (“prática”) e a dimensão subjetiva (“teórica”) de seu ser, que se realiza na contínua transformação da realidade e de si mesmo [...] Fica, assim, evidente que o trabalho engendra a estruturação da consciência e essa, por sua vez, o regula (MARTINS, 2008, p. 44).

Partindo desta compreensão material da produção da realidade, da sociedade e do próprio ser humano, para tratar cientificamente do jogo e do protagonismo como objeto de pesquisa, considerou-se que “a captura do próprio objeto implica tomar como pressuposto que ele - o objeto - não se resume aos elementos empíricos, mas também, e principalmente, àqueles que constituem a sua essência” (TONET, 2013, p. 14). O processo de investigação, análise e exposição deste estudo se desenvolveu a partir da necessidade de aproximação da realidade que envolvem o jogo e a formação do protagonismo dos sujeitos na educação infantil, considerando as crianças, em seu processo de apropriação cultural e formação humana e, também os professores, na realização do seu trabalho educativo consciente e criativo. Para isso, adotou-se como premissa que o objeto de investigação não é passível de apreensão imediata, baseada em sua aparência fenomênica pois esta não coincide diretamente com o objeto concreto. Nessa perspectiva, a pesquisa científica não deve contentar-se com a aparência imediata dos fenômenos de forma descontextualizada e pautada em reflexões a partir do senso comum, mas buscar os nexos que existem entre a particularidade e a totalidade do fenômeno investigado, buscar compreender a própria dinâmica e complexidade do fato social e seus determinantes sócio-históricos fundamentais.

Para Kosik (1976, p. 10), “o senso comum coloca o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade”. Os dados empíricos, fatos, relações, ideias e representações imediatas são fundamentais para a aproximar-se da realidade, no entanto esta só pode ser compreendida a partir da reflexão conceitual estabelecida com a mediação de instrumentos teórico-metodológicos capazes de captar as relações e os nexos constitutivos do objeto investigado. O conhecimento do fenômeno em sua aparência não retrata a realidade, a essência das coisas, pois

[...] a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista [...] as formas fenomênicas da realidade [...] são diferentes e muitas vezes absolutamente contraditórias com a *lei* do fenômeno, com a *estrutura* da coisa e, portanto, com seu núcleo interno *essencial* e o seu conceito correspondente (KOSIK, 1976, p. 10, grifos do autor).

A essência não se manifesta diretamente, portanto este “fundamento oculto das coisas deve ser descoberto mediante uma atividade peculiar, tem de existir a ciência e a filosofia” (KOSIK, 1976, p. 13). Nessa perspectiva a realidade só pode ser conhecida a partir do

descobrimiento de seus elementos essenciais, de sua dinâmica mutável e contraditória. Portanto, a investigação científica de um fenômeno social deve buscar a compreensão do objeto em suas contradições e inter-relações com a totalidade histórica, pois são os processos histórico-sociais que constituem a estrutura dinâmica (contradição e mudanças) da realidade. Para Kosik (1976, p. 45) “o conhecimento da realidade histórica é um processo de apropriação teórica – isto é, de crítica, de interpretação e avaliação dos fatos – processo em que a atividade do homem, do cientista é condição necessária ao conhecimento objetivo dos fatos”.

Entende-se que a pesquisa científica deve partir dos fatos empíricos que são dados pela realidade, mas, também, deve superar as impressões primeiras, as representações fenomênicas destes fatos empíricos e ascender à sua essência, às suas leis fundamentais, para que o ponto de chegada seja constituído pelo concreto pensado e não mais pelas representações primeiras do empírico (FRIGOTTO, 2006, p. 79).

Neste sentido, o processo investigativo que resultou nesta dissertação apresentou como método o materialismo histórico-dialético, entendido como:

[...] postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica (FRIGOTTO, 2006, p. 73).

Assumindo uma postura crítica diante aos fatos da realidade, o método é o elemento mediador no processo de apreensão, reflexão e exposição da estrutura, desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais, propondo a elaboração de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da ação. O materialismo histórico-dialético fornece instrumentos teórico-metodológicos para compreensão do real, da essência dos fenômenos histórico-sociais e, no interior do processo de reflexão e apreensão da realidade, cria a possibilidade de ação sobre esta no sentido de transformá-la. Assim, a atividade científica, processo de apreensão do real, se constitui também como atividade humana transformadora.

Por se tratar de uma pesquisa focada na realidade da educação infantil, o estudo aqui sistematizado buscou desenvolver uma interpretação da escola, da infância do jogo e da brincadeira, considerando os princípios da totalidade, da contradição, do movimento e da relação do ser humano com a natureza<sup>2</sup>, objetivando conhecer-refletir-intervir na realidade da educação infantil por meio da unidade articuladora teórico-prática, a práxis.

---

<sup>2</sup> Relação mediada pela atividade humana, na qual os sujeitos históricos, em coletividade, produzem e recriam a cultura e a própria realidade, “o trabalho, as relações sociais de produção se constituem, na concepção materialista histórica, nas categorias básicas que definem o homem concreto, histórico, os modos de produção da existência, o pressuposto do conhecimento” (FRIGOTTO, 2006, p. 82).

Segundo Martins (2012, p. 457) o que distingue a atividade especificamente humana da atividade dos demais seres vivos são as propriedades que capacitam o ser humano a intencionar, projetar e implementar operacionalmente seu projeto, atividade essencialmente humana é a ação material, consciente e objetiva, a práxis.

Ao tratar da práxis, o que vem à mente de forma imediata é a não dicotomia entre teoria e prática, mas ampliando esse conceito, se faz necessário refletir profundamente acerca do sentido da teoria (conhecimento, abstração) e da prática (ação, atividade), bem como a relação dialética entre elas. É justamente esta união dialética entre teoria e prática o que orienta o pensamento dialético materialista no qual a teoria e a prática não são consideradas como elementos estáticos ou independentes, mas aspectos indissociáveis no processo de produção da vida humana.

Toda teoria remete a produção/elaboração de um conhecimento humano sendo este a representação da realidade objetiva na consciência humana. Neste sentido define-se que é a partir da apropriação do conhecimento que se pode organizar, regular, planejar a nossa ação e, também, transformar a própria realidade objetiva; sem a apropriação deste conhecimento a nossa ação no mundo se limita ao imediato, a partir de percepções imediatas.

Ao buscar uma teoria/conhecimento (imagem/reflexo do real), se abrem as possibilidades de compreensão da realidade concreta e, assim, de tomada de consciência das condições de ação no meio social. Para Vázquez (2011, p. 127):

[...] a teoria, que por si só não transforma o mundo real, torna-se prática quando penetra na consciência dos homens. Desse modo, ficam estabelecidos seus limites e a condição necessária para que se torne prática; por si só ela é inoperante e não pode substituir a ação, mas se torna força efetiva – um “poder material” – quando é aceita pelos homens.

A passagem da teoria à realidade requer a mediação da práxis, o elo entre o conhecimento e a realidade, atividade consciente e objetiva, atividade humana planejada e intencional na qual “o papel determinante corresponde a prática como fundamento, critério da verdade e fim da teoria” (VÁZQUEZ, 2011, p. 30). Nessas condições “a prática não é só uma aplicação da teoria, mas um elemento da realidade no qual se unificam conhecimento e atividade” (SUCHODOLSKI 1976, p. 101), e a teoria, por sua vez, “mostra sua autonomia com relação à prática, adianta-se a ela e acaba por influir na prática” (VÁZQUEZ, 2011, p. 262-263).

Tomar a práxis como elemento fundamental da pesquisa educacional significa, em primeiro lugar, encarar a própria educação como atividade práxica, uma atividade ontocriativa, consciente e objetiva, planejada e intencional na qual os sujeitos envolvidos se constroem

sujeitos singulares, modificando suas identidades e saberes (no plano subjetivo) e, dialeticamente, desenvolvem seu papel transformador da realidade sociocultural (no plano objetivo)<sup>3</sup>. Deste modo, além de refletir na formação de indivíduos particulares, a educação “revela-se uma das importantes condições para a edificação de uma outra ordem social” (MARTINS, 2012, p. 455). Na atual forma de organização da sociedade, a escola se apresenta como a principal instituição responsável pela disseminação da ciência. Assim, a escola, enquanto espaço social destinado a apropriação da riqueza não-material produzida socialmente pela humanidade, representa um lugar de fundamental importância para os sujeitos da classe trabalhadora, que estão à margem da riqueza produzida socialmente.

Diferente da lógica formal idealista, cujo ponto de partida é o pensamento, o mundo das ideias, a dialética materialista parte do mundo material concreto constituído no processo de produção da vida humana. Nessa perspectiva, o processo de compreensão e ação sobre um determinado fenômeno social deve tomar como ponto de partida suas características concretas pois, a partir da compreensão das contradições, das condições objetivas da vida, é que serão geradas as possibilidades de ação sobre os problemas da realidade social.

Para compreender a escolar seus processos educativos em específico a educação infantil e o jogo como atividade infantil, é fundamental estabelecer um olhar histórico sobre estes elementos da realidade, no sentido de conhecer seus processos de desenvolvimento até chegar na forma atual, suas contradições e suas relações com a totalidade social. Para pensar a escola e a criança inseridas numa sociedade de classes que se sustenta pela exploração do homem pelo homem, pela expropriação da riqueza material e cultural de quem a produziu, é necessário entender como esse modelo social se constituiu e se perpetua na sociedade e na educação, e, inclusive, como a escola e a educação infantil se inserem no processo de reprodução do capitalismo (como são influenciadas e como influenciam, como contribuem para a manutenção ou superação deste), compreendendo a dinâmica das relações entre a particularidade (educação) e a totalidade (sociedade).

A realidade social como natureza humana é inseparável dos seus produtos e das formas de sua existência: esta não existe a não ser na totalidade histórica destes seus produtos, os quais em relação a ela não são coisas exteriores e acessórias, e que não exprimem o caráter da realidade (natureza) humana, mas também, por sua vez, o criam (KOSIK, 1976, p. 133).

---

<sup>3</sup> Entende-se que a práxis enquanto dimensão ontocriativa do ser humano manifesta-se “tanto em sua ação objetiva sobre a realidade quanto na construção de sua própria subjetividade” (MARTINS, 2012, p. 458).

A realidade educacional não pode ser compreendida de forma isolada da realidade social, pois são elementos inseparáveis e interdependentes. E, se é no interior desta realidade que os sujeitos históricos criam, reproduzem e transformam a sua própria existência, será da prática destes sujeitos que surgirão os elementos para a transformação da própria realidade. Isto poderá ocorrer mediante um processo de compreensão crítica, de conscientização acerca das condições objetivas de ação e transformação.

Nas palavras de Paulo Freire (1980, p.35)

[...] o homem chega a ser sujeito por uma reflexão sobre a sua situação, sobre seu ambiente concreto. Quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para muda-la.

Conhecer profundamente a realidade é um esforço necessário para a apropriação de conhecimentos e desenvolvimento de condições para as ações transformadoras que possam contribuir para a superação dos processos de desumanização que permeiam a realidade educacional e social.

Neste sentido, a opção pelo método materialista histórica-dialética buscou oferecer contribuições teórico-práticas que pudessem servir de ferramentas para compreensão do fenômeno do jogo dentro da realidade da educação infantil em uma perspectiva histórico-cultural, apontando caminhos possíveis para a construção de propostas pedagógicas voltadas para a mudança e a superação dos dilemas atuais colocados para a educação infantil no âmbito da formação humana.

### 1.1. CONSTRUINDO UMA PRÁXIS INVESTIGATIVA

Na elaboração e desenvolvimento da pesquisa buscou-se respaldo em uma concepção ciência que concebe o conhecimento como uma produção coletiva dos seres humanos gerada e desenvolvida a partir das relações concretas destes com o mundo material e cultural. Enquanto uma dimensão da vida humana, o conhecimento apresenta um caráter eminentemente social e histórico e, em seu processo de desenvolvimento, “o homem não apenas produz o conhecimento, mas também é produzido por ele, o que o evidencia como um ser em permanente construção” (LONGAREZI; SILVA, 2012, p. 29).

Ao longo da história, a humanidade desenvolveu diferentes formas de se explicar a existência e, também, diferentes instrumentos que pudessem responder à necessidade humana de conhecer a realidade, dentre os quais inclui-se a pesquisa e o conhecimento científicos. Para Longarezi & Silva (2012, p. 29) “investigar o mundo e o próprio homem é princípio dos



processos de elaboração do conhecimento empreendidos pela pesquisa”, sendo esta compreendida

[...] como uma atividade de busca, indagação, investigação, inquirição da realidade [...] que vai nos permitir, no âmbito da ciência, elaborar um conhecimento, ou um conjunto de conhecimentos que nos auxilie na compreensão da realidade e nos oriente em nossas ações (PÁDUA, 1997, p. 29).

Entende-se que esse esforço de pesquisa só faz sentido se atrelado ao anseio de agir sobre a realidade para transformá-la no sentido de atender as necessidades do conjunto de seres humanos, as quais propiciaram o desenvolvimento do conhecimento em questão, ou seja, “com impacto sobre a sociedade em benefício comum, sendo essa a função social da pesquisa, é a sua existência” (LONGAREZI; SILVA, 2012, p. 30).

A construção do conhecimento e da ciência resultantes de pesquisas acadêmicas, assim como toda produção humana, é determinada pelo contexto histórico, social, político e econômico no qual são produzidas. Desta forma, no modo atual de produção capitalista, hegemonicamente, a pesquisa científica acaba assumindo uma forma alienada, pragmática e fragmentada.

Convencionalmente as pesquisas acadêmicas têm se limitado a aspectos burocráticos, sendo encaradas, muitas vezes, apenas como pré-requisitos para a obtenção de titulações e, assim, geram pouco efeito (às vezes, nenhum!) no processo de transformação da realidade e do próprio conhecimento.

Muitas pesquisas acadêmicas do tipo tese de grau ou de pós-graduação cumprem exclusivamente com o requisito para obter a titulação e, por consequência, não revelam nenhum interesse em aplicar os resultados à problemática estudada. Outras pesquisas buscam interpretar a realidade educativa de diversas maneiras; no entanto, pouco ou nada contribuem para transformá-la (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 107).

No que se refere especificamente a pesquisa no campo educacional, tal situação se evidencia quando “os resultados nem sempre retornam para os espaços de origem, servindo apenas para fins acadêmicos” (SILVA; MIRANDA, 2012, p. 9). Além disso, estas pesquisas sem desdobramentos sociais, as quais se inserem no contexto burocrático das instituições de ensino tendem a reduzir os sujeitos a meros objetos passivos, assim, “ao nível da pesquisa, o usuário é mero informante, e ao nível de ação mero executor” (THIOLLENT, 2011, p. 25); de maneira análoga, o pesquisador também se torna simples reproduzidor de métodos, técnicas, procedimentos e conceitos. Além disso, no contexto educacional brasileiro, vive-se uma situação na qual existe uma supervalorização da produção científica da educação universitária, legitimada historicamente como a instituição responsável pela produção de conhecimentos

válidos sobre a escola, o professor, o ensino, o aluno e o aprendizado. Em contrapartida, a escola não se apresenta socialmente legitimada como espaço de produção de conhecimentos científicos e culturais, mas apenas como lugar/tempo do fazer pedagógico que, nesses moldes, se resume ao dar aula e à aplicação de técnicas de ensino. Longarezi & Silva (2012, p. 30) apontam que

O conhecimento como produto de pesquisas científicas, realizadas “sobre” a escola e “sobre” o professor, chega a instituição escolar e aos profissionais da educação de forma prescritiva, legitimando a escola como espaço do fazer e a universidade como espaço do pensar sobre esse fazer.

Tal situação, apenas contribui para distanciar profissionais e níveis da educação e, também, para tornar os “educadores resistentes à presença do pesquisador no campo, ao mesmo tempo, amplia a falta de crença na pesquisa para responder as demandas da realidade” (SILVA; MIRANDA, 2012, p. 9). Esse tipo de fazer científico reflete características sociais, políticas e ideológicas de hierarquização típicas da organização social capitalista. Pautadas em relações de poder estratificadas e autoritárias, teorias e práticas educativas distanciam-se entre si, os conhecimentos produzidos sobre a escola distanciam-se das necessidades reais da escola e das práticas docentes, ao passo que instituições e professores não encontram nessas teorias o devido respaldo para atender suas necessidades objetivas. Nesta lógica o trabalho educativo escolar acaba não se efetivando de forma criativa e transformadora.

A pesquisa de cunho prático – entendida como “prática reflexiva, crítica e transformadora da realidade social” (LONGAREZI; SILVA, 2012, p. 32) – apresenta-se como alternativa para a superação das dicotomias, reducionismos e superficialidades dos conhecimentos produzidos no âmbito das ciências humanas e sociais, inclusive, no campo educacional. Tal perspectiva metodológica abre novas possibilidades para a produção científica, pois busca “superar a lógica linear e instituir o pensamento relacionado ao movimento, à contradição e à totalidade [...] explicitar os conflitos e contradições inerentes ao contexto sócio-histórico-cultural” (MIRANDA, 2012, p. 14). A partir de pesquisas que se comprometam com uma compreensão aprofundada da realidade educacional, constroem-se conhecimentos organicamente vinculados à prática dos sujeitos, os quais apresentam a capacidade de subsidiar ações criativas e transformadoras desta realidade.

No desenvolvimento dos estudos acerca da escola e da infância, na perspectiva da totalidade, urge a necessidade de buscar a unidade teoria-prática e o pensamento com a ação no fazer científico. Assim o conhecimento torna-se um produto social “que se expande ou muda continuamente, da mesma maneira que se transforma a realidade concreta, e que, como um ato humano, não está separado da prática” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2012, p. 31), tomando como

finalidade primeira a transformação da realidade e das condições de vida dos indivíduos sociais. Neste sentido, para tratar do problema do jogo e a formação do protagonismo na educação infantil, optou-se pelo modelo de pesquisa social denominado pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), a qual se encontra ancorada nos princípios do trabalho coletivo (DAVID, 1998), que privilegia a ação participativa dos atores envolvidos na problematização, no planejamento, na reflexão e na ação relativas à situação enfocada.

A pesquisa delineou-se com base no pressuposto de que no campo das ciências humanas, qualquer ação investigativa de uma determinada realidade exige a integração do pesquisador no processo de investigação. Pautando a pesquisa como uma construção coletiva, buscou-se instrumentos e metodologias que pudessem auxiliar os sujeitos envolvidos pensarem a prática a partir dos problemas concretamente vivenciados e de suas possibilidades reais de transformação (DAVID, 1998, p. 59). Os sujeitos envolvidos (pesquisadores e atores) com a pesquisa se propõem a buscar a construção de instrumentos de conhecimento e de intervenção que possibilitem desvelar a realidade, refletir sobre ela e produzir ações significativas de compreensão e transformação da realidade, “que possam ser desencadeadas a partir da própria prática educativa e pedagógica dos sujeitos concretos, que resultem em mudanças significativas no campo educacional e no interior da própria ordem social estabelecida” (DAVID, 1998, p. 61).

Como modelo científico de investigação social a pesquisa-ação, se refere a um tipo de pesquisa de base empírica, politicamente comprometida com o (re)conhecimento e transformação da realidade educacional e um trabalho em que o pesquisador, de forma compartilhada com os sujeitos que compõem a realidade investigada, assume o “compromisso de desenvolver uma ação implicada na realidade para responder aos problemas coletivamente identificados” (SILVA; MIRANDA, 2012, p.9).

Thiollent (2011, p. 20) apresenta a pesquisa-ação como

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Não se trata de um simples levantamento de dados ou de relatórios para serem arquivados, a pesquisa-ação se organiza como uma metodologia de investigação que se configura na concepção, desenvolvimento e avaliação de uma ação coletiva planejada, portanto, supondo que as pessoas implicadas têm “algo a *dizer* e a *fazer*” (THIOLLENT, 2011, p. 22). Pensada criticamente, a pesquisa-ação busca conhecer a realidade, revelar suas contradições e

potencializar ações propositivas indicadas pela comunidade envolvida no sentido de mudanças, a partir de conhecimentos que correspondam às necessidades reais, considerando as condições concretas, limites e possibilidades das instituições e dos sujeitos ali inseridos. Tal metodologia está ancorada no esclarecimento e na resolução de problemas reais e práticos (objetivos práticos) visa a ampliação da consciência da comunidade envolvida acerca do objeto de estudo (objetivo de conscientização) e também a produção de conhecimentos sistematizados (objetivos de conhecimento).

A pesquisa-ação, inserida em uma concepção dialética de conhecimento, apresenta os seguintes pressupostos:

- A prática social é fonte fundamental dos conhecimentos - como tal é o critério de verdade e o fim último em todo o processo de conhecimento;
- A teoria está em função do conhecimento científico da prática e serve de instrumento orientador para uma ação transformadora;
- Toda a produção do conhecimento se dá por processos de mediação entre os homens no interior das relações sociais (DAVID, 1998, p. 60).

Nessa perspectiva, os problemas são extraídos das situações objetivas, de acordo com as experiências do coletivo de professores envolvidos, suas necessidades específicas e dos conhecimentos que eles possuem. Para David (1998) tal processo investigativo ampara-se por uma ação teórica reflexiva que auxilia os envolvidos a pensarem a prática, pois:

[...] somente a partir de um processo sistemático e ordenado de teorização é que se permitirá a passagens dos conhecimentos e impressões advindos da primeira percepção (senso comum) para a transposição em formas superiores de elaboração conceituais/significativas que melhor auxiliem na compreensão das leis e das determinações histórico-sociais (DAVID, 1998, p. 61).

Mas a pesquisa-ação não se encerra no processo de teorização sobre a realidade, pressupõe também a intervenção, optando por um tipo de instrumento metodológico que leve professores a desenvolverem conscientemente sua ação política por meio da reflexão sobre a prática social e da intervenção educativa. Propõe-se, assim, um movimento de “*conhecer-intervir* junto ao real no sentido de constituir-se num instrumento de *ação-reflexão-nova ação*, com vistas à transformação e à superação significativa desta mesma realidade” (DAVID, 1998, p. 62).

Partindo dessas concepções, o processo de reflexão-ação sobre a realidade da educação infantil que caracterizou este estudo serviu-se de instrumentos teórico-metodológicos que pudessem possibilitar a apreensão e análise da realidade concreta e o trabalho coletivo como princípio norteador de todas as etapas da investigação. Privilegiando a participação ativa dos atores nos processos de identificação dos problemas, reflexão, planejamento das ações, tomada

de decisões e no planejamento das ações, a pesquisa foi construída metodologicamente com o intuito de romper com o pensamento idealista que propõe soluções formuladas previamente.

## 1.2. O PERCURSO INVESTIGATIVO: PROCESSO DE APROXIMAÇÃO COM A REALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL PÚBLICA

Partindo de uma concepção dialética, objetivou-se contribuir para o processo de construção coletiva do trabalho pedagógico junto com os professores da pré-escola visando a elaboração de uma proposta educativa. Neste sentido, a pesquisa foi desenvolvida metodologicamente inspirada no seguinte caminho sugerido por Sánchez Gamboa (2012, p. 134):

O círculo do conhecimento deve definir como objeto empírico o ponto de partida, a prática concreta dos educadores nas atuais condições de seu exercício profissional. A partir dessas condições, deve ser compreendida e explicada, de tal maneira que essa compreensão da prática seja geradora de novas práticas (compreensão para a prática). Assim, as contribuições da pesquisa educacional estão mais próximas da ação à medida que são entendidas como componentes necessários de uma unidade conceitual: a “práxis humana”, na qual toda teoria constitui a racionalização de uma prática e toda prática o desenvolvimento concreto de uma teoria.

Como uma pesquisa de base empírica “voltada para a descrição de situações concretas e para a intervenção ou a ação orientada em função da resolução de problemas efetivamente detectados nas coletividades consideradas” (THIOLLENT, 2011, p. 15), buscou-se a resolução de problemas práticos, a produção de conhecimento e, ainda a conscientização<sup>4</sup> dos sujeitos envolvidos com a problemática investigada. A construção do conhecimento, a reflexão e a elaboração de soluções práticas para problemas pontuais, não estão apartados do plano subjetivo, desta forma, devem ser consideradas “as representações acerca das situações em que atuam os interessados e os seus sentimentos de hostilidade ou de solidariedade” (THIOLLENT, 2011, p. 51). Esse processo de conscientização – tomado como um dos objetivos da pesquisa – propõe superar a visão espontânea e acrítica das questões problemáticas no sentido do desenvolvimento crítico-reflexivo que permita a cada sujeito implicado desvelar a realidade,

---

<sup>4</sup> A metodologia da pesquisa-ação prevê objetivos voltados para a tomada de consciência dos agentes implicados na atividade investigada. Neste caso, não se trata apenas de resolver um problema imediato, mas “desenvolver a consciência de coletividade nos planos político ou cultural a respeito dos problemas importantes que enfrenta, mesmo quando não se veem soluções a curto prazo [...] o objetivo é tornar mais evidente aos olhos dos interessados a natureza e a complexidade dos problemas considerados” (THIOLLENT 2011, p. 24-25).

conhecer as potencialidades de transformação e assumir uma postura política frente aos problemas educacionais (FREIRE, 1980).

A pesquisa, submetida e aprovada por um Comitê de Ética<sup>5</sup>, foi desenvolvida em uma escola pública<sup>6</sup> administrada pela Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade de Goiânia-GO. Optou-se por esse campo de pesquisa pois, na Rede Municipal de Educação (RME) de Goiânia os professores de educação física atuam no processo educativo das turmas pré-escolares juntamente com o professor regente. A escolha da escola campo para a pesquisa, se deu pelo contato anterior estabelecido em trabalhos desenvolvidos no PIBID no período da graduação em educação física na Universidade Federal de Goiás. Constituíram-se como sujeitos da pesquisa<sup>7</sup> os componentes da equipe pedagógica envolvida com a questão da educação infantil na escola campo: 2 pedagogas, professoras referências da turma de educação infantil<sup>8</sup>, 1 professor de educação física, a diretora, a coordenadora pedagógica da instituição, e, de uma forma menos direta, a coordenadora de turno e as demais professoras que compõe a equipe pedagógica da escola. O trabalho foi desenvolvido mais diretamente com a colaboração das Professoras I e II da Educação Infantil e do Professor de Educação Física sujeitos que, juntamente com a pesquisadora, formam o grupo aqui tratado como coletivo restrito. No entanto, os seminários, as reuniões de discussão, reflexão e avaliação referentes ao processo de pesquisa, também contaram com a participação das Professoras do Ensino Fundamental, formando o grupo aqui tratado como coletivo ampliado.

No sentido de manter o compromisso ético com os participantes da pesquisa, resguardados pelo Termo de Livre Consentimento (Apêndice A), todos os seus nomes foram preservados, bem como o nome da instituição escolar. Portanto, para a identificação desses sujeitos, no decorrer do texto, utilizou-se da denominação das funções exercidas por eles – Professora I da Educação Infantil, Professora II da Educação Infantil; Professor de Educação

---

<sup>5</sup> O projeto de pesquisa foi submetido à avaliação do Comitê de Ética da Universidade Federal de Uberlândia no ano de 2014, sendo aprovado em 15 de janeiro de 2016 sob o parecer nº 934.956.

<sup>6</sup> A escolha de uma escola pública veio ao encontro da perspectiva de afirmar o compromisso político com a educação pública, gratuita, estatal e de qualidade para todas as pessoas, defendendo-a como uma necessidade e direito social, no sentido de garantir os meios necessários para que os sujeitos da classe trabalhadora se apropriem da cultura humana e possam compreender de uma forma crítica a realidade e o lugar que ocupam na sociedade e obter uma formação humana de qualidade.

<sup>7</sup> Todos os professores participantes da pesquisa se comprometeram a participar da mesma a partir da ciência e assinatura do Termo de Livre Consentimento cujo modelo pode ser consultado Nos apêndices deste texto (Apêndice A).

<sup>8</sup> A escola campo deste estudo é uma escola de tempo integral, portanto a turma de educação infantil conta com duas professoras regentes que são pedagogas, sendo que uma atua no período da manhã e a outra atua no período da tarde.

Física; Coordenadora Pedagógica; Diretora; Coordenadora de Turno, Professora I do Ensino Fundamental; Professora II do Ensino Fundamental; Professora III do Ensino Fundamental; Professora IV do Ensino Fundamental e Professora V do Ensino Fundamental – e a escola, campo da pesquisa denominar-se-á como Escola-Campo.

Inspirada no modelo de pesquisa-ação proposto por Thiollent (2011, p. 56), a investigação iniciou-se pela fase exploratória, na qual buscou-se definir o campo de pesquisa, os sujeitos participantes, suas concepções e expectativas, estabelecendo, assim, um primeiro levantamento/avaliação da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações.

Assim, o processo investigativo partiu do levantamento de dados empíricos por meio de observação participante, entrevistas e análise documental, no sentido de captar a dinâmica expressa na organização da escola e no trabalho pedagógico dos professores da educação infantil; perceber as representações e concepções dos participantes acerca da educação, da infância, do jogo e da brincadeira; identificar as relações entre os sujeitos envolvidos e as formas de inserção do educação física, jogo e da brincadeira no processo pedagógico na educação infantil e no cotidiano das crianças, analisando a realidade vivenciada em seu movimento objetivo.

O processo de observação participante na escola campo foi desenvolvido inicialmente, no período da manhã no decorrer dos meses de fevereiro, março e abril de 2015 e, depois, no período vespertino nos meses de novembro e dezembro do mesmo ano, com o registro sistemático dessas vivências em notas de campo<sup>9</sup>.

Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador do fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens [...] a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno [...] A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da ‘perspectiva dos sujeitos’, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (LUDKE, 1996, p.26).

O processo de observação também acompanhou o movimento de greve dos profissionais da educação da prefeitura de Goiânia deflagrado em assembleia geral no dia 10 de abril de 2015 e que se estendeu até o dia 22 de maio de 2015, período em que as atividades da escola foram interrompidas. A greve acabou interferindo diretamente no desenvolvimento da pesquisa de diversas formas: interrompendo o processo de observação-participante dentro da escola e,

---

<sup>9</sup> Notas de campo são registros coletados durante uma observação, representando um instrumento de coleta de dados para pesquisa qualitativa (LUDKE, 1996).

posteriormente dificultando a realização de encontros coletivos em função do calendário de reposição imposto pela Secretaria de Educação que aumentou significativamente o desgaste dos professores, o que gerou várias alterações no percurso da pesquisa. Ainda assim o esforço em trabalhar coletivamente com os professores mesmo nestas condições foi importante para a análise e reflexão da construção do protagonismo desses sujeitos, elemento fundamental no contexto teórico e metodológico defendido no presente trabalho.

Buscando aproximar-nos das representações dos sujeitos envolvidos na pesquisa sobre os diversos assuntos tratados neste estudo, além da observação, foram realizadas entrevistas semiestruturadas<sup>10</sup> com a Professora I da Educação Infantil, o Professor de Educação Física e com a Coordenadora Pedagógica.

Também no processo inicial de pesquisa realizou-se uma análise documental considerando as diretrizes curriculares e orientações pedagógicas oficiais em nível nacional, municipal e institucional, a fim de captar o discurso oficial, suas fundamentações e contradições. Os principais documentos que compuseram esse processo foram:

- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010);
- Proposta Político-Pedagógica Municipal para a Educação Infantil (GOIÂNIA, 2014);
- O Projeto Político-Pedagógico da Escola-Campo da presente pesquisa (PPP, 2015).

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social voltada para a ação coletiva em que “a relação entre conhecimento e ação está no centro da problemática metodológica” (THIOLLENT, 2011 p. 49), assim, considera-se que esta não é constituída apenas pela ação ou pela participação. Para Thiollent (2011, p. 28), com esse tipo de pesquisa é necessário, também, “produzir conhecimentos, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar o debate acerca das questões abordadas”. Para apreender os nexos constitutivos que envolvem a questão da educação infantil envolvendo o jogo e a formação do protagonismo, os dados empíricos obtidos na primeira fase da pesquisa foram analisados a partir da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano. Esta perspectiva teórica, alicerçadas nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, contrapõe-se às compreensões biologicistas no que diz respeito à construção do psiquismo humano e ao desenvolvimento infantil, definindo os seres humanos como seres sociais, coletivos e históricos, e o desenvolvimento humano produto de um processo educativo de apropriação cultural (VIGOTSKI, 2007).

A perspectiva histórico-cultural se constituiu como referência fundamental para o desenvolvimento deste estudo, a partir desta foram estabelecidas as análises e sínteses acerca

---

<sup>10</sup> O roteiro utilizado nas entrevistas pode ser consultado nos apêndices deste texto (Apêndice B).



do jogo e da formação do protagonismo no contexto da educação infantil. Trazendo a compreensão do existir humano e da formação da consciência como resultados do processo histórico de produção coletiva da vida material, esta perspectiva teórica apresenta explicações avançada sobre o aprendizado, o desenvolvimento infantil e, inclusive, sobre o jogo como resposta à necessidade de pensar a formação do protagonismo das crianças, filhos e filhas da classe trabalhadora aos quais, neste modelo societal marcado por relações de poder desiguais e opressoras, têm sido negada a possibilidade de humanização plena. Nesse sentido, para estabelecer uma análise qualitativa das formas concretas em que se materializam os processos educativos, de ensino e de aprendizado, bem como, o jogo inserido na educação infantil, foi desenvolvida uma revisão bibliográfica buscando abordar os seguintes pontos:

- Produção teórica da concepção histórico-cultural (Vigotski, Leontiev e outros), baseado principalmente nas sistematizações de Daniil Borisovich Elkonin.
- Produção do conhecimento relacionada a educação infantil, com destaque aos conteúdos acerca do jogo/brincadeira/brinquedo dentro da prática escolar selecionando os clássicos (autores e obras de grande influência científica) que tratam desta temática;
- Produção atual do conhecimento acerca da educação infantil e da educação física referente a esta etapa da educação básica.

Tomando como princípio o trabalho coletivo para a construção do processo investigativo e as mudanças na realidade investigada e com a ampliação da consciência dos sujeitos envolvidos, se fez necessário a ampliação das análises e reflexões colocando os próprios atores como sujeitos centrais nos processos de reflexão, discussão, avaliação, tomadas de decisões e proposições. Para Leontiev (1978) a ampliação da consciência humana sobre sua realidade e o desenvolvimento de suas capacidades de transformação das condições objetivas de sua vida só são possíveis a partir da sua atividade, sua inserção ativa e intencional no mundo.

A pesquisa-ação, pensada nesta perspectiva, assegura a participação ativa dos sujeitos envolvidos e a reflexão coletiva como processos essenciais para a construção do conhecimento e desenvolvimento das ações. Desse modo, o levantamento, tabulação e análise iniciais dos dados, a seleção dos elementos mais relevantes à reflexão do objeto de estudo se estabeleceu uma reunião coletiva no formato de seminário<sup>11</sup>, na qual os dados e análises preliminares foram

---

<sup>11</sup> Para Thiollent (2011, p. 67), a técnica do seminário se configura como o principal elemento metodológico da pesquisa-ação, pois reúne pesquisador e participantes com o intuito de examinar, discutir e tomar decisões acerca do processo de investigação, centralizando todas as informações coletadas e discutindo interpretações possíveis dentro do quadro teórico-metodológico adotado. As reuniões são registradas em atas que reúnem todas as informações e deliberações definidas e aprovadas pelo coletivo.

apresentados aos professores participantes, a fim de desencadear a discussão e reflexão coletiva sobre as principais questões, identificando os problemas, os estrangulamentos, as limitações e as possibilidades de transformação do trabalho pedagógico da educação infantil. Este primeiro seminário, realizado no dia 04 de setembro de 2015, se constituiu como uma primeira avaliação coletiva da situação objetiva vivenciada na educação infantil da qual emergiram as demandas e as reais possibilidades das ações e mudanças previstas pelo coletivo, contando com a participação da Diretora, da Coordenadora Pedagógica, do Professor de Educação Física, das Professoras I e II da Educação Infantil e, das Professoras I, II, III, IV e V do Ensino Fundamental.

Das problemáticas identificadas coletivamente se definiram as ações em dois caminhos:

- a) processo de construção coletiva da proposta pedagógica para a educação infantil da escola;
- b) e o estudo, planejamento e desenvolvimento de uma ação pedagógica integrada com as crianças da educação infantil, que pudesse responder à questão da articulação do trabalho educativo da educação física com o trabalho da pedagogia tendo o jogo protagonizado como principal elemento. Neste processo, ainda foram envolvidos temas da realidade das crianças bem como projetos da escola para a educação infantil elencados pelos professores nos momentos de planejamento coletivo.

Das ações relativas ao planejamento coletivo e à integração do jogo protagonizado no trabalho educativo da educação infantil estabelecida nas intervenções pedagógica com as crianças, restava ainda a realização de um seminário final, de avaliação. Este foi realizado no dia 8 de abril de 2016, contando com a participação da Diretora, Coordenadora Pedagógica, Professor de Educação Física, Professora II da Educação Infantil e as Professoras I, II, III, IV e V do Ensino Fundamental. O objetivo foi consolidar a reflexão estabelecida ao longo do processo da pesquisa-ação na Escola-Campo e a avaliação das ações, buscando daí as sínteses das possibilidades de consolidação do trabalho coletivo e o jogo como elemento importante para a construção da educação infantil como espaço de sujeitos protagonistas.

PROCESSO DE PESQUISA NA ESCOLA-CAMPO		
DIA	HORÁRIO	DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA
22/01/2015	09h00 -10h00	Observação participante
22/01/2015	16h20–17h20	Observação participante
23/01/2015	07h00-09h45	Observação participante
11/02/2015	07h00-11h20	Observação participante
13/02/2015	07h00-11h20	Observação participante
23/02/2015	07h00-11h20	Observação participante
25/02/2015	07h00-11h20	Observação participante

03/03/2015	07h00-11h20	Observação participante
05/03/2015	07h00-11h20	Observação participante
05/03/2015	13h30-17h30	Observação participante
06/03/2015	07h30-11h30	Observação participante
11/03/2015	07h00-11h20	Observação participante
12/03/2015	07h00-11h20	Observação participante
12/03/2015	16h00-17h20	Entrevistas
16/03/2015	07h00-11h20	Observação participante
18/03/2015	07h00-11h20	Observação participante
23/03/2015	07h00-11h20	Observação participante
30/03/2015	07h00-09h30	Observação participante
01/04/2015	07h00-11h20	Observação participante
13/04/2015	07h00-11h20	Observação participante
15/04/2015	07h00-11h20	Observação participante
22/04/2015	08h00-11h00	Observação participante: greve dos professores
25/05/2015	08h00-11h00	Observação participante: greve dos professores
04/10/2015	07h00-11h20	1º seminário: análise e reflexão coletiva
03/11/2015	16h00-17h20	Observação participante
11/11/2015	13h00-17h20	Observação participante
19/11/2015	13h00-17h20	Observação participante
03/12/2015	13h00-17h20	Observação participante
18/01/2016	08h00-11h00	Observação participante
19/01/2016	08h00-11h00	Observação participante
15/02/2016	14h00-17h00	Planejamento das ações coletivas
17/02/2016	14h00-17h00	Planejamento das ações coletivas
19/02/2016	14h00-17h00	Planejamento das ações coletivas
22/02/2016	16h20-17h20	Planejamento das ações coletivas
24/02/2016	16h20-17h20	Planejamento das ações coletivas
26/02/2016	16h20-17h20	Planejamento das ações coletivas
07/03/2016	07h00-09h00	Desenvolvimento das ações coletivas
08/03/2016	07h00-11h20	Desenvolvimento das ações coletivas
14/03/2016	07h00-09h00	Desenvolvimento das ações coletivas
18/03/2016	13h00-16h20	Desenvolvimento das ações coletivas
21/03/2016	07h00-09h00	Desenvolvimento das ações coletivas
23/03/2016	07h00-11h20	Desenvolvimento das ações coletivas
28/03/2016	07h00-09h00	Desenvolvimento das ações coletivas
28/03/2016	14h00-15h00	Desenvolvimento das ações coletivas
30/03/2016	07h00-11h20	Desenvolvimento das ações coletivas
31/03/2016	13h00-16h20	Desenvolvimento das ações coletivas
08/04/2016	07h00-11h20	2º seminário: avaliação

A pesquisa foi desenvolvida na Escola-Campo entre 2015 e 2016, foram 16 meses intensos de envolvimento com o processo de investigação e participação no cotidiano escolar junto com os sujeitos da pesquisa, especialmente com aqueles que trabalham com a educação infantil.

## 2. O JOGO, O DESENVOLVIMENTO HUMANO E O PROTAGONISMO

Ao longo da história da humanidade, educadores, pesquisadores e a sociedade em geral vêm utilizando a palavra jogo referenciando uma diversidade de ações e atividades dos seres humanos e dos outros animais. Esse termo apresenta uma série de significados e sentidos no interior das relações sociais, sendo difícil saber que espécie de atividades e características o significado inicial desse termo abrangeria e como foi adquirindo novos sentidos. Isso porque o termo jogo não apresenta um único conceito, pelo contrário, engloba uma grande complexidade de significados, inclusive, com diferenças e disparidades em contextos culturais distintos. A tarefa de estabelecer delimitações e classificações tem se apresentado como um processo difícil e minucioso para os autores que se dispõem a desenvolvê-la devido a variação e vastidão de significados assumidos nas diferentes épocas e contextos sociais.

Ao tratar da evolução histórica dos jogos, Brougère (1998) destaca que ideias sobre o jogo variam conforme autores, épocas e contextos, pois assumem perspectivas diversas, algumas até conflitantes, devido ao fato de sua classificação ser fortemente marcada por elementos políticos e ideológicos característicos de um determinado contexto sócio-histórico. Bakhtin (1999) postula a palavra como uma arena de disputa, carregada de sentidos ideológicos conflitantes, forjados no seio das relações sócio-históricas. Para ele

Classe social e comunidade semiótica não se confundem. Pelo segundo termo entendemos a comunidade que utiliza um único e mesmo código ideológico de comunicação. Assim, classes sociais diferentes servem-se de uma só e mesma língua. Consequentemente, em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios. O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes (BAKHTIN, 1999, p. 46).

Uma mesma palavra assume sentidos ideológicos diferentes de acordo com os interesses sócio-culturais no interior das relações de poder constituídas historicamente. Portanto, traçar dialeticamente a composição de sentidos que a palavra jogo tem assumido no interior das relações histórico-culturais precisa passar pelo olhar crítico-reflexivo, tarefa fundamental para a afirmação do caráter histórico e material do jogo como fenômeno social.

A palavra jogo é originária do latim: - *iocus*; *iocare* - e significa brinquedo, folguedo, divertimento, passatempo sujeito a regras, ou até mesmo uma série de coisas que formam uma coleção. Descrevendo as diferenças do conceito de jogo entre os povos antigos, Petróvski (*apud* ELKONIN, 2009) aponta que para os antigos gregos o termo jogo referia-se à ações próprias das crianças, ‘fazer traquinices’; para os judeus, corresponde ao conceito de gracejo e riso; para os romanos, ‘*ludo*’ - jogo em latim - significava alegria e, na modernidade, ganhou

um significado referindo-se a “um grupo numeroso de ações humanas que não requerem trabalho árduo e proporcionam alegria e satisfação” (PETRÓVISKI *apud* ELKONIN, 2009, p. 12).

Discussões acerca do jogo vem sendo estabelecidas ao longo da história da constituição das ciências humanas a partir do enfoque de diferentes áreas do conhecimento como a filosofia, sociologia, antropologia, psicologia, pedagogia, educação física, entre outras.

No século XVIII, o filósofo e escritor burguês Rousseau idealizou a formação de um novo homem para a construção da nova sociedade moderna que emergia. Rousseau defendia um projeto educativo de caráter negativo para a infância:

Consiste não em ensinar a virtude ou a verdade, mas em proteger o coração contra o vício e o espírito contra o erro. Se pudésseis nada fazer e nada deixar que fizessem, se pudésseis levar vosso aluno são e robusto até a idade de doze anos sem que ele soubesse distinguir a mão esquerda da direita, desde vossas primeiras lições os olhos de seu entendimento, se abrissem para a razão; sem preconceitos, sem hábitos, ele nada teria em si que pudesse obstar o efeito de vossos trabalhos. Logo se tornaria em vossas mãos o mais sábio dos homens e, começando por nada fazer, teríeis feito um prodígio de educação (ROUSSEAU, 2004, p. 97).

Neste sentido, valorizava a vivência e a experiência espontânea da criança, sugerindo que “amai a infância; favorecei as brincadeiras, seus prazeres, seu amável instinto [...] assim que eles puderem sentir o prazer de existir, fazei com que o gozem; fazei com que, a qualquer hora que Deus os chamar, não morram sem ter saboreado a vida” (ROUSSEAU, 2004, p. 73).

Na passagem do Século XVIII para o Século XIX, o pedagogo alemão Froebel, ao tratar da educação, aponta o jogo como a principal fonte de desenvolvimento da criança, destacando seus benefícios intelectuais morais e físicos. Para esse autor

O brincar, o jogo – o mais puro e espiritual produto dessa fase de crescimento humano – constitui o mais alto grau de desenvolvimento do menino durante esse período, porque é a manifestação espontânea do interno, imediatamente provocada por uma necessidade do interior mesmo. É, ao mesmo tempo, modelo e reprodução da vida total, da íntima e misteriosa vida da natureza no homem e em todas as coisas. Por isso, engendra alegria, liberdade, satisfação e paz, harmonia com o mundo. Do jogo, emanam as fontes de tudo que é bom. O menino que joga com tranquilidade, com atividade espontânea, resistindo à fadiga, chegará seguramente a ser um homem também ativo, resistente, capaz de sacrificar-se pelo seu próprio bem e pelos demais (FROEBEL, 2001, p. 47).

Froebel (2001) explica a realidade a partir de uma lei eterna e divina que guia o desenvolvimento de todos os seres na Terra. Concebendo Deus como o princípio de tudo, considera que homem deve buscar harmonizar-se com sua divindade e com as outras criações divinas. Dentro dessa concepção, os jogos são apresentados como as formas com que a criança reconhece e aceita a sua condição de criatura divina, “[...] são ou devem ser o descobrimento

da faculdade vital, do impulso da vida, produtos da plenitude da vida, da alegria de viver que existe nos meninos” (FROEBEL, 2001, p. 205). Coloca-se que a brincadeira da criança estaria a chave da vida futura, sendo o homem desenvolvido e mostrado nela

[...] toda vida interior do homem futuro está já presente nos jogos espontâneos e livres desse momento da infância. Os jogos dessa idade são germes de toda a vida futura, porque ali o menino se mostra e se desenvolve por inteiro em seus variados e delicados aspectos, em suas mais íntimas qualidades. Toda a vida futura do homem – até seus últimos passos sobre a terra – tem sua raiz nesse período (FROEBEL, 2001, p. 47-48).

Para Froebel os jogos são os primeiros e mais exteriores fenômenos do espírito humano e seu objetivo consiste em levar a criança a tomar consciência de si, iniciando o processo de reflexão do futuro homem.

Freud, o precursor da psicanálise, trata do jogo apenas de passagem para explicar os mecanismos do princípio do prazer, propondo-se a “examinar o método de funcionamento empregado pelo aparelho mental em uma de suas primeiras atividades normais [...] a brincadeira das crianças” (FREUD, 1996, p. 24). Na explicação do aparelho psíquico humano, este autor afirma que “em suas brincadeiras as crianças repetem tudo que lhes causou uma grande impressão na vida real, e assim procedendo, ab-reagem a intensidade da impressão, tornando-se por assim dizer, senhoras da situação” (FREUD, 1996, p. 27).

Nessa concepção, o que motiva a criança no jogo são os impulsos primários, determinações biológicas nas quais se baseiam a existência de todo ser vivo. Freud explica que os impulsos primários se manifestam de maneira direta, mas a sociedade impõe proibições a esses impulsos que, por sua vez, clamam por exteriorizar-se diretamente. Como isso não pode ocorrer devido as repressões morais da sociedade, aparecem subterfúgios de todos os tipos, espécies de substitutos às manifestações literais desses impulsos. Tais proibições começam a agir desde muito cedo na vida da criança e, por isso, todos os mecanismos psicológicos que servem para eludir as barreiras e proibições estão presentes desde a fase inicial da vida humana.

No pensamento freudiano, o jogo infantil seria uma dessas primeiras formas de eludir tais barreiras impostas pela sociedade. No desenvolvimento de suas observações da brincadeira de um menino de um ano e meio de idade Freud (1996) interpreta a ação da criança de atirar um carretel de madeira com um pedaço de cordão amarrado envolta dele e, em seguida, de puxar o carretel para si pelo cordão, como uma brincadeira de reprodução do desaparecimento e retorno da mãe quando esta se afastava dele. Para Freud, tal jogo

[...] se relacionava à grande realização cultural da criança, a renúncia instintual (isto é, a renúncia à satisfação instintual) que efetuara ao deixar a mãe ir embora sem protestar. Compensava-se por isso, por assim dizer, encenando

ele próprio o desaparecimento e a volta dos objetos que se encontravam ao seu alcance (FREUD, 1996, p. 26).

Desenvolve o pensamento colocando que na vida real, na relação com a mãe, a criança encontra-se numa situação passiva, dominada pela experiência, mas no jogo é capaz de assumir um papel ativo, dominante da situação. Isso justificaria, inclusive, a criança repetir em suas brincadeiras experiências desagradáveis com a partida da mãe, pois “esses esforços podem ser atribuídos a um instinto de dominação que atuava independentemente de a lembrança em si mesma ser agradável ou não” e, ainda, “poderia satisfazer um impulso da criança, suprimido na vida real, de vingar-se da mãe por afastar-se dela” (FREUD, 1996, p. 27). Freud conclui que

Todas as suas brincadeiras são influenciadas por um desejo que as domina o tempo todo: o desejo de crescer e poder fazer o que as pessoas crescidas fazem. Pode-se também observar que a natureza desagradável de uma experiência nem sempre a torna inapropriada para a brincadeira [...] Quando a criança passa da passividade da experiência para a atividade do jogo, transfere a experiência desagradável para um de seus companheiros de brincadeira e, desta maneira, vinga-se num substituto (FREUD, 1996, p. 27-28).

Na perspectiva psicanalista, não é o mundo exterior que se apresenta como motivação fundamental do jogo da criança, mas sim os impulsos biológicos primários, tendo essa atividade a produção do prazer como resultado final. Então, o desejo de ser adulto expresso na forma de jogo de faz-de-conta, por exemplo, seria a manifestação exterior dos impulsos internos. Além disso, percebe-se que nas interpretações realizadas por Freud sobre a brincadeira, a questão simbólica está presente até nas ações mais precoces da criança.

Ao estudar o desenvolvimento da inteligência e do conhecimento humano, Piaget (1971) relacionou o jogo à construção do simbolismo. Para este autor, as operações mentais emergem das ações motoras e experiências sensoriais que são interiorizadas no processo relacional entre adaptação, assimilação e acomodação.

Nessa perspectiva, a criança assimila a realidade circundante de acordo com as leis de seu pensamento, primeiro autista e depois egocêntrico e, tal assimilação cria um mundo peculiar no qual a criança vive e satisfaz seus desejos. Compreende-se que, assim como na concepção de Freud, a ideia de satisfação dos impulsos internos do desejo também está presente nas ideias de Piaget. Para ele “o jogo é essencialmente assimilação, ou assimilação predominando sobre a acomodação” (PIAGET, 1971, p. 115), ou seja, ações de reprodução visando o prazer funcional.

Na construção da Epistemologia Genética, divide-se o desenvolvimento em etapas sendo que, cada uma dessas etapas está relacionada com um tipo de atividade lúdica que acontece da mesma maneira para todos os indivíduos. Piaget (1971) apresenta três formas

básicas de atividade lúdica que caracterizam o processo evolutivo do jogo na vida da criança de acordo com os estágios do desenvolvimento em que se manifestam.

No período conhecido como sensório-motor, a atividade lúdica infantil acompanha o processo de acomodação a partir de formas simples de exercícios motores cujo fim é o próprio prazer funcional a partir de uma necessidade interna de gastar energia. A partir desses exercícios sensório-motores a criança vivencia o prazer de exercer os movimentos novos que vão sendo adquiridos no decorrer de sua atividade. Apreende-se que para Piaget (1971) o lúdico consiste justamente nesse prazer funcional.

Ainda, de acordo com Piaget (1971), no estágio pré-operatório, surgem os jogos simbólicos que consistem nos jogos de exercícios acompanhados da atividade imaginativa representativa, seriam estes os jogos de ficção ou imaginação, conhecidos popularmente como faz-de-conta. Neste período, o jogo seria a maneira da criança assimilar a realidade bem como um meio de expressar-se, criando novas situações e/ou imitando ações do seu cotidiano. Mas ainda, para o autor, tais jogos também são motivados pelo prazer funcional,

[...] o jogo de imaginação constitui, com efeito, uma transposição simbólica que sujeita as coisas à atividade do indivíduo, sem regras nem limitações [...] é assimilação quase pura, quer dizer, pensamento orientado pela preocupação dominante da satisfação individual (PIAGET, 1971, p. 116).

Ao refletir sobre esta concepção de jogo simbólico, Elkonin (2009, p. 152) coloca que

O jogo, no ponto de vista de Piaget, pertence ao mundo dos sonhos autistas, dos desejos insatisfeitos na realidade, das inesgotáveis possibilidades. Esse mundo é o mais importante, é uma verdadeira realidade para a criança; em todo o caso, esse mundo não é, para a criança, menos real do que o outro – o mundo da coerção, das propriedades permanentes dos objetos, da causalidade – o mundo dos adultos.

Considera-se que a teoria piagetiana define o jogo simbólico como a possibilidade da criança realizar seus sonhos e fantasias, permitindo-a viver em seu mundo de faz-de-conta, onde ela pode realizar “de verdade” o que habitualmente lhe é proibido bem como manifestar seus conflitos e medos. Nessa perspectiva, entende-se que o jogo infantil pressupõe a existência de dois mundos para a criança, um real (das observações) e o outro lúdico (dos jogos simbólicos), sendo este último o mais importante para a criança. A existência de um mundo próprio da criança relaciona-se com o egocentrismo típico da infância exposto por Piaget, segundo o qual, o jogo é a manifestação mais brilhante dessa “peculiaridade do pensamento infantil situado entre o autista do período mais precoce e a lógica desenvolvida nos choques com a realidade e o pensamento maduro dos adultos que rodeiam a criança” (PIAGET, 1971 p. 170). Esse autor se debruça no estudo do jogo simbólico considerando-o assimilação egocêntrica pura da criança.



Por último, Piaget (1971) apresenta os jogos com regras, manifestos no estágio operatório-concreto que são combinações entre as atividades sensório-motoras ou intelectuais com a competição e os regulamentos e acordos. As regras são aqui compreendidas como conjuntos de leis que asseguram a reciprocidade dos meios empregados, ordenações e regularizações impostas por quem joga. Supõe-se, então, relações sociais, pressupondo dois ou mais indivíduos com obrigações comuns – as regras.

Com a socialização da criança, o jogo adota regras ou adapta cada vez mais a imaginação simbólica aos dados da realidade, sob a forma de construções ainda espontâneas, mas imitando o real; sob essas duas formas, o símbolo da assimilação individual cede assim o passo, quer à regra coletiva, quer ao símbolo representativo ou objetivo, quer aos dois reunidos (PIAGET, 1971, p. 116).

O autor define o jogo de regras como a atividade lúdica do ser socializado, no qual abandona-se o egocentrismo, típico da criança menor, em proveito da aplicação efetiva das regras e das relações cooperativas entre os jogadores.

O professor e historiador Johan Huizinga dedicou parte de seus estudos históricos para a compreensão do jogo, sistematizados na clássica obra *Homo Ludens* (HUIZINGA, 2000).

Huizinga talvez seja o estudioso sobre os jogos mais citado historicamente no universo da Educação Física, o que se justifica pelo próprio pioneirismo empreendido em suas análises ao demonstrar a importância exercida pelos jogos quanto ao desenvolvimento da própria sociedade, da cultura e do estreitamento de laços coletivos (PICCOLO, 2009, p. 927).

Huizinga (2000) concebe o jogo como uma função significativa dotada de um sentido que ultrapassa as necessidades imediatas da vida dos seres. Esse sentido que, para ele, compõe a essência do jogo, se apresenta como um elemento não-material. O divertimento é apresentado como algo inerente ao jogo e, também, como uma categoria primária da vida. Este autor considera o jogo como algo que precede o surgimento da cultura e que, foi no jogo e pelo jogo que a civilização se originou e se desenvolveu, sendo esta atividade “um fato mais antigo que a cultura” (HUIZINGA, 2000, p. 3), colocando o jogo como elemento fundador da cultura humana.

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentido de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana” (HUIZINGA, 2000, p. 33).

Na perspectiva da pedagogia marxista de Anton Makarenko, destaca-se que a importância do jogo na vida da criança é semelhante à necessidade do trabalho para o adulto. Para Makarenko, a formação e o desenvolvimento humano perpassam pelo jogo, sendo que “a

atuação do homem em suas diferentes atividades reflete bastante a maneira como se comportou nos jogos durante a infância” (MAKARENKO, 1981, p. 47).

Pensando na construção de uma sociedade socialista pós-revolucionária, o referido pedagogo soviético elabora uma rica proposta educacional destinada à formação dos sujeitos construtores desse novo modelo de sociedade. Nesse sentido, Makarenko (1981) apresenta o jogo como a principal atividade da criança, a que mais atrai e absorve seu interesse, no entanto, chama a atenção para a necessidade de transformar gradativamente as condições de jogo em condições de trabalho na vida da criança, mas que essa transição deve acontecer de forma suave para que não se crie uma aversão ao trabalho. Isto não significa eliminar o jogo da vida da criança, mas sim organizá-lo de maneira cuidadosa e consciente para que este possa contribuir com a formação das qualidades do futuro trabalhador.

Linaza (2009) considera que o avanço na compreensão do jogo depende do acúmulo quantitativo e qualitativo de dados acerca dos vários aspectos que envolvem o jogo e, depende ainda, de uma teoria que norteie a obtenção e análise desses dados. Elkonin, ao longo do desenvolvimento de seus estudos, caminhou no sentido da construção de uma teoria geral do jogo pautando-se na perspectiva psicológica de desenvolvimento da mente humana inaugurada por Vigotski e desenvolvida por um conjunto de pesquisadores, que ficou conhecido como a Escola Soviética, cuja ideia principal é a compreensão de que o desenvolvimento do psiquismo humano tem um caráter histórico-cultural.

## 2.1. OS FUNDAMENTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA A COMPREENSÃO DO JOGO

A teoria histórico-cultural procura explicar o desenvolvimento da psique humana com base nos princípios do materialismo dialético, por meio de uma série de temas como: a origem e desenvolvimento do psiquismo, processos intelectuais, emoções, consciência, atividade, linguagem, personalidade, desenvolvimento humano, aprendizagem, entre outras funções psíquicas. Nesta perspectiva teórica o homem é definido como um ser social, coletivo e histórico e sua constituição deriva dos sistemas de relações desenvolvidas no e pelo trabalho, o que significa que afirmar que foi a partir das relações de produção material da vida humana que se constituíram o sujeito, a sociedade e a cultura.

A partir da premissa marxiana de que as mudanças da vida material produzem mudanças na *natureza humana*, Vigotski “elaborou de forma criativa as concepções de Engels sobre o

trabalho humano e o uso de instrumentos como os meios pelos quais o homem transforma a natureza e, ao fazê-lo, transforma a si mesmo” (COLE; SCRIBNER, 2007, p. XXVI) e propôs que os aspectos psicológicos e comportamentais humanos fossem estudados como processos em movimento e em mudança.

Ao analisar criticamente as correntes da psicologia de sua época, Vigotski (2007) concluiu que, até então, a psicologia transpunha as explicações do desenvolvimento natural das plantas e animais para explicar o desenvolvimento infantil. Os psicólogos interpretavam o psiquismo humano “como uma extensão direta dos processos correspondentes nos animais inferiores” (VIGOTSKI, 2007, p. 5), sustentando que o processo de desenvolvimento ocorreria eminentemente por meio maturacional. Para Vigotski (2007, p. 4),

[...] maturação *per se* é um fator secundário no desenvolvimento de formas típicas e mais complexas do comportamento humano. O desenvolvimento desses comportamentos caracteriza-se por transformações complexas, qualitativas, de uma forma de comportamento em outra (ou como Hegel diria, uma transformação de quantidade em qualidade).

Vigotski coloca que tanto a psicologia introspectiva quanto a psicologia objetiva de sua época partilhavam de uma estrutura metodológica comum, baseando-se numa estrutura experimental estímulo-resposta cuja verdadeira essência seria “evocar o fenômeno em estudo de uma maneira artificial (e, portanto, controlável) e estudar as variações nas respostas que ocorrem, em relação às várias mudanças nos estímulos” (VIGOTSKI, 2007, p. 60). Para este autor, tal estrutura não é adequada para o estudo das formações psíquicas superiores, ou seja, para o estudo daquilo que é especificamente humano.

Baseado na abordagem materialista dialética da análise da história humana, acredito que o comportamento humano difere qualitativamente do comportamento animal, na mesma extensão em que difere a adaptabilidade e desenvolvimento dos animais. O desenvolvimento psicológico dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral de nossa espécie e assim deve ser entendido. A aceitação dessa proposição significa termos de encontrar uma nova metodologia para a experimentação psicológica (VIGOTSKI, 2007, p. 62).

Rejeitando os métodos que analisam o psiquismo e o comportamento humanos como objetos fixos e estáveis que podem ser separados e decompostos em elementos, Vigotski e seus colaboradores, a partir do desenvolvimento de um novo método experimental, revolucionaram a psicologia ao estudarem tais formações como processos em desenvolvimento, buscando sempre expor a dinâmica da constituição histórica dos processos. Nessa perspectiva, seria papel da psicologia não apenas descrever os fenômenos em sua aparência externa, mas sim o de revelar a sua gênese e suas bases dinâmico-causais. Vigotski (2007, p. 66) coloca que “o tipo de análise objetiva que defendemos procura mostrar a essência dos fenômenos psicológicos em

vez de suas características perceptíveis”, adotando uma perspectiva histórica nos experimentos psicológicos. Para ele estudar alguma coisa historicamente não significa simplesmente estudar algum evento do passado,

*Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético [...] o processo de desenvolvimento de determinada coisa, em torno as suas fases e mudanças [...] descobrir sua natureza, sua essência, uma vez que “é somente em movimento que um corpo mostra o que é”. Assim o estudo histórico do comportamento não é um aspecto auxiliar do estudo teórico, mas sim sua verdadeira base (VIGOTSKI, 2007, p. 69, grifos do autor).*

Sobre a origem da humanidade, acredita-se que o ser humano, a partir do momento em que libera suas mãos das funções locomotoras, cria as ferramentas que possibilitaram o surgimento do trabalho (ENGELS, 1999). Esse processo permitiu que os seres humanos produzissem novas possibilidades de exploração da natureza e, também, estreitassem as relações dos indivíduos na busca coletiva pela sobrevivência, as relações de trabalho. Neste contexto inicial da história humana constituiu-se a necessidade da criação de um sistema simbólico que facilitasse as relações e a comunicação entre os sujeitos sociais pertencentes ao processo de produção da existência, isto demarca o surgimento da linguagem.

Vigotski (2007, p. 11) “atribui à atividade simbólica uma função organizadora específica que invade o processo do uso de instrumentos e produz formas fundamentalmente novas no comportamento”. Desta forma, o trabalho e a linguagem definem-se como os principais motores do desenvolvimento humano:

*[...] o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem [...] assim que a fala e o uso de signos são incorporados a qualquer ação, esta se transforma e se organiza ao longo de linhas inteiramente novas. Realiza-se, assim, o uso de instrumentos especificamente humanos, indo além do uso possível de instrumentos, mais limitado, pelos animais superiores (VIGOTSKI, 2007, p. 11-12 grifos do autor).*

Nesta abordagem refuta-se a suposição de que apenas a natureza afeta os seres humanos de forma unidirecional, Vigotski (2007, p. 62) admite que a natureza exerce sim influência sobre o comportamento humano, no entanto conclui que, o ser humano, por sua vez, “age sobre a natureza e cria, através das mudanças nela provocadas, novas condições naturais para sua existência”, apontando este fator como determinante do desenvolvimento histórico-cultural dos sujeitos sociais.

No percurso da história da humanidade, o trabalho e o sistema simbólico de relações (a linguagem) deram origem à novas necessidades, engendraram-se outras atividades humanas,

funções psíquicas e padrões de comportamento. Para Vigotski (2007, p. 55), “a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem”, e, nesse processo, o controle da natureza mediada por instrumentos – via trabalho – e o controle do comportamento mediado pelos signos – via linguagem – estão mutuamente ligados. No momento em que se cria a necessidade de construir as ferramentas e a linguagem para o domínio de realidade externa e do próprio comportamento, se faz necessário o desenvolvimento de novas habilidades sejam elas motoras, cognitivas ou afetivas. Segundo Leontiev (2004), enquanto no mundo animal, as leis gerais que governam o desenvolvimento psíquico são as da evolução biológica, quando se chega ao ser humano, o psiquismo submete-se às leis do desenvolvimento sócio-histórico. Isto significa que o aparelho psíquico e as atividades humanas são construções histórico-sociais e não elementos puramente biológicos frutos de uma maturação orgânica interna. O processo sócio-histórico consciente e criativo de transformação da natureza permitiu que os seres humanos se distanciassem do reino das necessidades de sobrevivência e da adaptação ao meio, por meio do desenvolvimento de novas atividades, formas de conduta, enfim, pela produção da cultura.

Martins e Rabatini (2011) colocam que a cultura é resultado do processo de transformação que os seres humanos exercem sobre a natureza via trabalho, instrumentos, signos, símbolos e conhecimentos que mediam este processo e, ainda os próprios resultados, os produtos gerados no e pelo trabalho, “a cultura humana objetiva-se nos signos e instrumentos culturais, dispostos sob a forma de instrumento cultural material e instrumento psicológico, como é o caso da linguagem” (MARTINS; RABATINI, 2011, p. 348). Dentro da perspectiva histórico-cultural, considera-se a natureza cultural do psiquismo humano, bem como a existência de uma relação dialética entre o desenvolvimento cultural e a formação das funções psíquicas. Dessa maneira, ao passo que o ser humano vai criando a cultura ao transformar a natureza, também transforma a si mesmo. Ao passo histórico deste processo as formas de organização da vida humana se alteram qualitativamente, tornando-se cada vez mais complexa, criando necessidades sociais e desenvolvimento de atividades completamente novas que, por sua vez, exigiam habilidades e capacidades psíquicas também cada vez mais complexas. Nisso reside a relação dialética entre desenvolvimento cultural e a formação das funções psíquicas estritamente humanas, pois, ao mesmo tempo em que o homem vai criando a cultura no e pelo trabalho, também se transforma.

As funções psíquicas superiores (VIGOTSKI, 2007) originam-se, portanto, graças ao desenvolvimento histórico da humanidade, processo que desencadeou o surgimento e

transformação das funções psíquicas, inicialmente biológicas e adaptativas, mas que se forjaram em formas qualitativamente diferentes na medida em que a humanidade se desenvolvia social e culturalmente. Considera-se que no transcorrer da história, o desenvolvimento cultural sobrepõe-se ao biológico, pois este se produz no meio cultural, ou seja, os processos biológicos são sociais e historicamente condicionados (PASQUALINI, 2010). “A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana” (VIGOTSKI, 2007, p. 58), assim sendo, o próprio desenvolvimento dos indivíduos tem sua origem nas relações sociais, processo no qual o biológico e o cultural formam uma unidade dialética.

Se desejarmos estudar a psicologia do homem cultural adulto, devemos ter em mente que ela se desenvolveu como resultado de uma evolução complexa que combinou pelo menos três trajetórias: a da evolução biológica desde os animais até o ser humano, a da evolução histórico-cultural, que resultou na transformação gradual do homem primitivo no homem cultural moderno, e a do desenvolvimento individual de uma personalidade específica (ontogênese), com o que o pequeno recém-nascido atravessa inúmeros estágios, tornando-se um escolar e a seguir um homem adulto cultural (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 151).

Esses três processos de desenvolvimento não percorrem o mesmo caminho e não apresentam um processo linear, sendo assim, a construção do indivíduo se dá de forma dinâmica na relação da ontogênese, filogênese e sociogênese.

No mundo da cultura, o indivíduo se faz humano apropriando-se da humanidade produzida historicamente, “se humaniza reproduzindo as características historicamente produzidas do gênero humano” (DUARTE, 1996, p. 93). Esse processo não acontece de forma espontânea e natural, mas sim pela mediação de outros seres humanos. No caso da criança, esse processo se dá pela mediação do adulto, é nisso que se constitui o processo educativo do qual depende o desenvolvimento das funções psíquicas. Esta perspectiva, coloca o processo educativo de apropriação da cultura como o elemento fundamental para o desenvolvimento dos seres sociais, sendo este o meio de internalização das operações, atividades humanas e formas culturais de comportamento, ou seja, “todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (VIGOTSKI, 2007, p. 58). Assim, o desenvolvimento dos indivíduos tem uma relação orgânica como o aprendizado, “aspecto necessário universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VIGOTSKI, 2007, p. 103).

Na teoria histórico-cultural, “*o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam*” (VIGOTSKI, 2007, p. 100, *grifos do autor*). Cabe ressaltar que, para Vigotski

(2007), o aprendizado não é, em si mesmo, desenvolvimento<sup>12</sup>, mas é este que desencadeia uma série de processos que garantem o desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

No que se refere especificamente ao aprendizado e desenvolvimento infantil os autores da teoria histórico-cultural (VIGOTSKI, 2007; LEONTIEV, 2012a; ELKONIN, 2009; e outros) destacam o jogo como um elemento fundamental para a constituição e transformação do psiquismo humano neste período. Nessa perspectiva, o jogo é compreendido como uma atividade de grande importância no desenvolvimento infantil, é por meio do jogo que a criança se introduz no mundo das relações humanas. Para Vigotski (1934 *apud* ELKONIN, 2009, p. 156):

A essência do jogo infantil consiste em criar uma situação fictícia, ou seja, um certo campo semasiológico que altera todo o comportamento da criança, forçando-a a definir-se em suas ações e atos em situação só fictícia, só imaginária, e não naquela em que se vê. No que se refere ao conteúdo dessas situações fictícias, indica sempre terem saído do mundo dos adultos.

Assim, considera-se que pelo jogo a criança se insere em um mundo mais amplo, construindo para si as ações e relações humanas. Leontiev (2012a, p. 59) define que a criança começa a aprender com o jogo, no qual se moldam a imaginação ativa e pelo qual a criança assimila as funções sociais bem como as regras e os padrões de comportamento social.

Assim como todas as atividades especificamente humanas, considera-se que o jogo não pode ser considerado uma atividade natural da criança, mas sim, fruto de uma construção histórica. Buscando afastar-se das concepções inatistas, Vigotski discorda da ideia do jogo como atividade definida pelo prazer, para ele “o prazer não pode ser visto como uma característica definidora do brincar” (VIGOTSKI, 2007, p. 107). Para ele o jogo preenche sim uma necessidade da criança, no entanto esta necessidade tem um sentido social, mais amplo, o que inclui tudo aquilo que motiva a criança à ação. Ao passo que a criança se apropria dos elementos culturais e se desenvolve, ocorre também a maturação de suas necessidades, desta forma, “aquilo que é de grande interesse para um bebê deixa de interessar uma criança um pouco maior” (VIGOTSKI, 2007, p. 108), neste sentido, a satisfação derivada do jogo,

---

<sup>12</sup> Vigotski refuta as posições teóricas que concebem os processos de desenvolvimento da criança são independentes do aprendizado – a maturação precede o aprendizado e a instrução deve seguir o crescimento mental – e as que postulam que o aprendizado é desenvolvimento – os dois processos ocorrem simultaneamente, aprendizado e desenvolvimento coincidem em todos os pontos. Para ele “aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (VIGOTSKI, 2007, p. 103), assumindo assim, a unidade, mas não a identidade entre esses dois processos.

atividade que é característica da criança na idade pré-escolar está ligado às motivações qualitativamente diferentes daquelas do simples chupar chupeta do bebê recém-nascido, cujas ações são impulsivas e reflexas. Neste sentido Vigotski (2007, p. 108) nos alerta para o fato de que

[...] se ignorarmos as necessidades da criança e os incentivos que são eficazes para colocá-la em ação, nunca seremos capazes de entender seu avanço de um estágio de desenvolvimento para outro, porque todo avanço está conectado com uma mudança acentuada nas motivações, tendências e incentivos.

Um bebê apresenta a tendência de satisfazer seus desejos de maneira mais imediata devido à sua condição primariamente ligada aos impulsos biológicos. Já na idade pré-escolar, surgem novas tendências e desejos derivados do processo de socialização cultural e que não são possíveis de serem realizados imediatamente, fato que, para Vigotski é o elemento fundante do jogo na vida da criança, pois “se as necessidades não realizáveis imediatamente não se desenvolvessem durante os anos escolares, não existiriam os brinquedos, uma vez que *eles parecem ser inventados justamente quando as crianças começam a experimentar tendências irrealizáveis*” (VIGOTSKI, 2007, p. 108 *grifos da pesquisadora*). Neste sentido, Vigotski sugere que o jogo surge na vida da criança neste período da infância que é marcado pela condição contraditória do surgimento das tendências irrealizáveis e da necessidade, ainda presente, de satisfação mais imediata dos desejos.

No início da idade pré-escolar, quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, e permanece ainda a característica do estágio precedente de uma tendência para a satisfação imediata desses desejos, o comportamento da criança muda. Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo (VIGOTSKI, 2007, p. 108-109).

Em suas considerações sobre o jogo infantil, além de deslocar o motivo gerador do prazer para as necessidades infantis que são socialmente constituídas, Vigotski (2007; 2014) busca desmistificar a ideia do jogo como resultado de imaginação altamente desenvolvida da criança, pois, para este autor, a criança não apresenta uma capacidade imaginativa mais desenvolvida que a de um adulto, assim como as outras funções psíquicas especificamente humanas a imaginação se desenvolve a partir da apropriação cultural, do processo de aprendizagem. Vigotski também refuta a ideia de que a criança vive mais no mundo da fantasia, para ele, a atividade lúdica infantil, apesar de constituir-se em uma situação fictícia, se funda eminentemente na realidade vivenciada pela criança.

A imaginação é um processo psicológico novo para a criança; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas e está totalmente ausente em animais.



Como todas as funções da consciência, ela surge originalmente da ação. O velho adágio de que o brincar da criança é imaginação em ação deve ser invertido; podemos dizer que a imaginação, nos adolescentes e nas crianças em idade pré-escolar, é o brinquedo sem ação (VIGOTSKI, 2007, p. 109).

A imaginação é uma função da consciência que tem a sua origem na ação lúdica da criança, em sua atividade concreta, “é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, em vez de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos” (VIGOTSKI, 2007, p. 113). Portanto, no jogo a criança vai aprendendo a dirigir seu comportamento não somente por sua percepção imediata, ela passa a operar com o significado, desta forma admite-se que a ação está ligada a constituição da atividade simbólica e não a simples ação e relação funcional com os objetos. Este processo de separação entre significado e objetos é altamente complexo para a criança fazendo-se necessária um elemento mediador, o jogo.

Vigotski (2007) define que é no jogo, por meio da transposição de significações – quando a criança substitui um objeto por outro, quando o cabo de vassoura se torna um cavalo – que a criança vai, processualmente, estabelecendo a sua atividade simbólica. Por suas condições não lhe permitirem estabelecer essa separação de maneira livre, é que o jogo, e não a simbolização em si, se apresenta como a atividade da criança. Neste sentido o jogo fornece um estágio de transição “entre as restrições puramente situacionais da primeira infância e o pensamento adulto, que pode ser totalmente desvinculado de situações reais” (VIGOTSKI, 2007, p. 117), sendo a criação de uma situação imaginária a primeira forma que a criança dispõe de emancipar-se das restrições situacionais. É neste sentido que na perspectiva histórico-cultural o jogo é apresentado como o principal motor, a atividade condutora e determinante, do desenvolvimento da criança em idade pré-escolar.

## 2.2. O JOGO NA CONCEPÇÃO DE ELKONIN

Dentro da teoria histórico-cultural, vários autores como Vigotski (2007; 2012) e Leontiev (2012a; 2012b) tratam do jogo em seus estudos acerca do psiquismo humano, mas foi Elkonin (2009) quem se concentrou em estudar especificamente essa atividade humana, apresentando grandes avanços para a compreensão acerca do jogo em relação aos estudos desenvolvidos anteriormente.

Como membro da Escola de Vigotski, Daniil B. Elkonin ocupou-se com os estudos sobre os problemas da psicologia da criança, da teoria da aprendizagem escolar e da psicologia do jogo e, nesse caminho de construção, desenvolveu uma teoria acerca do jogo se propondo a

compreender o desenvolvimento do psiquismo na idade pré-escolar sendo o jogo a atividade principal nesse período (ELKONIN, 2009). As construções teóricas desenvolvidas pela Escola Soviética consistem em trabalhos coletivos de estudo e experimentação. Elkonin, ao estudar o jogo, pautou-se em diversos autores como Vigotski, Leontiev, Zaporózhets, Galperin, entre outros. Ele atribui os frutos de seus estudos a esse esforço de trabalho coletivo característico da Escola Soviética. Tal esforço proporcionou o desenvolvimento e a elaboração de uma teoria do jogo infantil na perspectiva histórico-cultural.

Em seus estudos, Elkonin percorreu um caminho investigativo considerando a realidade como uma construção dinâmica, produto histórico da formação humana. Nesse sentido as hipóteses desse autor se desenvolvem a partir das ideias de historicidade do jogo de papéis, entendido como a forma peculiar da criança se relacionar com a esfera das atividades humanas.

De maneira geral, as teorias naturalistas entendem o jogar como algo inato dos seres humanos, uma atividade semelhante a dos animais. Já Elkonin (2009) coloca o jogo na esfera das atividades especificamente humanas, apresentando-o como elemento da cultura. Lazaretti (2008) aponta que ao estudar o desenvolvimento infantil, o autor soviético situa a origem do desenvolvimento no meio em que a criança vive e não no interior da própria criança.

A criança vive num mundo de objetos humanos, da cultura humana. Tudo que está ao nosso redor pertence às mãos humanas, a cultura histórica. E como todos os objetos são humanos, a maneira de lidar com essas ferramentas também tem uma característica humana. A maneira de estar fazendo a ação está fixada pela cultura, e o modo de se formá-la, reproduzi-la e sermos por ela também formados é algo que vem se processando ao longo da história humana (LAZARETTI, 2008, p. 73).

Nesse caminho de elaboração teórica, fruto de um intenso processo de estudos, experimentações e reflexões, Elkonin (2009, p. 8) levanta suas principais teses acerca do jogo infantil:

- O jogo de papéis é de origem social: a gênese histórica dessa forma de jogo constitui-se no momento em que a criança se afasta do mundo do trabalho. Nesse sentido o jogo não é uma atividade natural da criança, mas produto de uma construção histórico-cultural;
- No processo ontogênico de desenvolvimento humano, o jogo não surge de maneira espontânea, mas devido a um processo educativo: o jogo é uma atividade construída através das relações educativas estabelecidas ao longo da infância, ou seja, é a partir da relação com o adulto que a criança desenvolve as funções psíquicas que pressupõe o aparecimento da atividade lúdica. O desenvolvimento psíquico só se desenvolve mediante a apropriação cultural e a criança não aprende sozinha, ela precisa da mediação do adulto que, por sua vez, já se apropriou anteriormente da cultura;

- A unidade fundamental do jogo protagonizado consiste no papel e nas ações da criança dentro da situação fictícia: no jogo a criança, ao estabelecer uma situação fictícia, reconstrói em ação às relações sociais e a atividade dos adultos. Nesse processo, o que determina o seu comportamento e suas ações é o papel que ela ocupa dentro do jogo;
- No jogo protagonizado (jogo de papéis sociais; faz-de-conta) o conteúdo fundamental é o homem e a atividade humana seu principal influenciador: a criança reconstrói as relações entre as pessoas e as atividades humanas em sua atividade, em síntese, ela representa a forma como entende essas relações. A vontade de ocupar o lugar no mundo do adulto é o que motiva a criança a jogar;
- A transposição das significações é a condição pela qual a criança penetra no âmbito das relações sociais: a técnica do jogo de colocar-se no lugar de outro ou de transferir o significado de determinado objeto para outro é a forma que a criança consegue adentrar no mundo do adulto;
- O jogo apresenta uma grande importância para o desenvolvimento infantil: a partir do desenvolvimento da atividade lúdica que a criança se apropria das formas de organização social e das relações estabelecidas entre as pessoas. A partir dessa apropriação, formam-se na criança novos arranjos internos que originam novas funções psíquicas que vão se desenvolvendo na medida em que se estabelecem os processos de aprendizagem.

Fundamentalmente, a obra de Elkonin<sup>13</sup> discute como as crianças entendem, reproduzem e reconstroem as relações, as atividades e as interações sociais dos adultos. Em síntese, isso se materializa como atividade da criança que o autor denomina de jogo protagonizado ou jogo de papéis sociais, conhecida comumente como brincadeira de faz-de-conta. Esse tipo de jogo é, então, apresentado como “forma peculiar da atividade infantil, cujo objeto é o adulto – sua atividade e o sistema de suas relações com as outras pessoas” (ELKONIN, 2009, p. 9). O jogo protagonizado é apresentado como a atividade principal da criança em idade pré-escolar, no qual a criança se coloca no ponto de vista do adulto em uma situação fictícia de representação de papéis, sendo a situação fictícia, quando a criança adota o papel de outra pessoa, executa suas ações e estabelece suas relações típicas nas condições lúdicas do jogo, nisso consiste a unidade fundamental do jogo.

---

<sup>13</sup> O livro “Psicologia do Jogo” é a obra de Daniil B. Elkonin (2009) utilizada como base principal do presente estudo.

Nessa perspectiva, o jogo protagonizado é uma atividade em que a criança joga a partir daquilo que vive no meio social no qual está inserida, sendo assim, o jogo é uma atividade dependente do contexto social, histórico e cultural da criança, e relaciona-se diretamente com as interações sociais que a criança estabelece com os adultos e outras crianças que a cercam. A criança reconstrói no jogo o que ela observa no seu cotidiano, assumindo papéis e desenvolvendo ações dentro de uma situação imaginária proporcionada pela situação lúdica.

Opondo-se às perspectivas naturalistas que tratam do jogo, Elkonin (2009) se propõe a buscar, a partir de estudos históricos, antropológicos e sociológicos, as origens culturais do jogo para compreender sua gênese histórica. Desse esforço o referido autor desenvolve a sua principal tese de que o surgimento do jogo protagonizado, característico da criança, relaciona-se com o momento histórico em que a divisão social do trabalho afasta a criança do processo de produção, demonstrando, assim, a natureza histórico-cultural deste fenômeno, ou seja, colocando o jogo na esfera das produções culturais humanas, atividade ligada às condições e necessidades sociais das crianças. A partir desta tese, recusa-se a ideia de jogo como ato meramente motor necessário ao dispêndio da energia excedente ou como mero prazer funcional.

Para um real entendimento da concepção de jogo adotada no presente trabalho, faz-se necessário a apreensão dos estudos de Elkonin (2009) acerca do processo de desenvolvimento histórico deste fenômeno enquanto uma construção humana social e historicamente situada no processo de desenvolvimento das forças produtivas da existência humana.

### **2.2.1. A origem histórico-social do jogo**

É muito comum o jogo infantil ser definido como uma atividade que possibilita a alegria, o prazer e a satisfação. Percebe-se também que em vários estudos científicos as análises sobre o jogo aparecem de forma fragmentada ou apenas da aparência do fenômeno, elaborando uma concepção restrita, entendendo o jogo apenas como uma manifestação da fantasia, da imaginação infantil.

Elkonin (2009) assume que compreender o jogo como um elemento da cultura, resultante de múltiplas determinações não é tarefa fácil, pois, para entender o jogo como uma unidade complexa, é preciso analisá-lo em suas diversas perspectivas, estabelecendo sobre ele uma visão de totalidade. Partindo dos pressupostos do materialismo histórico-dialético e dos postulados elaborados por Vigotski e Leontiev, Elkonin se debruça sobre a busca da materialidade do jogo, situando historicamente, inclusive, o jogo protagonizado que define

como a atividade principal da criança em idade pré-escolar, apresentando como a forma evoluída de atividade lúdica o principal objeto de sua obra *Psicologia do Jogo* (ELKONIN, 2009). O surgimento histórico dessa forma de jogo é um problema de difícil investigação, pois “a natureza dos jogos infantis só pode compreender-se pela correlação existente entre eles [os jogos] e a vida da criança na sociedade” (ELKONIN, 2009, p. 48), neste sentido, o estudo histórico de uma atividade humana se apresenta como um problema de difícil investigação pois as relações não estão imediatamente aparentes nos objetos e artefatos utilizados pelas civilizações antigas, que fazem parte das poucas fontes que os pesquisadores e historiadores dispõem em seus estudos.

Elkonin ainda expõe como dificuldade de seu estudo histórico a impossibilidade de observação direta de quando e como surgiu o jogo e a escassez de dados concretos, fatores que lhe permitiram apenas a formulação de hipóteses<sup>14</sup> acerca do surgimento do jogo protagonizado na história humana, “esclarecer, e só aproximadamente, as condições históricas em que se fez necessária essa forma original da vida da criança na sociedade” (ELKONIN, 2009, p. 49). No caminho de formulação de sua hipótese sobre a origem do jogo infantil, Elkonin (2009) associa o início do estudo do jogo a Schiller, Spencer e Wundt, autores que, ao estudarem a atividade estética, associaram o jogo como um elemento ligado à origem da arte.

Spencer (1897, p. 415 *apud* ELKONIN, 2009, p. 15) afirma que “o jogo é uma inversão artificial da energia que, por não ter aplicação natural, fica tão disponível para a ação que procura saída em atividades supérfluas, na falta de autênticas”. Para esse autor as espécies animais inferiores consomem toda sua energia nas funções vitais, já as espécies mais evoluídas apresentam uma melhor organização da vida, o que possibilita o acúmulo de energia, uma energia que excede suas necessidades imediatas de sobrevivência. Nesse mesmo sentido, Schiller (1935 *apud* ELKONIN, 2009, p. 14) afirma que o jogo nada mais é que um prazer ligado à manifestação desse excesso de energia, entendendo que “o animal trabalha quando precisa de algo, e brinca quando transborda energia” (SCHILLER, 1935, p.287 *apud* ELKONIN, 2009, p. 14). Esses dois autores referenciados por Elkonin (2009), se propuseram a estudar a origem da atividade estética e, nesse caminho, relacionam-na à atividade lúdica e ao jogo, sendo que na atividade estética se manifestam aptidões superiores aquelas manifestadas

---

<sup>14</sup> É importante lembrar que dentro de uma concepção materialista, as hipóteses não são elaborações idealistas descontextualizadas e deslocadas das condições históricas, ao contrário, estas são formulações que consideram as condições materiais e concretas, historicamente situadas. No caso em questão, Elkonin estabelece suas hipóteses a partir análises minuciosas de estudos antropológicos feitos em várias sociedades.

nos jogos. O autor considera essas concepções problemáticas, pois, além de conceberem o jogo como uma atividade desenvolvida não só pelos seres humanos, mas também por outros animais, esses autores acabam abordando o jogo e a própria atividade estética de maneira socialmente descontextualizada e a-histórica.

Para Elkonin, Wundt (*apud* ELKONIN, 2009), ainda que apresentando ideias fragmentadas, foi o primeiro autor a relacionar surgimento do jogo ao trabalho, colocando, assim, o jogo dentro da esfera sócio-histórica. É a partir desse pressuposto que o próprio Elkonin apresenta o jogo e a arte como atividades com uma base genética comum, o que ele tenta explicar a partir da exemplificação da vida social dos homens primitivos:

Podemos imaginar que um grupo de caçadores regressou de uma caçada infrutífera. O fracasso foi devido à discordância nas ações coletivas. Para garantir êxito, faz-se necessário um ensaio prévio, uma orientação sobre as condições e a organização da próxima expedição. O homem ainda não está capacitado para realizar um ensaio mental e esquemático: os participantes da projetada caçada reconstituem de modo prático e concreto a situação e a organização da futura expedição. Um dos caçadores representa o astuto animal e imita-lhe os gestos; os demais, o processo de organização da caça. Trata-se de uma espécie de “manobra” em que se reconstroem as missões fundamentais de cada um dos participantes das ações conjuntas. Esse ensaio geral da próxima caçada não possui determinadas características da caçada propriamente dita, sobretudo no aspecto técnico-operativo do processo autêntico (ELKONIN, 2009, p.17).

O autor explica que essa atividade de representação descrita no exemplo, inicialmente apresentava um fim utilitário, mas em algum momento da “pré-história” da humanidade vai se separando do processo geral e, assim, acaba adquirindo autonomia como atividade humana distinta do trabalho que vai se desenvolvendo a medida em que se complexificam os modos de organização social, adquirindo lógica própria e novas formas. Neste sentido, defende-se que é justamente dessas atividades iniciais que derivam os jogos, tanto os dramáticos quanto os esportivos. Para ele esses dois tipos de jogos apresentam o mesmo conteúdo de reconstrução das regras e relações humanas sendo que no primeiro, essas relações aparecem de maneira mais ampla e concreta. Percebe-se que, nesta concepção, o jogo surge como uma atividade humana derivada das relações materiais, provenientes do trabalho. Assim, Elkonin (2009, p. 19) define o jogo como “uma atividade em que se reconstroem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais”, sendo este um conceito geral que abrange, os jogos esportivos, dramáticos, etc. No entanto, no contexto histórico atual, o jogo protagonizado não faz parte das atividades dos indivíduos adultos, pois esta atividade é pertinente apenas à infância; acrescenta-se que à medida em que a criança vai se desenvolvendo esta atividade vai sendo substituída pela arte e/ou por outros tipos de atividades como o esporte (ELKONIN, 2009, p, 19).

Demarcando sua concepção de jogo como atividade humana que tem sua origem ligada ao processo de produção da existência humana é uma das principais preocupações de Elkonin (2009). Dentro da concepção materialista histórica, a base epistemológica dos autores da psicologia histórico-cultural, o trabalho se configura como a principal atividade dos seres humanos, por meio da qual o homem transforma a natureza para atender suas necessidades e, portanto, produz a sua existência.

Dentro desta concepção, não existe ser humano separado do trabalho, que se constitui como a própria gênese da existência humana e, conseqüentemente, a gênese da humanidade. Também não existe trabalho separado das mãos humanas devido à intencionalidade que esta atividade pressupõe. Se o trabalho origina a vida humana, é por meio dele que o homem produz cultura e, a partir dele é que se desenvolvem todas as atividades estritamente humanas. É nesse sentido que a origem do jogo se encontra socialmente ligada à forma com que os homens produzem a sua existência, portanto, ao trabalho.

Ao tratar especificamente da origem histórica do jogo protagonizado, atividade lúdica infantil, Elkonin (2009) estabelece diálogo com diversos estudos etnográficos que relatam a forma de organização das *sociedades primitivas*<sup>15</sup>, isso na tentativa de conhecer o caráter e o conteúdo dos jogos infantis, bem como o lugar que as crianças ocupam em diferentes sociedades com determinados níveis de desenvolvimento social. Para o autor a origem desta forma de jogo está relacionada ao tipo de educação das crianças das sociedades primitivas. Nesses contextos históricos, a educação não se compunha como um processo isolado como acontece no nível de desenvolvimento atual da humanidade. O processo educacional integrava-se à atividade laboral. Inexistiam escolas, o processo educacional acontecia com a transferência de saber dos mais velhos para os mais novos e pela experiência pessoal. O processo educativo nessas sociedades acontecia de maneira igualitária para todas as crianças, sendo meninos ou meninas e, além disso, todos os indivíduos da sociedade participavam desse processo em que as crianças aprendiam tudo o que os adultos faziam e participavam de todos os aspectos da vida da sociedade. Este processo iniciava-se desde muito cedo na vida das crianças e, assim, elas se tornavam independentes muito precocemente, ou seja, o desenvolvimento dessas crianças encerrava-se mais cedo do que em fases posteriores do desenvolvimento social.

Alt (*apud* ELKONIN, 2009), postula que o principal fator formativo para o desenvolvimento das crianças era a incorporação desde muito cedo no processo produtivo, no

---

<sup>15</sup> Utiliza-se o termo *sociedades primitivas* tal como empregado por Elkonin, mas entende-se que esta não se configura como uma forma pejorativa de se referir a tais sociedades, mas expressa uma contextualização histórica.

trabalho útil, portanto, uma participação direta na vida dos adultos “as crianças entravam na vida dos mais velhos, aprendiam o manejo das ferramentas e todas as relações, participando diretamente no trabalho deles” (ELKONIN, 2009, p. 79).

Fazendo alusão ao jogo como meio de educação, Alt (*apud* ELKONIN, 2009), indica que a criança participa da vida dos adultos sem nenhuma preparação anterior até quando suas aptidões lhe permitiam, onde não conseguia participar diretamente, integrava-se ao mundo dos adultos mediante a atividade lúdica que refletia a vida da sociedade. O trabalho realizado nas sociedades mais antigas consistia em processos pouco complexos com a utilização de instrumentos rudimentares e, por isso, era permitido às crianças participarem desse mundo das atividades dos adultos. Quanto menor o grau de desenvolvimento da sociedade, mais cedo as crianças se incorporam ao processo produtivo e se tornam independentes também muito cedo. Nessas sociedades, a situação da criança se caracteriza por uma incorporação precoce no mundo adulto. Além disso, o processo educativo não se separava do processo de trabalho das comunidades, cada membro social adulto participava na educação das crianças tendo a responsabilidade de integrá-las em suas funções e transmitir suas experiências. O principal objetivo educativo seria introduzir os jovens o mais cedo possível na vida adulta, não existindo uma fronteira muito delimitada entre os adultos e as crianças.

Em suas pesquisas históricas, Elkonin (2009), constatou que as crianças das sociedades antigas quase não brincam. Sobre a atividade de crianças de tribos aborígenes, Miklukho-Maklai (*apud* ELKONIN, p. 53) discorre que as crianças brincam pouco e essa brincadeira está intimamente relacionada com o desenvolvimento de habilidades para aplicação em sua vida prática. Uma antropóloga com o qual Elkonin dialoga, Mead (*apud* ELKONIN, 2009, p. 58), afirma que os jogos das crianças das sociedades primitivas da Melanésia lembravam os de animais, isso por não encontrarem na vida dos adultos modelos que os motivassem a imitá-los. A autora define que as crianças não encontravam na organização social dos adultos modelos interessantes para seus jogos. As crianças participam diretamente da vida dos adultos, não existiam os jogos protagonizados, pois não havia essa necessidade. A conexão direta das crianças com o trabalho excluía qualquer outra necessidade de ligação da criança com a sociedade, então, as jovens gerações não tinham motivações que as levassem a reproduzir o trabalho nem de estabelecer outros tipos de relações com os adultos, nesse sentido, a existência do jogo protagonizado não possuía sentido.

[...] nas etapas iniciais da humanidade, quando as forças produtivas ainda se encontravam num nível primitivo, no qual a sociedade não podia enfrentar o sustento de seus filhos e ferramentas permitiam incluir diretamente as crianças, sem preparação especial alguma, no trabalho dos adultos, não



existiam nem exercícios especiais para aprender a manejar as ferramentas nem, ainda menos, o jogo protagonizado (ELKONIN, 2009, p. 79).

A inexistência dos jogos protagonizados na vida daquelas crianças não significa que elas fossem menos desenvolvidas quando comparadas com as crianças contemporâneas, pois, na mesma medida, as crianças contemporâneas apresentam nível de independência muito menor que as crianças das sociedades primitivas.

Com a passagem para formas de produção posteriores, a evolução tecnológica e o desenvolvimento da complexidade da organização social do trabalho, transformaram-se o caráter da produção na sociedade e, também, as funções sociais do homem, da mulher e das próprias crianças. A partir da reorganização dos modos de produção sociocultural, as funções e as ferramentas do trabalho também foram se desenvolvendo, fato que provocou certas mudanças na forma de participação das crianças nesse processo pois elas não tinham mais possibilidades de participação direta nas atividades laborais que se tornaram muito mais complexas. Segundo Elkonin (2009) neste nível de desenvolvimento histórico da sociedade, os afazeres mais simples eram confiados às crianças que continuavam sendo consideradas membros iguais na sociedade, mas agora, participando do trabalho dos adultos apenas em algumas esferas menos complexas. Nesse contexto, coube às crianças aprenderem a utilizar as ferramentas necessárias ao trabalho o mais cedo possível. Para que houvesse a possibilidade de dominarem esses instrumentos que se tornavam cada vez mais complexos, foram criados “equipamentos em tamanho reduzido, adaptados especialmente às possibilidades das crianças” (ELKONIN, 2009, p. 61), mas que ainda os utilizavam em condições próximas aos reais.

[...] a inclusão das crianças nas esferas mais importantes da atividade laboral exigia uma preparação especial sob a forma de aprendizagem do manejo das ferramentas simples. Essa aprendizagem do manejo das ferramentas começava em idade muito precoce e fazia-se com exemplares reduzidos (ELKONIN, 2009, p. 79).

Apesar de alguns pesquisadores considerarem essas ferramentas em tamanho reduzido como brinquedos, Elkonin (2009 p. 63) afirma que estes não podem ser assim considerados pois são “equipamentos que a criança deve saber manejar o mais cedo possível e cujo manejo aprende ao empregá-los praticamente nas mesmas tarefas dos adultos”. Para o autor, só o fato de serem em tamanho reduzido não os fazem brinquedos. Os próprios brinquedos mais primitivos que, de alguma forma derivaram dessas ferramentas de tamanho reduzido, não apresentavam as mesmas funções das ferramentas, apenas as representavam. Tais brinquedos “mudaram radicalmente de função no transcurso da história, sendo outra a sua relação com o processo de desenvolvimento da criança” (ELKONIN, 2009, p. 44), desvinculadas da preparação para a atividade laboral. Isto demonstra, inclusive, a mudança das funções sociais

dos objetos e brinquedos ao longo da história. Tratando dos brinquedos infantis das sociedades mais antigas Elkonin (2009) coloca que não se pode afirmar qual o uso que as crianças faziam deles, o que se sabe realmente é que estes se constituíram como brinquedos quando perderam sua relação direta com as ferramentas de trabalho quando as funções que possuíam inicialmente se modificaram.

Nas sociedades antigas, a atividade das crianças com os referidos instrumentos adaptados encontrava-se em relação direta com a futura atividade da criança no processo de trabalho. E, também, as crianças não descobriam o emprego dessas ferramentas sozinhas, os adultos eram os responsáveis pelo processo de ensino.

É possível que as crianças tenham introduzido no processo de assimilação desses instrumentos dos adultos alguns elementos de jogo: a emulação, a alegria por seus acertos e êxitos etc., mas isso de maneira nenhuma converteria em jogo uma atividade dirigida no sentido da assimilação dos modos de manejar os instrumentos de trabalho (ELKONIN, 2009, p. 68).

Os processos de ensino, assim como todas as outras esferas sociais também se modificaram e, nesse processo, as crianças acabaram imprimindo em suas atividades com os instrumentos de aprendizado aspectos que são presentes nos jogos, no entanto, isso não é considerado motivo substancialmente concreto que faz dessas atividades uma forma de jogo, pois, além dos instrumentos adaptados terem certa funcionalidade laboral, as atividades das crianças com esses instrumentos apresentavam um fim utilitário direto de apropriação para o trabalho (ELKONIN, 2009, p. 69).

Nesse nível de desenvolvimento da sociedade o jogo protagonizado ainda não era necessário. As atividades infantis ainda se relacionam diretamente com o processo de trabalho e, às vezes adquiriam o caráter de jogo, mas na sua forma esportiva ou competitiva como parte do processo de aprendizagem no manejo de ferramentas e de desenvolvimento de habilidades.

Já nas fases tardias do regime de comunismo primitivo aprofundaram-se ainda mais a complexidade a organização e a divisão social do trabalho. Isso se refletiu diretamente nas relações sociais fazendo com que as crianças tivessem cada vez menos condições de participarem do processo produtivo na mesma medida em que os adultos. As ferramentas de trabalho, agora muito mais complicadas impediam que as crianças aprendessem o manejo e, quando reduzidas, perdiam suas funções fundamentais, “conservando apenas a aparência exterior das ferramentas de trabalho empregadas pelos adultos” (ELKONIN, 2009, p.77). Supõe-se que exatamente nesse contexto surgem os brinquedos como objetos simbólicos, que representam a ferramenta de trabalho, os equipamentos e utensílios da vida dos adultos, sem apresentar suas funções reais.

As crianças, por não terem condições de participarem diretamente da vida dos adultos, passam a reconstituir as relações sociais e de trabalho dos adultos, motivadas pela necessidade de fazer parte deste processo. A partir do momento em que a criança se separa do processo produtivo dos adultos, devido à complexidade de organização e desenvolvimento tecnológico, o período da infância é prolongado, pois o tempo para a aprendizagem do manejo das ferramentas torna-se ainda maior. Elkonin (2009) destaca que não é possível determinar o momento histórico exato em que surge o jogo protagonizado, pois pode ter sido diferente entre os diversos povos que apresentam processos de desenvolvimentos distintos, no entanto, afirma que a exclusão das crianças das atividades laborais das comunidades se apresentam como o elemento principal que culminou na constituição do jogo protagonizado como atividade infantil.

É importante destacar que as crianças sozinhas não inventaram os jogos protagonizados, “o mais provável é que as crianças se inspirassem na arte dramática dos adultos” (ELKONIN, 2009, p. 82), nesse sentido supõe-se que nesse processo, as crianças inspiraram a técnica lúdica de transposição simbólica e de representação das formas primitivas de arte dramática que era desenvolvida pelos adultos, ou seja, os jogos dramáticos abordados anteriormente.

A partir da compreensão desse processo histórico, Elkonin formula a mais importante tese do jogo protagonizado:

Esse jogo nasce no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade como resultado da mudança de lugar da criança no sistema de relações sociais. Por conseguinte, é de origem e natureza sociais. O seu nascimento está relacionado com condições sociais muito concretas da vida das crianças na sociedade e não com a ação de energia instintiva inata, interna, de nenhuma espécie (ELKONIN, 2009, p. 80).

Com essa tese, o autor desconstrói todas as teorias que concebem o jogo como um fenômeno dado, uma atividade natural. Esclarecida a origem e natureza social do jogo, é preciso compreender melhor o que se constitui como jogo protagonizado, sua unidade fundamental, seu conteúdo e suas características.

### **2.2.2. Caracterizando o jogo infantil**

O primeiro aspecto fundamental para uma compreensão ampliada acerca do jogo destacado por Elkonin (2009) é a diferenciação da atividade lúdica humana da atividade dos animais, pois os humanos possuem a peculiaridade de planejarem suas ações previamente, ao passo que os animais, agem puramente por instintos. Ao colocar a atividade animal e o jogo

infantil na mesma esfera, desconsidera-se a diferença qualitativa do desenvolvimento psíquico da criança em relação ao animal.

O desenvolvimento humano constitui um processo absolutamente particular pois “pressupõe a superação de um sistema de vida fechado, dominado por uma natureza dada (plano biológico) que lhe garante uma organização hominizada, em direção a um sistema de vida aberto, criador de uma natureza adquirida (plano histórico)” (MARTINS, 2011, p. 41).

As funções psíquicas do animal são primárias, portanto instintivas, então sua atividade se limita em atender a uma necessidade biológica vital. Em relação a atividade do animal, Duarte (2004, p. 47) afirma que estes agem de determinada forma para adaptar-se ao meio-ambiente e garantir sua sobrevivência. Já o psiquismo humano advém de um desenvolvimento sócio-histórico. Leontiev (2004) considera que o trabalho se configura como a atividade vital do homem, sendo a primeira e fundamental condição para o surgimento da humanidade. A partir do momento em que o ser humano desenvolveu o trabalho, desencadeou um processo de transformação até mesmo do próprio organismo.

O homem, ao romper com as barreiras biológicas de sua espécie, rompe também com a fusão (animal) necessidade-objeto [...] novas funções cognitivas como o pensamento e o raciocínio, condições para pré-ideação, para a intencionalidade, para o ser consciente (MARTINS, 2011, p. 45).

Trata-se do trabalho, ação humana intencional e planejada que permite aos sujeitos transformar a natureza para atender as suas necessidades, produzindo sua consciência transforma a si mesmo, em um processo dialético de objetivação e subjetivação.

Enquanto os animais se adaptam ao meio ambiente, o homem produz os meios para satisfazer suas necessidades e, nesse processo, criam-se outras necessidades que lhe possibilita o desenvolvimento de outras habilidades.

Essa ação sobre a natureza para satisfazer necessidades, sempre no coletivo, transforma os objetos naturais em sociais. E nesse processo, cria-se a necessidade de comunicação. Portanto, os objetos criados pelo homem, seus instrumentos, esse coletivo e o surgimento da linguagem tem uma existência objetiva como produtos da atividade humana. Esse processo histórico de surgimento do gênero humano também construiu o mundo da cultura por meios de suas gerações (LAZARETTI, 2008, p. 91).

No mundo cultural produzido coletivamente pelos seres humanos “a formação e faculdades psíquicas próprias do homem enquanto ser social, produzem-se sob uma forma absolutamente específica – sob uma forma de um processo da apropriação, de aquisição” (LEONTIEV, 2004, p. 251-252), um processo que é inteiramente dependente das leis sociais objetivas. Leontiev (2004) determina que o que nos animais resulta da herança biológica resulta no homem de uma assimilação que se constitui no processo de hominização, ou seja, a

apropriação dos objetos culturais garante o desenvolvimento de uma qualidade inteiramente nova ao psiquismo dos indivíduos que não é garantida pela maturação das estruturas biológicas. Assim, todas as funções psicológicas, padrões de comportamento e atividades produzidas e reproduzidas pelos seres humanos são essencial e qualitativamente diferentes do que ocorre no mundo animal. Neste sentido o jogo é definindo dentro da esfera de atividades humanas, não proveniente das heranças biológicas, mas sim pela apropriação da cultura.

Na concepção histórico-cultural há uma negação do jogo como atividade inata, ou seja, o jogo não é natural, mas sim uma atividade social. Para Vigotski (2014, p. 19), o jogo está ligado à atividade imaginativa que, por sua vez está intrinsecamente ligada à realidade. Nesse sentido, a fantasia infantil se constitui a partir do mundo real, então, a existência de uma situação fictícia no jogo da criança não significa a existência de um mundo particular, desta forma, recusa-se a ideia de que a criança joga devido ao intenso desenvolvimento de sua imaginação.

Não é a imaginação que motiva o jogo, pois ela é posterior ao jogo, “antes do jogo não há imaginação” (ELKONIN, 2009, p.4). A capacidade de imaginação pressupõe o desenvolvimento de outras funções psíquicas como abstração, por exemplo. Tais funções superiores só se manifestam e se desenvolvem no desenrolar do jogo, ou seja, não é uma situação fictícia que cria o jogo, mas sim, o jogo cria uma situação fictícia.

Nessa perspectiva o jogo infantil é expressão da realidade, as suas ações lúdicas dentro da situação fictícia que são irreais (ELKONIN, 2009, p. 167), a partir da representação de algum papel, a criança age de determinada forma e transfere significados para os objetos envolvidos no jogo, ela transforma a si e os objetos atribuindo novos sentidos dentro da situação fictícia.

Segundo Elkonin (2009, p. 187) as concepções que tratam o jogo de forma naturalista não consideram que a criança está inserida numa sociedade humana por isso se apresentam como teorias restritas. Negando a imaginação como antecedente ao aparecimento do jogo, esta não se constitui como o motivo principal que, o qual para o autor está relacionado com a necessidade que a criança sente de agir como o adulto.

Para Leontiev (2012b, p. 119) a necessidade infantil de fazer parte do mundo do adulto decorre do fato de que, assim como qualquer ser humano, a criança quer dominar o ambiente que a cerca. Para a criança, quem domina esse ambiente são os adultos através de várias ações, em consequência disso, o elemento gerador fundamental do jogo protagonizado é a adoção dos papéis que os adultos realizam.

O papel e as ações dele decorrentes é o que constitui a unidade fundamental e indivisível do jogo protagonizado. Nele estão representadas em união indissolúvel a motivação afetiva e o aspecto técnico-operacional da atividade. Entre o papel e o caráter das ações respectivas há uma estreita ligação

funcional e uma unidade contraditória. Quanto mais abreviadas e sintetizadas são as ações lúdicas, tanto maior é a profundidade com que se refletem no jogo o sentido, a missão e o sistema de relações entabuladas na atividade reconstruída dos adultos (ELKONIN, 2009, p. 29).

Quanto mais a criança se apropria do sistema de relações dos adultos, mais desenvolvidas, sintéticas e claras elas se apresentam nas ações lúdicas das crianças. O que revela a penetração mais ou menos profunda da criança na atividade dos adultos é o conteúdo.

O que mais influi no jogo infantil é a atividade do adulto e, por isso o “conteúdo fundamental do papel assumido pela criança é, precisamente, a reconstituição desse aspecto da realidade” (ELKONIN, 2009, p. 31). A esfera de atividades humanas influi mais no jogo que a esfera dos objetos (tanto naturais quanto produzidos pelo homem), nesse sentido a base do jogo protagonizado não é o objeto ou o seu uso, mas as relações estabelecidas. “A reconstituição e, por essa razão, a assimilação dessas relações transcorrem mediante o papel de adulto assumido pela criança” (ELKONIN, 2009, p. 34).

Nessa esfera da atividade humana as relações estabelecidas são bastante variadas e, por isso, os temas dos jogos infantis também se apresentam de forma bastante diversificada: “são diferentes os temas dos jogos de crianças de diferentes classes sociais”; prossegue afirmando que “inclusive uma mesma criança muda os temas de seus jogos segundo as condições concretas em que se encontra temporariamente” (ELKONIN, 2009, p. 34-35). Diferente do conteúdo, o tema é o campo da realidade que a criança reconstrói no jogo, mas ambos refletem as condições objetivas da realidade na qual a criança está inserida. Segundo Elkonin (2009), os temas são variados, mas contém o mesmo conteúdo (a atividade do homem e as relações sociais entre as pessoas).

As condições sociais em que vive a criança definem também o tipo de relação presente no jogo:

Essas relações podem ser de cooperação, de ajuda mútua, de divisão de trabalho e de solicitude e atenção de uns com outros; mas também podem ser relações de autoritarismo, até de despotismo, hostilidade, rudeza, etc. Tudo depende das condições sociais concretas em que vive a criança (ELKONIN, 2009, p. 35).

Compreendendo o impacto que as relações sociais produzem no jogo, Elkonin (2009, p. 36) evidencia que “a base do jogo é social devido precisamente a que também o são sua natureza e sua origem, ou seja, que o jogo nasce das condições de vida da criança em sociedade”.

Além da situação lúdica e da adoção de papéis elementos que evidenciam o aspecto social da atividade lúdica infantil, outro elemento que caracteriza o jogo apontado por Elkonin (2009) é a existência de regras. Para ele, mesmo o jogo protagonizado que, num primeiro

momento pode parecer uma atividade livre de normas pré-estabelecidas, as regras estão presentes.

Vigotski (2007) define que sempre que há uma situação imaginária as regras se fazem presentes, no jogo protagonizado elas têm origem na própria situação imaginária, sendo que “o desenvolvimento a partir de jogos em que há uma situação imaginária às claras e regras ocultas para jogos com regras às claras e uma situação imaginária oculta delineia a evolução do brinquedo das crianças” (VIGOTSKI, 2007, p. 112). Foram essas indicações de Vigotski que guiaram Elkonin (2009) em suas pesquisas acerca do jogo da criança pré-escolar.

### **2.2.3. O jogo protagonizado como atividade principal da criança pré-escolar**

Depois de esclarecido a concepção de jogo defendida dentro na perspectiva histórico-cultural, a origem histórica do jogo protagonizado e sua unidade fundamental, conteúdo do jogo, tema e motivações oriundas de fatores sociais, faz-se necessário apresentar a atividade lúdica como atividade principal no desenvolvimento da criança. Primeiramente é preciso esclarecer a forma como Elkonin entende a infância e a forma como ele explica o desenvolvimento humano para que, posteriormente haja o entendimento da importância atribuída ao jogo protagonizado no processo de desenvolvimento infantil.

Os autores da concepção histórico-cultural do desenvolvimento humano partem da premissa de que a criança não difere do adulto apenas quantitativamente, ela não é um adulto em miniatura, mais fraco, menos habilidoso e menos inteligente. O adulto e a criança se diferem tanto na aparência física quanto nas características psicológicas, essa diferença é qualitativa:

De fato, não só a criança pensa de modo diferente, percebendo o mundo de maneira diversa da do adulto, não só a lógica da criança se baseia em princípios qualitativamente diferentes, que se caracterizam por grande especificidade, como ainda, sob muitos aspectos, a estrutura e as funções de seu corpo diferem grandemente das do organismo do adulto (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 153).

Organicamente, as transformações pela qual a criança passa, afetam as funções psíquicas que no ser humano adulto são, de maneira geral, estáveis. A própria constituição física corporal da criança difere completamente da constituição de um adulto.

Ao nascer, a criança se insere no mundo, mas ainda não pertence ao gênero humano, pois não possui o aporte cultural que constitui o ser humano como sujeito social e cultural, o que garante, inclusive, o desenvolvimento das funções psicológicas humanas. Nesse momento predominam na criança as funções primitivas, “contudo, a criança se desenvolve rapidamente

e progride, passando a novas formas de atividade” (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 177) e desenvolvendo novas funções psíquicas. Como mencionado anteriormente, esse processo não acontece espontaneamente, mas devido à mediação do adulto.

A criança recém-nascida está desligada de seu ambiente e não é imediatamente integrada a ele. A integração no contexto cultural não é de modo algum a mesma coisa que colocar uma roupa: esse processo acarreta transformações profundas do comportamento e é acompanhado do desenvolvimento de mecanismos específicos importantes de comportamento (VYGOTSKY; LURIA, 1996, p. 180).

Nesse processo de metamorfose cultural, acontecem a inibição das funções primárias e o desenvolvimento de formas complexas de adaptação, as formas primitivas de comportamento se transformam em formas cada vez mais complexas.

O curso do desenvolvimento da criança caracteriza-se por uma alteração radical na própria estrutura do comportamento; a cada novo estágio, a criança não só muda suas respostas, como também as realiza de maneiras novas, gerando novos “instrumentos” de comportamento e substituindo sua função psicológica por outra [...] A complexidade crescente do comportamento das crianças reflete-se na mudança dos meios que elas usam para realizar novas tarefas e na correspondente reconstrução de seus processos psicológicos (VIGOTSKI, 2007, p. 80).

Em seu desenvolvimento, a criança não só amadurece, mas também se reequipa de novas funções e habilidades que, por sua vez, geram novas mudanças e rearranjos psíquicos que garantem aos indivíduos a realização de diversas atividades.

A ideia de atividade nessa perspectiva se constitui como “processos que são psicologicamente determinados pelo fato de aquilo para que tendem no seu conjunto (o seu objeto) coincidir sempre com o elemento objetivo que incita o paciente a uma dada atividade, isto é, com o motivo” (LEONTIEV, 2004, p. 315), ou seja, toda atividade humana consiste em uma ação realizada que está intimamente relacionada a um motivo, impulsionada por uma necessidade. Essas necessidades dependem do lugar ocupado pelo sujeito no âmbito das relações sociais, ao mudar de posição, conseqüentemente alteram-se a forma como esse sujeito vê o mundo, segundo Leontiev (2004) é exatamente esse processo que desencadeia o desenvolvimento psíquico. Esse autor sugere ainda que, em alguns momentos da vida dos sujeitos, algumas atividades são mais significativas que outras e estas são as chamadas atividades principais. Da atividade principal derivam outros tipos de atividade e os processos psíquicos tomam novas formas ou são reorganizados e, dela dependem as principais mudanças psicológicas na personalidade dos sujeitos em desenvolvimento.



Assim sendo, atividade principal é aquela “cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 2012a, p. 64-65).

Foi a partir dessa teoria da atividade que Elkonin estabeleceu uma tentativa de periodização do desenvolvimento. Essa periodização não é determinada pela idade, mas sim pelos conteúdos que demarcam o tipo de atividade em determinado momento da vida humana. Esse fato garante uma caracterização de provisoriedade a essa periodização, o que significa que os períodos não se apresentam da mesma forma para todos os sujeitos, a atividade varia, se altera, de acordo com o desenvolvimento histórico e social no qual os sujeitos se inserem.

Sendo a historicidade o aspecto fundamental do desenvolvimento, na concepção histórico-cultural se estabelece uma crítica às pesquisas que tratam do desenvolvimento do indivíduo a margem do seu meio social e cultural, pois esse processo encontra-se intimamente ligado às condições objetivas da organização social. Desta forma, demonstra-se a impossibilidade de se determinar estágios de desenvolvimentos psicológicos universais, fixos e válidos para toda e qualquer criança independente de seu contexto e tempo histórico. Leontiev (2012a, p. 63) afirma que nem o conteúdo nem a sequência temporal dos períodos são imutáveis, dependem de condições históricas concretas nas quais se processa o desenvolvimento da criança, ou seja, a idade não determina o conteúdo de cada estágio.

Nesta concepção os períodos de desenvolvimento dos seres humanos não são determinados pela idade ou pelo nível maturacional de sua estrutura biológica, pelo contrário, é a própria atividade do sujeito, a forma como este age no mundo o principal elemento e motor de seu desenvolvimento. Considera-se que cada período de desenvolvimento é caracterizado por uma atividade principal, ou seja, aquela atividade que desempenha a função mais central na forma de relacionamento do indivíduo com a realidade. É importante ressaltar que esse processo de desenvolvimento psíquico não é resultado de uma acumulação gradual de mudanças isoladas. Vigotski (2007, p. 80) destaca que:

[...] o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outras, embricamento de fatores internos e externos e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra.

Neste sentido, acredita-se que a passagem de um estágio para o outro não se dá de forma linear e gradual, mas sim por rupturas e saltos qualitativos. A cada novo estágio de desenvolvimento que a criança atinge, modifica-se o tipo de relação que ela estabelece com o meio e com as outras pessoas, suas necessidades e seus motivos também se transformam,

alterando drasticamente a forma como se relaciona com o mundo e entende a realidade. Vigotski (2007) destaca o aspecto histórico do desenvolvimento de cada indivíduo, um processo que é dialético marcado por evoluções e revoluções que, portanto, não segue em linha reta.

Segundo Elkonin (2009) os períodos de desenvolvimento pelos quais os sujeitos passam são: comunicação emocional do bebê; atividade objetual manipulatória; jogo de papéis; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal e atividade profissional/estudo.

Ao nascer, o bebê é incapaz de satisfazer sozinho qualquer das suas necessidades básicas de sobrevivência, a criança, nesse período, depende do adulto para tudo e, além da dependência física, ela ainda não dispõe dos meios de comunicação social (linguagem). Segundo Vigotski (1996 *apud* FACCI, 2006, p. 14) o que caracteriza esse primeiro período do desenvolvimento é a “contradição, entre a máxima sociabilidade (devido à situação em que se encontra) e suas mínimas possibilidades de comunicação”.

A forma como a vida do bebê é organizada obriga-o a manter uma comunicação máxima com os adultos, porém esta comunicação é uma comunicação sem palavras, muitas vezes silenciosa, uma comunicação de gênero totalmente peculiar (FACCI, 2006, p. 14).

O segundo período do desenvolvimento se inicia quando a comunicação emocional dá lugar a uma colaboração prática, nesse momento a atividade principal passa a ser a objetual-instrumental, “na qual tem lugar a assimilação dos procedimentos elaborados socialmente de ação com os objetos e, para que ocorra essa assimilação, é necessário que os adultos mostrem essas ações às crianças” (FACCI, 2006, p. 14). A criança aprende com o adulto a manipular os objetos culturais humanos, pois nesse momento consegue se comunicar com o adulto por intermédio da linguagem que apresenta a função principal de auxiliar a criança a compreender a ação dos objetos, de assimilar os procedimentos, socialmente elaborados, de ação com os objetos (ELKONIN, 1987 *apud* FACCI, 2006, p. 14-15).

Elkonin (2009) coloca que o jogo se constitui como atividade da criança neste segundo período de maneira secundária, mas que no período identificado como pré-escolar, o jogo passa a se apresentar como atividade principal:

Utilizando-se dessas atividades, a criança apossa-se do mundo concreto dos objetos humanos, por meio da reprodução das ações realizadas pelos adultos com esses objetos [...] A criança opera com os objetos que são utilizados pelos adultos e, dessa forma, toma consciência deles e das ações humanas realizadas com eles (FACCI, 2006, p. 15).

A criança se apropria desses objetos, seus significados sociais e das relações humanas no desenvolvimento da atividade lúdica. Na medida em que se a criança se desenvolve na

atividade de jogo, criam-se as condições necessárias para o próximo período que é a atividade de estudo.

Essa passagem está condicionada ao ingresso da criança na escola, sendo que o estudo se torna sua atividade principal. A criança passa a ter deveres a cumprir, responsabilidades a partir das quais ela tem a impressão de que pela primeira vez está realizando tarefas verdadeiramente importantes. Conforme Davidov (1988 *apud* FACCI, 2006, p. 16), a partir da atividade de estudo o pensamento teórico se desenvolve, entre outras funções, as capacidades de reflexão, análise e organização mental.

Já na adolescência a atividade principal passa a ser a comunicação íntima pessoal. Nesse período modifica-se a posição do jovem em relação ao adulto, pois se encontra em um nível de desenvolvimento orgânico e intelectual quase que equivalente. Desse modo, torna-se crítico em relação às imposições que lhes são feitas e busca na relação com o grupo, “uma forma de posicionamento pessoal diante das questões que a realidade impõe à sua vida pessoal e social” (FACCI, 2006, p. 16).

A atividade de estudo continua como algo importante e, segundo Vigotski (1996 *apud* FACCI, 2006, p. 17), o avanço do desenvolvimento intelectual do adolescente permite a formação de verdadeiros conceitos o que lhe permite adentrar em mundo de consciência social e conhecimento científico, artístico e cultural a partir de uma assimilação correta, uma compreensão da realidade, das relações e de si mesmo. Essa atividade de estudo passa a estabelecer relação com a preparação profissional e “a etapa final do desenvolvimento acontece quando o indivíduo se torna trabalhador, ocupando um novo lugar na sociedade” (FACCI, 2006, p.17).

Na passagem de um período para o outro, a atividade que antes era dominante, perde força, mas não desaparece. Após os períodos em que predominam a esfera motivacional e de necessidades, seguem-se períodos em que predominam a formação e o desenvolvimento de formação de possibilidades operacionais técnicas (FACCI, 2006). A partir disso, distribuem-se os períodos do desenvolvimento da seguinte forma:

- Primeira Infância:
  - Comunicação emocional direta (esfera motivacional e de necessidades);
  - Atividade objetual manipulatória (formação de possibilidades operacionais técnicas).
- Segunda Infância:
  - Jogo (esfera motivacional e de necessidades);
  - Atividade de estudo (formação de possibilidades operacionais técnicas).

- Adolescência:

- Comunicação íntima pessoal (esfera motivacional e de necessidades);
- Atividade profissional de estudo (formação de possibilidades operacionais técnicas).

Cada época consiste em dois períodos regularmente ligados entre si: tem início com o período em que predomina a assimilação dos objetos, dos motivos e das normas da atividade e essa etapa prepara para a passagem ao segundo período, em que ocorrem a assimilação dos procedimentos de ação com o objeto e a forma de possibilidades técnicas e operacionais (FACCI, 2006, p. 18).

Apresenta-se aqui apenas uma descrição breve e sintética acerca da periodização do desenvolvimento, pois a intenção não é tratar de cada período específico nem demonstrar como se dá o desenvolvimento em cada um deles, mas sim de dar suporte para a compreensão da forma com que o jogo protagonizado se configura como atividade principal da criança em idade pré-escolar. Segundo Elkonin (2009) a evolução da atividade lúdica estabelece uma íntima relação com esse processo de desenvolvimento pelo qual passam os seres humanos desde o momento de seu nascimento.

Nessa concepção, o jogo só se apresenta na criança após terem se formado as condições necessárias para o seu surgimento, que consistem nas “coordenações sensório-motoras fundamentais que oferecem a possibilidade de manipular e atuar com os objetos” (ELKONIN, 2009, p. 207). Quando a criança ainda não consegue segurar determinado objeto e manipulá-lo, é impossível que se desenvolva qualquer atividade com ele, incluindo a lúdica. Tais habilidades começam a se formar na criança desde o seu nascimento e durante o transcurso da primeira infância.

A partir de experimentações realizadas por Elkonin e seus colaboradores, define-se que na “primeira metade do primeiro ano de vida transcorre integralmente com uma formação adiantada dos sistemas sensoriais” (ELKONIN, 2009, p. 207). Ao nascer, a criança se apresenta como um ser quase que completamente isolado dos estímulos externos e, por isso, a forma com que ela percebe o mundo ao seu redor se dá de maneira bastante primitiva. Ela começa a conhecer o mundo primeiro com a boca, depois com as mãos e, só depois disso, pela visão (VYGOTSKY; LURIA, 2006). Aqui se apresenta a principal diferença entre o desenvolvimento da criança e dos filhotes de animais, “a imutabilidade de toda a esfera motora da criança no momento de nascer, esfera cujo desenvolvimento transcorre sob o controle dos sistemas sensoriais, com destaque para a visão” (ELKONIN, 2009, p. 207). Para que a criança execute um ato sensório-motor único, pressupõe-se o desenvolvimento desses sistemas sensoriais, que acontece devido à relação com o adulto a partir de processo de aprendizagem.

O ato de agarrar é considerado um ato sensório-motor de extrema importância para o desencadeamento do desenvolvimento de outras habilidades. Inicialmente esse ato “é um movimento que responde a excitação visual difusa dos olhos da criança” (ELKONIN, 2009, p. 209), ou seja, nele estão vinculados a percepção visual e o movimento, relação que se estabelece instantaneamente. É apresentada como desenvolvimento subsequente a preensão dos objetos e, posteriormente sua sujeição, apalpação, contemplação, etc. Vão se estabelecendo nesse processo o desenvolvimento perceptivo dimensional dos objetos. É importante ressaltar que a formação e o desenvolvimento desses atos sensório-motores ocorrem a partir da atividade conjunta com os adultos, é o adulto quem cria as diferentes situações em que se aperfeiçoa o ato motor em detrimento da percepção sensorial.

Depois de formado o ato de preensão, inicia-se um intenso desenvolvimento dos diversos movimentos reiterativos (sacudir, lançar, passar de uma mão para outra). À medida que a criança se relaciona com o objeto experimentando diversas possibilidades de movimentos, estes se tornam cada vez mais variados. Surge, então, o que Elkonin (2009, p. 210) chama de contemplação ativa do objeto. O nível de desenvolvimento da criança nessa etapa depende da ação pedagógica do adulto.

Para Elkonin o primeiro ano de vida da criança é caracterizado da seguinte forma:

1. As manipulações do primeiro ano aparecem quando se dão todas as premissas necessárias, e são as faculdades de concentrar-se, examinar, apalpar, ouvir etc., que se manifestam a partir dos seis meses, assim como os movimentos coordenados cuja regulação obedece à vista.
2. Devido à formação do ato de agarrar, a atividade orientadora e exploradora da criança adquire uma forma nova. A orientação para o novo, que evolui no transcurso do segundo semestre, já é uma forma comportamental e não uma simples reação.
3. O novo não se estimula a atividade da criança a respeito do objeto, mas também lhe proporciona apoio. As ações da criança de um ano são estimuladas pela novidade dos objetos que vão sendo descobertas durante a sua manipulação. O esgotamento das possibilidades de novidade implica a cessação das ações com o objeto (ELKONIN, 2009, p. 213-214).

Elkonin (2009, p. 215) chama atenção para o fato dessas operações sensório-motoras não se apresentarem como jogo e sim manipulações primárias, exercícios elementares de manipulação dos objetos, nas quais o caráter das operações é dado pela construção espacial do objeto. Quando um adulto oferece um objeto ou um brinquedo para a criança, nele já estão programadas as ações que se espera que se formem na criança (um exemplo disso é o chocalho, um brinquedo que ao ser balançado emite um som).

Quando a comunicação emocional direta da criança com os adultos (primeiro período da primeira infância) é substituída pela atividade de relação conjunta criança-adulto (segundo

período da primeira infância) se desenvolve uma forma nova de manipulação com os objetos, uma forma de comunicação indireta da criança com objetos-adulto (LISINA *apud* ELKONIN, 2006, p. 215).

A origem do jogo protagonizado possui uma relação genética com a formação, orientada pelos adultos, das ações com os objetos na primeira infância. Denominamos ações com objetos os modos sociais de utilizá-los que se formaram ao longo da história e agregados a objetos determinados. Os autores dessas ações são os adultos. Nos objetos não se indicam diretamente os modos de emprego, os quais não podem descobrir-se por si sós à criança durante a simples manipulação, sem a ajuda nem a direção dos adultos, sem um modelo de ação. O desenvolvimento das ações com os objetos é o processo de sua aprendizagem sob a direção imediata dos adultos (ELKONIN, 2009, p. 216).

Fundamentalmente a criança descobre as funções dos objetos pela atuação conjunta com o adulto, dessa forma ela se apropria do emprego social dos instrumentos que lhe é oferecido (por exemplo: levar a colher até a boca para comer; passar o pente nos cabelos para penteá-los, etc.). Nesse processo cabe ao adulto organizar, estimular e controlar a evolução da ação da criança. Pouco a pouco, a partir da ação conjunta com o adulto, a criança assimila o processo de execução do ato até que começa a realizá-lo de forma autônoma.

Além dessa interação prática, no decorrer do processo de desenvolvimento a criança passa a buscar constantemente o estímulo e o elogio do adulto. Toda ação de uma criança com um objeto está orientada para obter um determinado resultado material e, também, “para assegurar o seu êxito mediante as relações que podem estabelecer-se entre o adulto e a criança durante a ação ou no final desta” (ELKONIN, 2009, p. 220), a criança antecipa emocionalmente as consequências sociais ao realizar determinada ação.

Durante a formação das ações com os objetos, a criança aprende primeiro o esquema geral de manipulação destes com a sua designação social, e só depois se ajustam as operações soltas à forma física do objeto e às condições de execução das mesmas. A aprendizagem operacional técnica da ação com o objeto, é um processo prolongado, a criança não consegue operar de imediato a partir do modelo de ação oferecido pelo adulto. Inicialmente, “a criança toma do esquema de ações apenas o esquema geral que está relacionado com a significação do objeto” (ELKONIN, 2009, p. 220), por exemplo, ela não consegue pentear-se sozinha com destreza, mas ela entende que o objeto pente serve para a realização da ação de se pentear.

A criança passa a atuar por sua conta com o uso dos objetos repetindo a maneira com que se deu na ação conjunta com o adulto. À medida que as atividades conjuntas com os adultos vão sendo assimiladas, vão se ampliando as ações da criança que passa a operar com uma série de objetos diferentes. Segundo Elkonin (2009), o primeiro indício da situação lúdica consiste na substituição de um objeto por outro a partir da necessidade de complementação da situação

habitual, ou seja, a ausência do objeto. Para que isso aconteça, o objeto substitutivo deve apresentar alguma semelhança com o representado e essa substituição só ocorre com a utilização de objetos previamente usados pelo adulto.

A evolução da ação lúdica prossegue com o aparecimento e desenvolvimento do papel ao final da primeira infância. Essa evolução se dá na passagem da ação predeterminada pelo objeto para ações ligadas entre si por uma lógica que reflete a lógica das ações reais na vida das pessoas (ELKONIN 2009, p. 230).

A partir do exposto, tem-se que, no final da primeira infância, apresentam-se as premissas fundamentais para a transição para o jogo protagonizado (ELKONIN, 2009, p. 230-231):

- Inserção dos objetos substitutivos que recebem uma significação lúdica;
- O sistema de ações se complexificam;
- Produz-se uma síntese das ações e sua separação dos objetos;
- Aparece a comparação de suas ações com as ações dos adultos;
- Aquisição de autonomia em relação à ação com o adulto.

Percebe-se que, progressivamente a criança vai associando as ações humanas à manipulação dos objetos, como por exemplo, “manipular talheres e bonecas para reproduzir o ato de dar de comer ao bebê” (ARCE, 2006, p. 71). Só no final da primeira infância é que as ações simples, repetitivas e sem sequência lógica, evoluem para ações guiadas pela lógica das ações realizadas pelos adultos. Tendo surgido no transcurso da primeira infância e no início da idade pré-escolar, o jogo protagonizado desenvolve-se intensamente e alcança o nível máximo na segunda metade da idade pré-escolar.

Segundo Arkin (1948 *apud* ELKONIN, 2009, p. 234), na idade pré-escolar o jogo passa por um processo em que se produz a evolução de grupos de jogos pouco numerosos, instáveis e sem enredo para outros mais numerosos, estáveis e com argumentos determinados. O conteúdo inicialmente formado por episódios fragmentados da vida pessoal é substituído por acontecimentos de transcendência sociopolítica. Rudik (1947, *apud* ELKONIN, 2009, p. 235) acrescenta que as ações isoladas evoluem para ações coordenadas, interativas e organizadas de acordo com os papéis assumidos pelas crianças. Ocorre também uma mudança de caráter do papel que no início é restrito e, depois, vai adquirindo um número cada vez maior de traços individuais.

À medida que a criança se desenvolve, as temáticas de seus jogos se tornam menos contraditórias, ampliam-se os argumentos e diversificam-se a utilização dos meios

representativos como a fala, a ação, o gesto, a mímica, etc. O que motiva a criança a jogar é o papel a ser representado em uma situação fictícia, também é o papel que determina todas as ações lúdicas no percurso do jogo, portanto, a sequência de ações realizadas pela criança apresenta uma continuação lógica. É a situação fictícia que possibilita o jogo, a motivação da criança em jogar surge e evolui quando ela compreende que jogar é representar o homem. Sem essa representação, não existe jogo. O motivo principal do jogo está na representação de um papel pela criança. Esse papel assumido pela criança não é obrigatoriamente o do adulto, mas nesses papéis a criança encontra maior motivação. A partir do exposto por Elkonin (2009), não ficam dúvidas de que são os aspectos da realidade que ocupam um lugar central no jogo infantil.

Desse processo de evolução do jogo, surgem as regras internas, provenientes do papel desenvolvido e da situação lúdica:

Quanto mais desenvolvido está o jogo, tanto maior é o número de regras internas e os aspectos lúdicos multiplicam-se e ampliam-se cada vez mais, envolvendo as inter-relações histriônicas das crianças, os sentidos atribuídos aos brinquedos e a continuidade do desenvolvimento do argumento (ELKONIN, 2009, p. 243).

Segundo o autor, em todo jogo protagonizado existem regras, pois no papel que a criança assume dentro do jogo estão contidas as regras de conduta que refletem a lógica da ação real e das relações reais (ELKONIN, 2009, p. 319). Nos jogos das crianças menores, as regras não aparecem porque não existe um papel, apenas ações soltas e fragmentadas; na medida em que a criança se desenvolve surge com clareza o papel e, assim a regra. No início desse processo, o jogo consiste na representação da ação (cozinhar, por exemplo), mas na medida em que dentro do jogo a criança se desenvolve, ela passa a executar ações protagonizadas (cozinha porque é a cozinheira, por exemplo), culminando em um jogo complexo de relações de personagens.

São apresentados quatro níveis de desenvolvimento do jogo (ELKONIN, 2009, p. 295-299):

- Primeiro nível: o conteúdo central é constituído pelas ações com determinados objetos e os papéis existem em realidade, mas são determinados pelo caráter das ações que por sua vez, se apresentam de forma monótona e repetitivas;
- Segundo nível: o conteúdo continua sendo a ação com o objeto, os papéis agora são determinados pelas próprias crianças que repartem as funções, as ações relacionadas com o papel se apresentam de forma mais ampliada que no primeiro nível;
- Terceiro nível: o conteúdo fundamental passa a ser a interpretação do papel e a execução das ações dele provenientes, os papéis estão bem delineados e destacados e as ações, ainda mais variadas, são determinadas pelo papel assumido;



- Quarto nível: o conteúdo se torna a execução de ações relacionadas com a atitude adotada em face de outras pessoas cujos papéis são interpretados por outras crianças, os papéis são claramente definidos e as ações se desenvolvem estritamente constituinte da lógica real.

Elkonin (2009, p. 302), aponta que o que enriquece o conteúdo dos jogos infantis são as ideias que as crianças têm da realidade que a circunda e a essência do jogo é a reflexão das relações sociais entre as pessoas e a conduta da criança se sujeita a certas regras ligadas ao papel por ela assumido. Esse processo de desenvolvimento do jogo não é um processo que acontece espontaneamente, mas por meio da mediação do adulto.

Esse direcionamento do processo pelo adulto é colocado como elemento fundamental, pois apenas com a condução e organização do adulto que o jogo desenvolve o seu grau máximo de complexidade e, conseqüentemente, o desenvolvimento da criança também.

A partir dos jogos protagonizados, a criança assimila as relações estabelecidas socialmente, as regras de conduta de uma sociedade. De modo geral o jogo protagonizado não é nenhum exercício, por exemplo, brincando de enfermeira a criança não aprende a manejar uma seringa de verdade, mas ela incorpora a função social da enfermeira, as relações estabelecidas entre ela e os pacientes, etc.

Outro aspecto importante levantado por Elkonin (2009, p. 420) é o de que, a partir do jogo desenvolvem-se a conduta moral<sup>16</sup> da criança, ou seja, as normas em que se baseiam as relações entre as pessoas convertem-se, por meio do jogo, em fonte de desenvolvimento moral da própria criança.

Segundo Elkonin (2009, p. 414), o desenvolvimento psíquico da criança não pode acontecer de outra forma se não pela apropriação do aporte cultural da humanidade, da experiência sintetizada das gerações passadas. Nessa perspectiva, o jogo se apresenta como a atividade em que se formam as funções psíquicas necessárias para a etapa posterior do desenvolvimento do indivíduo. “O desenvolvimento funcional das ações lúdicas converte-se em desenvolvimento ontogenético, criando uma zona de evolução imediata dos atos mentais” (ELKONIN, 2009, p.415). Desenvolvem-se os mecanismos mais gerais de atividade intelectual.

Assim como na primeira infância que começam a surgir as premissas do jogo protagonizado, é na idade pré-escolar que começam a se desenvolver as funções essenciais para atividade de estudo (atividade principal do próximo período do desenvolvimento), essa

---

<sup>16</sup> É importante destacar que quando Elkonin fala em conduta moral, ele está se referindo a moral dos sujeitos construtores de uma nova sociedade, em seu contexto pós-revolucionário, portanto, não se configura como moral dos sujeitos de uma sociedade capitalista.

atividade surge inicialmente por meio da brincadeira. Para Elkonin (1960 *apud* PASQUALINI, 2010, p. 187) “o desenvolvimento da criança no início da escola depende em grande medida do grau de preparação com que ela chega à escola”, não no sentido de antecipação do letramento, mas no de desenvolver processos psíquicos como o pensamento, a capacidade de abstração, etc.

### 2.3. A EDUCAÇÃO INFANTIL, O JOGO E A FORMAÇÃO DE SUJEITOS PROTAGONISTAS

O desenvolvimento do jogo protagonizado se apresenta como elemento de grande importância não só para o desenvolvimento das funções psíquicas, mas também no processo de socialização e de formação da personalidade da criança. Em relação ao desenvolvimento dos sujeitos sociais coletivos, o ingresso da criança no processo educativo no período pré-escolar tem um papel fundamental.

Dentro da concepção histórico-cultural é inegável a importância do jogo para o desenvolvimento da criança, mas para que a criança possa se desenvolver de forma omnilateral, Elkonin (2009, p. 398) afirma que é necessário que toda a sociedade se preocupe e se envolva no processo de educação da criança, o que só seria possível em uma sociedade socialista.

Na sociedade burguesa, as classes dominantes e os setores sociais abastados afastam totalmente o trabalho da vida dos seus filhos. O jogo, como tudo que não é trabalho, converte-se da maneira mais geral na forma fundamental de vida da criança, forma universal e única de educação infantil que se dá espontaneamente. Isolada no meio da família e das relações familiares, e vivendo em seu quarto infantil, a criança, como é natural, reflete principalmente nos jogos essas relações e as funções que os membros da família exercem com ela e entre eles. Talvez provenha daí a impressão de que existe um mundo infantil especial do jogo como atividade cujo conteúdo fundamental são formas compensatórias de toda natureza que refletem a tendência da criança para escapar desse ambiente fechado ao mundo das vastas relações sociais (ELKONIN, 2009, p. 398).

Jogos individuais têm uma importância limitada no desenvolvimento infantil, pois não permitem que a criança estabeleça relações com seus semelhantes; nesse sentido, suas experiências coletivas se tornam pobres, reduzidas. Consequentemente, o desenvolvimento da criança com pouca experiência no jogo protagonizado em suas formas coletivas, com outras crianças, apresenta uma diferença em relação à criança que, por meio do jogo, se socializa e estabelece relações com outras crianças.

Em casa a boneca é frequentemente o único companheiro de jogo, e o círculo de relações que pode ser reconstruído com a boneca é relativamente limitado. Outra coisa muito diferente é o jogo protagonizado no grupo de crianças com

possibilidades inesgotáveis para reconstruir as relações e vínculos mais diversos que as pessoas estabelecem na vida real (ELKONIN, 2009, p. 400).

É no sentido de proporcionar essas experiências de sociabilização à criança que as instituições de educação infantil têm uma importância fundamental no processo de desenvolvimento. O círculo de relações da criança pequena é relativamente reduzido, basicamente constituído pelos integrantes de sua família, mas ao adentrar na pré-escola, esse círculo de relacionamentos se amplia drasticamente e, principalmente, “o aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança” (VIGOSKI, 2007, p. 95).

Segundo Elkonin (2009, p. 239) são inúmeras as possibilidades de utilização do jogo para fins educativos como, por exemplo, desenvolver a independência, a comunicabilidade e o coletivismo das crianças, para impulsionar a sua assimilação das normas morais, para enriquecer suas noções acerca da vida circundante, etc.

Uma das características fundamentais da criança pequena apresentada por Elkonin (2009) é qualidade egocêntrica de seu pensamento. Essa característica consiste no predomínio da própria postura da criança em seu pensamento e da impossibilidade de adotar a perspectiva do outro e admitir a existência de outros critérios. A criança, dentro do jogo, ao abandonar suas posturas e assumir o papel do outro pode superar a condição egocêntrica de seu pensamento. O desenvolvimento dos vínculos sociais entre as crianças é totalmente determinado pelo próprio desenvolvimento do jogo.

Para a criança pequena é extremamente difícil separar o pensamento (o significado de uma palavra) dos objetos, ou seja, “separar o campo do significado do campo da percepção visual, uma vez que há uma fusão muito íntima entre o significado e o que é visto” (VIGOTSKI, 2007, p. 114), o que faz de suas ações completamente dependentes de suas percepções mais imediatas. No jogo protagonizado, a partir de suas ações em uma situação imaginária, a criança vai aprendendo a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado da situação, sendo o jogo “a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais” (VIGOTSKI, 2007, p. 117). O desenvolvimento do jogo e do direcionamento das ações para o atendimento de necessidades sociais mais amplas constituem-se num processo de superação da condição da criança pequena de satisfazer seus desejos imediatamente. No jogo, a criança assume um papel e, suas ações transcorrem em conformidade com as regras definidas pelo papel. Além disso, no jogo coletivo, a criança deve atuar também em conformidade como as ações do companheiro de jogo, “pode até acontecer que na vida real existia antagonismo entre as duas crianças, mas como companheiro de jogo, este é substituído por solicitude e

cooperação” (ELKONIN, 2009, p. 411). É nesse sentido que o jogo se reveste de grande importância para “formar uma coletividade infantil bem ajustada” (ELKONIN, 2009, p. 421).

O jogo de papéis determina, ainda, que a criança opere ativamente numa coletividade, definindo o lugar que ocupa em seu interior, construindo padrões de relacionamento e reações afetivo-comportamentais [...] aprende diferentes maneiras de atuar em face das diversas situações [...] promove formas cada vez mais elaboradas de relações da criança consigo própria, com as outras pessoas e com a realidade (MARTINS, 2006, p. 46).

O jogo, aqui apresentado como atividade principal da criança, é a sua principal forma de aprendizagem e por meio do qual ela se apropria do sistema de relações sociais no período pré-escolar. Define-se então que, a pré-escola e o jogo apresentam funções fundamentais no processo de sociabilização da criança, na formação das ações cooperativas e da ideia de coletividade. Pela possibilidade de interação entre as crianças e delas com adultos em ambiente educativo planejado, o jogo se apresenta como uma situação privilegiada de aprendizagem onde o desenvolvimento pode alcançar níveis bastante complexos.

O desenvolvimento da criança só acontece a partir da apropriação do aporte cultural da humanidade, da experiência sintetizada das gerações passadas e só no início do período pré-escolar que as ações simples, repetitivas e sem sequência lógica, evoluem para ações guiadas pela lógica das atividades realizadas pelos adultos. O indivíduo se faz humano apropriando-se da humanidade produzida historicamente, “se humaniza reproduzindo as características historicamente produzidas do gênero humano” (DUARTE, 1996, p. 93).

Para Vigotski (2007, p. 122), o jogo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança, pois nele a criança sempre age além do comportamento habitual de sua idade e essa situação se configura como uma grande fonte de desenvolvimento. Desta forma, buscando compreender e tomar para si as relações sociais, a criança se torna protagonista destas relações. Leontiev (2012b) coloca que o desenvolvimento do jogo protagonizado se relaciona diretamente com a ampliação e a sistematização de conhecimento da criança em idade pré-escolar, pois está dialeticamente relacionado com o desenvolvimento de processos psíquicos superiores (pensamento, a linguagem, imaginação, criatividade, capacidade de abstração, etc.). Para o autor é precisamente na brincadeira que a criança, no período pré-escolar, assimila as funções sociais das pessoas e os padrões apropriados de comportamento, sendo este um momento muito importante para a formação de sua personalidade.

A personalidade se configura como uma formação psicológica produzida no e pelo processo de transformação da atividade de cada sujeito, sendo definida pelo autor como “produto relativamente avançado do desenvolvimento histórico-social e ontogenético do

homem” (LEONTIEV, 1978, p. 138). Constitui-se como sistema psicológico no qual estão organizadas de forma única e individual, as funções psíquicas superiores que são estritamente humanas. No processo de desenvolvimento, com sua história individual, suas experiências, suas relações com as pessoas e com os objetos culturais e com a subjetivação da realidade objetiva (apropriação da cultura), cada indivíduo torna-se único, ou seja, o todo subjetivo só se constitui a partir do todo objetivo, real, cultural, social e coletivo, a partir das experiências e relações estabelecidas ao longo de nossa história.

A personalidade [...] é uma formação integral de tipo especial, produzida nas relações sociais que a pessoa estabelece ao longo de sua história, sendo um produto relativamente avançado do desenvolvimento histórico-social e ontogenético do homem. Portanto, a personalidade vai-se estruturando na unidade e luta dos contrários eu/outro, indivíduo/sociedade, o que nos permite afirmar que a personalidade de cada indivíduo não é produzida por ele isoladamente, mas sim resultado da atividade social, e em certo sentido não depende da vontade do indivíduo isoladamente, mas da trama de relações sociais nas quais encontra-se inserido (MARTINS, 2006, p. 29).

Nesse processo o sujeito adquire consciência acerca de seu papel e de suas possibilidades sociais, assim, o desenvolvimento da personalidade permite que o indivíduo se perceba como sujeito ativo de sua realidade, com capacidade de intervir intencionalmente sobre ela, regulando e organizando sua atividade no mundo de forma individual e coletiva.

Considerando personalidade no sentido de ser total, ou seja, “que se manifesta naquilo que a pessoa sente, pensa e faz nas diferentes situações sociais de seu desenvolvimento” (MARTINS, 2006, p. 28), entende-se que esta é resultado das transformações das atividades e relações vitais do indivíduo com o mundo físico e social, ou seja, “a personalidade se desenvolve no transcurso das relações ativas pessoa-mundo” (MARTINS, 2006, p. 29). Sendo assim, a compreensão do processo de formação da personalidade dos sujeitos sociais também perpassa pela análise de sua atividade, pois é na ação que a criança constrói a consciência das coisas e de si, assim, “seu domínio sobre o mundo surge como consequência de sua participação nele” (MARTINS, 2006, p. 39).

No decorrer da primeira infância, juntamente como o surgimento e desenvolvimento primário da atividade lúdica, a criança vai adquirindo consciência de si. Ao se inserir de modo cada vez mais amplo na realidade social objetiva, por meio da apropriação dos objetos sociais e seus significados, é que a criança, ao mesmo tempo, transforma-a em realidade subjetiva, elaborando de modo cada vez mais complexo a sua atividade consciente. Martins (2006, p. 33) destaca que é o desenvolvimento da atividade consciente “demanda a construção de fins e motivos e a subordinação a eles das ações e atividades realizadas”, processo que marca a superação da primeira infância. Na atividade lúdica a criança busca afirmar-se como

participante ativa dos acontecimentos e, no desenvolvimento do jogo que ela começa a assumir posições, emitir juízos e experimentar uma diversidade de sentimentos. Neste movimento, a criança vai construindo motivos mais ampliados para suas atividades.

Como consequência do desenvolvimento de novas propriedades motoras, cognitivas, afetivas e sociais, a criança torna-se mais autônoma e sua percepção do mundo e de si mesma neste mundo, mais acurada. Sob essas condições passa a dominar um círculo muito mais amplo de atividades, e ensinar-lhe a construção e manifestação de dois grandes motivos: a tendência para integrar ativamente a vida (e as atividades) dos adultos e a busca da compreensão das relações entre ela e o mundo que se descortina à sua volta [...] são esses motivos que estarão na gênese da atividade principal representativa [...] o jogo de papéis (MARTINS, 2006, p. 35).

Quando a criança adquire a consciência de si e daquilo que a cerca, vai compreendendo as suas possibilidades e capacidades de ação no mundo, estabelecendo objetivos cada vez mais amplos. É através do desenvolvimento do jogo protagonizado que a criança vai se desligando do egocentrismo e imediatismo que marcam as atitudes dos indivíduos na primeira infância, o que garante a ela construir respostas emocionais cada vez mais estáveis e um controle cada vez mais complexo de seu próprio comportamento. Neste processo, na medida em que passa a exercer um controle maior sobre seu comportamento e atividade “a criança vai-se capacitando para subordinar suas ações aos motivos até mesmo distantes das finalidades específicas das ações” (MARTINS, 2006, p. 38). Apropriando-se das relações sociais mais amplas a criança vai percebendo o mundo como um fenômeno independente de suas próprias percepções e desejos e, assim, vai construindo os sentidos pessoais de suas experiências já que, agora, os sentimentos mais estáveis possibilitam maior capacidade de analisar o mundo circundante e suas próprias reações afetivas diante das situações.

No jogo a criança aprende a ser e agir diante das coisas e das pessoas. Os sentimentos, padrões de comportamento, traços de caráter, enfim, a personalidade é um sistema subjetivo que se estrutura a partir da participação ativa na realidade. A personalidade é forjada na sua própria atividade e, dialeticamente, é a atividade consciente que organiza e enriquece as ações do sujeito no mundo.

É por meio do desenvolvimento da atividade lúdica que a criança vai superando o nível de consciência limitado ao imediatamente presente. Consequentemente, o fim de suas ações deixa de ser o conteúdo do ato específico, deslocando-se para o processo que envolve uma trama complexa de ações, objetos e relações que se fazem presentes no plano objetivo e no plano simbólico. Quando se torna mais consciente dos fins e motivos de suas ações passa a ocupar ativamente outras posições nas relações sociais. No jogo, um mundo humano cada vez mais amplo e complexo vai se abrindo para a criança, o que a desafia cada vez mais a dominar

cada vez mais ativamente a sua realidade. É neste sentido que o jogo se apresenta como elemento fundamental na reestruturação da consciência e na formação do protagonismo da criança frente as situações, como coloca Martins (2006) primeiro começa a se perceber sujeito da ação e, depois sujeito das relações sociais.

No passo da formação de sua consciência e de sua participação cada vez mais ativa no âmbito das relações sociais, a criança vai ampliando os seus objetivos pessoais e, assim suas necessidades se modificam drasticamente e o jogo protagonizado passa a não suprir mais todas as suas necessidades. O jogo torna-se insuficiente e a criança passa buscar outras maneiras de se portar e agir na realidade, exigindo, assim, uma transformação de sua própria maneira de se inserir nas relações. Sobre isso, Martins (2006, p. 42) destaca:

[...] a brincadeira de papéis vai incitando na criança novas demandas. Pouco a pouco, não basta fazer, na base do faz-de-conta, as coisas que os adultos fazem, torna-se necessário saber aquilo que os adultos sabem. O interesse pela construção dos saberes historicamente sistematizados expresso pela vasta curiosidade infantil, pela busca de explicações verdadeiras, pelos questionamentos sobre os fenômenos físicos e sociais, etc., são as mais vivas formas de manifestação da linha acessória do desenvolvimento pré-escolar, isto é, na qualidade de atividades secundárias representam as bases embrionárias para a subsequente nível de desenvolvimento da consciência da criança sobre si e sobre o mundo, indispensáveis na atividade de estudo (MARTINS, 2006, p. 42).

Para Elkonin (2009), é no jogo que se manifestam e se desenvolvem aspectos fundamentais para a formação da personalidade da criança podendo não evoluir ou receber apenas um impacto limitado em outros tipos de atividades. Além disso, esse caminho no sentido da formação do protagonismo não é garantido apenas pelo fato da criança brincar. Afinal, a apropriação das relações sociais mais amplas, que garantem que a criança, em sua atividade, construa a sua personalidade, não acontece de forma espontânea, a mediação educacional exercida pelo adulto é indispensável. Para contribuir efetivamente com a construção de uma consciência avançada de sujeito ativo da realidade, a atividade de jogo precisa ser enriquecida, planejada e sistematizada. Falando sobre o jogo inserido no processo educativo pré-escolar, Elkonin (1960, *apud* PASQUALINI, 2010, p. 186) nos chama a atenção para a compreensão de que as crianças quando brincam espontaneamente, apenas reproduzem as características do círculo de relações sociais em que estão inseridas e, ainda, não ampliam de forma qualitativa seus conhecimentos, então, seria papel do professor mostrar para a criança as facetas da realidade que ela somente pode conhecer pela via de sua mediação. Desta forma, a intervenção pedagógica no jogo deve dar-se de forma diretiva na configuração dos jogos, temas, papéis, brinquedos, etc.

Dentro dos pressupostos da perspectiva histórico-cultural apresentados, o jogo se apresenta como elemento pedagógico essencial para um processo educativo que vislumbre contribuir para o processo de emancipação<sup>17</sup> humana e, portanto, defende-se que se integre efetivamente ao trabalho pedagógico da pré-escola. Exercendo um papel tão importante no desenvolvimento infantil, o jogo se configura como um espaço privilegiado para a formação de sujeitos protagonistas e por isso, além de ser tomado como um dos conteúdos fundamentais da disciplina de educação física, deve se configurar como teoria na qual deve se basear o trabalho pedagógico desenvolvido na pré-escola e, ainda, como método para a apropriação dos diversos conteúdos e conhecimentos a serem tratados nessa etapa do processo educativo.

---

<sup>17</sup> Quando se fala em emancipação humana, refere-se a um processo amplo e coletivo de ruptura com a sistema de exploração o qual caracteriza a atual forma de organização social e de produção da vida material. Em uma perspectiva dialética-materialista-histórica, não é admitida a ideia de que esse seja um processo individual e puramente subjetivo, mas sim um processo amplo coletivo envolvendo aspectos objetivos e subjetivos da vida humana.



### **3. A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO GOIANIENSE: REFLEXÕES SOBRE A HISTÓRIA, O COTIDIANO, A EDUCAÇÃO FÍSICA E O JOGO**

Quando propõe-se intervir na realidade educacional de maneira transformadora a partir da construção de uma proposta pedagógica que possa contribuir qualitativamente com a prática educativa na educação infantil é preciso, primeiramente, conhecer profundamente os condicionantes da realidade concreta sob a qual pretende-se agir para que essa ação possa ser planejada de forma coerente com possibilidades de mudanças significativas para os sujeitos ali inseridos. Entender como a educação infantil se materializa na particularidade do sistema de ensino público de Goiânia relaciona-se com uma análise da construção histórica dos processos educativos institucionalizados característicos da sociedade capitalista, suas relações com o processo de produção da vida material e, também, das continuidades e rupturas do processo de reprodução da ordem social na qual nos inserimos.

Compreende-se a educação como inerente ao processo de objetivação humana que não se limita as suas formas institucionalizadas. Nessa perspectiva, a educação é parte constitutiva da produção da vida material, ela é determinada e determinante no plano das relações sociais, permeada pelos conflitos e pelas contradições que caracterizam a sociedade na qual se insere, portanto, assume formas diferentes em cada sociedade e período histórico. Saviani (2009) coloca que, no processo de desenvolvimento da sociedade capitalista a educação formal, escolarizada, se constituiu como a forma dominante de educação dos indivíduos, e, atualmente, a escola se apresenta como principal instituição responsável por assegurar os processos sistematizados de apropriação do conhecimento produzido pela humanidade, bem como a formação científica e cultural dos sujeitos históricos.

Como parte da realidade social concreta, a escola está vinculada aos determinantes do contexto social, portanto, numa sociedade marcada pela luta de classes, revestida da ideologia da classe hegemônica está à serviço da reprodução dos interesses do processo produtivo, ou seja, a escola se converte em um processo de preparação dos indivíduos para as demandas do sistema econômico e se limita ao processo de qualificação necessário para a reprodução do trabalho alienado<sup>18</sup>. Assim, o trabalho educativo, “o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo

---

<sup>18</sup> Na sociedade capitalista o trabalho é concebido como um mero fator econômico de produção (força humana de trabalho). Segundo Silva (2006, p. 42), “a forma como o sistema do capital submete a produção da vida material limita a atividade humana e humanizadora à condição de técnica simples, de ação unilateral que se efetiva por objetos alheios, de rotinas massificantes [...] alienação”.

conjunto de homens” (SAVIANI, 2013, p. 7), na particularidade da escola capitalista, se constitui de forma fragmentada e mutilada, configurando-se como processo de internalização da lógica da organização social, dos princípios e valores necessários para a manutenção da divisão hierarquizada do trabalho e da condição de subordinação dos sujeitos da classe trabalhadora dentro da estrutura social.

O capitalismo é um sistema socioeconômico que se sustenta pela expropriação da riqueza material humana, através da exploração do trabalho humano objetivando a extração da mais valia (que é a diferença entre o valor produzido pelo trabalho, e o salário pago ao trabalhador). Nessa lógica devastadora de organização, a vida humana está subordinada aos objetivos e interesses econômicos capitalistas. O capital submete o sujeito e suas possibilidades criadoras de produzir a sua própria existência por meio da atividade consciente aos seus interesses e necessidades expansivas de acumulação, e assim, submete também a potencialidade destes de se apropriarem de sua condição de gênero humano.

O modo de produção capitalista não exerce controle apenas sobre a dimensão econômica, sobre o processo produtivo, para manter-se subordina toda a vida social. Segundo Mészáros (2002, p. 96), ele se constituiu historicamente como uma poderosa “[...] estrutura ‘totalizadora’ de controle à qual tudo o mais, inclusive seres humanos, deve se ajustar, e assim provar sua viabilidade produtiva, ou perecer, caso não consiga se adaptar”. Neste sentido, o capitalismo se configura também como um sistema de controle que sujeita a totalidade social à sua hegemonia, sobrepondo a tudo e todos os seus propósitos, inclusive é o que ocorre com os processos educativos desenvolvidos em nossa sociedade. Portanto, a educação e a escola não podem ser compreendidas fora da totalidade histórico-social ou dissociadas dos determinantes do modelo socioeconômico capitalista.

Nesse modelo societal o principal instrumento da classe dominante é o Estado burguês. Consolidado no seio das revoluções burguesas, o Estado é o instrumento social e histórico que aglutina forças e influências dos diversos setores sociais - assegurando-se sempre a hegemonia burguesa - e que busca regular e produzir consenso entre os cidadãos através da burocracia legal e da repressão. Mészáros (2002, p. 106) afirma que, “a formação do Estado moderno é uma exigência absoluta para assegurar e proteger permanentemente a produtividade do sistema”. Para este autor, o Estado surge com

[...] a mesma inexorabilidade que caracteriza a triunfante difusão das estruturas econômicas do capital, complementando-as na forma de *estrutura totalizadora de comando político do capital*. Este implacável desdobramento das estruturas estreitamente entrelaçadas do capital em todas as esferas é essencial para o estabelecimento da viabilidade limitada desse modo de

controle sociometabólico tão singular ao longo de toda a sua vida histórica [...] O capital chegou à dominância no reino da produção material paralelamente ao desenvolvimento das práticas políticas totalizadoras que dão forma ao Estado moderno (MÉSZÁROS, 2002, p. 106, *grifos do autor*).

Um sistema socioeconômico só sobrevive se seu modo de produção lhe assegurar sua própria reprodução, o que implica os meios de produção e a forma das relações sociais. Assim, a função do Estado é garantir as condições e ajustes no âmbito político e organizativo da vida social que assegurem a reprodução da Estrutura Societal do Capital. Para cumprir este papel o Estado se utiliza de vários aparelhos ideológicos e jurídicos não só para a regulação da economia, mas também para garantir a contínua reprodução das relações sociais capitalistas. É nesse bojo dos aparelhos ideológicos do Estado que se encontra a escola.

Ao longo da história, a escola passou por várias transformações em seus aspectos organizacionais, pedagógicos, curriculares, estruturais, conceituais, entre outros. Subordinada às demandas do capital, a escola assume seus contornos, suas características e vai sendo ajustada às exigências da reprodução do sistema produtivo. No que se refere a escola pública, Silva (2006, p. 45) coloca que “a educação para os trabalhadores e trabalhadoras vem sendo historicamente constituída pela articulação entre instrumentalização, ideologia e caridade”.

É importante ressaltar que os processos educativos da sociedade capitalista reproduzem os interesses das classes dominantes, mas, ao mesmo tempo, se configuram potencialmente como espaço de lutas e conflitos. A educação entendida como práxis, “prática social, atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais” (FRIGOTTO, 1995 p. 31) se efetiva sobre o caráter contraditório da realidade e, assim, se abre como possibilidade de negação da própria lógica na qual está inserida. Tal negação torna-se possível quando, através da apropriação dos conhecimentos sistematizados e historicamente produzidos, o sujeito enxerga as contradições fundantes da sociedade capitalista e consegue abstrair uma nova forma de organização social pela qual se coloca disposto a lutar. A educação infantil está inserida nesse plano geral da realidade social e educacional, portanto, precisa ser analisada a partir das relações que estabelece com o todo no contexto de suas múltiplas determinações. A sua própria constituição histórica é claramente marcada pelas mudanças produtivas da sociedade.

As formas institucionalizadas de educação infantil são características da sociedade capitalista. Essas instituições surgiram inicialmente na Europa no período da Revolução Industrial (séc. XVIII e XIX), a partir da necessidade de atender a demanda de cuidados para filhos de mães trabalhadoras. Silva (2006, p. 46) coloca que nessa época as instituições que eram destinadas ao atendimento das crianças de famílias pobres apresentavam um caráter

meramente assistencialista. Já as instituições voltadas para as crianças da classe burguesa, constituíram-se como espaços educativos que contavam com a atuação de profissionais qualificados e com materiais e estímulos diversos que garantiam a essas crianças possibilidades reais de aprendizagem e desenvolvimento.

Num contexto das transformações sociais, econômicas e culturais que consolidaram a burguesia como classe hegemônica, o ideário revolucionário burguês da escola laica, gratuita e para todos converteu-se em uma ideologia necessária para a manutenção do *status quo*. A história mostrou que a escola que se propunha igualitária não se apresentou com a mesma qualidade para todos os sujeitos da sociedade. Ao mesmo tempo em que se dá o processo de constituição da educação institucionalizada, a escola foi se afirmando de maneira dual, “subordinada à estrutura social dividida hierarquicamente em classes antagônicas” (SILVA, 2006, p. 55). Enquanto a burguesia forma suas crianças para ocuparem papéis sociais de dirigentes, a educação destinada aos filhos da classe trabalhadora se apresenta de maneira precarizada, fragmentada e parcial, garantindo apenas a formação necessária para o ingresso no processo produtivo como força de trabalho e à transmissão dos valores e princípios burgueses.

As instituições de educação infantil voltadas ao atendimento das crianças pobres assumem um caráter ideo-político, voltadas à disciplinarização e submissão dos indivíduos, e, também, assumem caráter compensatório, no sentido de abrandar a luta de classes. A educação infantil no Brasil tem sido marcada pelo assistencialismo e por um projeto educativo precário e minimalista.

No Brasil, a relação do modelo econômico com a escola pode ser percebida a partir do período da Proclamação da República no qual constitui-se a escola pública brasileira, mas a partir da década de 1930, com o processo de urbanização e industrialização é que se intensifica o processo de expansão do sistema educacional público para atender a demanda de mão-de-obra de um mercado em expansão. Em relação à educação infantil, Silva (2006, p. 58) coloca que esta se torna assunto do Estado brasileiro a partir da constituição do Departamento Nacional da Criança em 1940, o qual prestava atendimento médico-higienista às crianças.

A partir de 1964, no período da ditadura militar, a educação, ainda mais articulada aos interesses de crescimento econômico, é colocada como elemento central para o desenvolvimento econômico do país e estava centrada em uma pedagogia tecnicista. Marcada pela teoria do capital humano<sup>19</sup> e pelas influências das organizações internacionais como o

---

<sup>19</sup> A teoria do capital humano, a partir de Schultz (1971), entende que a educação deve ser compreendida como desenvolvedora do sistema econômico, e não como direito social. Dessa forma a educação

Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o desenvolvimento da escola pública brasileira assumiu um caráter extremamente produtivista. Nesse período, além da expansão da rede pública de ensino, o Estado passa a investir em “outras iniciativas educacionais para suprir as carências de capital social presentes na força de trabalho nacional” (SILVA, 2006, p. 59), dentre as quais estão as instituições pré-escolares.

De acordo com os referenciais da teoria do capital humano a educação pré-escolar passa a cumprir um papel importante no processo de formação da força de trabalho humana:

O ideário de que a formação de uma mão-de-obra qualificada é condição para o desenvolvimento econômico das nações em desenvolvimento tem como uma de suas propostas a ampliação da escolarização dos trabalhadores. Entretanto, os trabalhadores não têm se “adaptado” à escola capitalista, cujo resultado é o fracasso escolar e a evasão de um número elevado de crianças da escola. Dessa feita, as políticas de educação pré-escolar foram produzidas (e ainda vem sendo) como medidas compensatórias ao fracasso escolar, visando adaptar e preparar o trabalhador para a escola, desde a mais tenra infância (SILVA, 2006, p. 59-60).

Inserida em uma lógica caótica de massificação do atendimento educacional, a expansão da educação infantil também é marcada pela má qualidade e pelo financiamento insuficiente. Nas décadas de 1960 e 1970, a expansão da educação infantil assumiu um caráter de preparação para o ensino fundamental, sustentada por políticas de incentivo à iniciativa privada e a instituições filantrópicas (KRAMER, 2001).

O processo de reabertura política e redemocratização iniciado na década de 1980, propiciaram mudanças no campo educacional. Entende-se que,

[...] assim, como o golpe militar foi uma estratégia do capital para a sua efetivação, a derrocada do regime e os discursos de reconquista da democracia também se configuraram numa manobra diante da necessidade de reestruturação do próprio sistema em nível mundial (BACZINSKI, 2008, p. 2-3).

O processo de redemocratização se constituiu a partir do resgate dos princípios liberais, mas, no contexto da luta de classes, a luta dos movimentos sociais por uma sociedade mais justa, pela democracia e o avanço na produção científica impulsionaram o desenvolvimento de ideais educativos pautados em outro tipo de sociedade, inclusive no âmbito da educação infantil.

Como já destacado anteriormente, é na luta dos trabalhadores pela superação da sociedade produtora de mercadoria que surgem os projetos educativos transformadores que se propõem a contribuir com a construção de um novo tipo de sociabilidade, considerando que a

---

promoveria a elevação do capital humano, ou seja, promoveria o ensino de capacidades e competências nos indivíduos que seriam úteis ao desenvolvimento econômico.

educação presente no conjunto das relações sociais é determinante no processo de formação da consciência. Entendendo a necessidade de rompimento com o sistema dual da escola capitalista, a classe trabalhadora pauta a construção de uma formação ampliada para todas as crianças e, assim, a educação infantil se torna uma reivindicação histórica.

Com o intenso processo de industrialização, urbanização e transformação demográfica da sociedade brasileira no século XX, especialmente a partir de sua segunda metade, a educação infantil passou a constituir-se como aparato público fundamental para grande parte das famílias trabalhadoras, visto que tal contexto se caracterizou por:

[...] o aumento do número de mulheres participando da força de trabalho extradomiciliar e os avanços do conhecimento sobre os mecanismos pelos quais se processa o desenvolvimento socioafetivo e cognitivo da criança, no qual estímulos e experiências vivenciadas na primeira infância assumem particular importância [...] a precariedade de grande parte das habitações na maioria dos municípios brasileiros, a redução do número de filhos e de parentes próximos, reduzindo também, os espaços físicos para a criança, bem como as oportunidades de sua sociabilização dentro do grupo familiar (GOMES *et al*, 2011, p. 75).

No final do século XX torna-se crescente o embate dos projetos educativos classistas e os debates promovidos pelas ações e lutas dos movimentos sociais promovem a sua incorporação nas políticas públicas voltadas para a educação infantil que passa, inclusive, a integrar o sistema básico de ensino, sendo concebida como um dos direitos fundamentais dos indivíduos. No âmbito das políticas públicas, até o final da década de 1980, foram poucas as iniciativas que buscavam superar o caráter assistencialista das instituições de atendimento à infância. Foi a Constituição de 1988 que consolidou a educação em creches e pré-escolas, pois, até então,

[...] o atendimento gratuito e em período integral às crianças de zero a seis anos de idade era responsabilidade de órgãos públicos de assistência social e se limitava a desenvolver ações para suprir as necessidades de amparo, higiene e alimentação das crianças (GOMES *et al*, 2011, p. 74-75).

O avanço na discussão acerca da educação infantil pública, como direito da criança e dever do Estado, prosseguiu com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) em 1996 e o Plano Nacional de Educação 2001-2011, o que marca um contexto de lutas sociais pelos direitos fundamentais em contradição com as exigências neoliberais de abdicação de direitos sociais e disseminação da ideologia do sujeito atomizado, competente, empreendedor e por isso autossuficiente em relação ao Estado. As décadas de 1990 e 2000 foram marcadas pelo processo de redefinição e ampliação da oferta de educação infantil, o que, no âmbito legal, foi legitimando seu caráter educacional.

A educação infantil faz parte da educação básica, juntamente com o ensino fundamental e ensino médio. Até o ano de 2009, a obrigatoriedade da educação básica era restrita ao ensino fundamental, mas baseado na Emenda Constitucional nº 59/2009, passa a vigorar a obrigatoriedade da educação de quatro aos 17 anos. A educação infantil é oferecida nas creches para crianças de zero a 3 anos de idade e em pré-escolas, para crianças de quatro e cinco anos, e sua administração está, em última instância, a cargo dos municípios brasileiros.

O PNE de 2001, apesar de apresentar metas pouco expressivas sobre a educação infantil, foi importante no processo de definição do caráter educacional do atendimento às crianças “visto que só no final da década de 1990 as instituições destinadas aos cuidados com a infância, que estavam na assistência social, começaram a ser transferidas para a educação” (GOMES *et al*, 2011, p. 76).

No ano de 2010 iniciou-se nos Estados e Municípios brasileiros a discussão pública para a elaboração de um novo Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2021, culminando na Conferência Nacional de Educação (CONAE) realizada entre os dias 28 de março e 1º de abril daquele ano. Na oportunidade iniciou-se a construção de metas e, em relação a educação infantil, os desafios colocados para o novo PNE relacionavam-se a sua universalização, ampliação do tempo de permanência das crianças nas instituições, formação e valorização profissional, criação de um instrumento de avaliação de qualidade e, ainda, a reestruturação e ampliação da rede física, conforme aponta Gomes *et al* (2011), tais discussões se estenderam até o ano 2014 e, finalmente no dia 25 de junho foi sancionada a Lei nº 13.005/2014, que aprovou o novo PNE com vigência de dez anos (2014-2024), apresentando como sua primeira meta:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (BRASIL, 2014).

Inicialmente a ampliação da rede de atendimento público às crianças de zero a 5 anos prevista nas primeiras versões do PNE dar-se-ia pela parceria público-privado, através de um processo de privatização e convênios com a iniciativa privada, assumindo-se uma lógica de descentralização do poder público. Silva (2006, p. 61) aponta que tais investidas do capital em seu processo de reestruturação “apontam para novos condicionantes sobre a formação humana e, conseqüentemente, para a educação infantil”; o que fica expresso no conjunto das políticas educacionais que apontam para a abertura ao capital privado, movimento que influenciou diretamente todas as dimensões da educação formal, desde o financiamento até a elaboração

das propostas pedagógicas em vigência. Pela contestação de professores e lideranças populares, em 2010, a CONAE defendeu a ampliação da educação infantil pública e a extinção dos convênios com entidades privadas, entendendo que tais parcerias e convênios significariam uma educação infantil refém ou dependente da iniciativa privada, além de representar a precarização do trabalho e da qualidade do atendimento educacional às crianças.

Atualmente, continuam sendo grandes os desafios para a construção de uma educação infantil pública de qualidade, pois as mudanças históricas provocadas pelas lutas sociais, as instituições de educação infantil encontram-se sucateadas e a educação infantil prossegue marcada pela dualidade educar/cuidar.

### 3.1. A EDUCAÇÃO INFANTIL EM GOIÂNIA

Para iniciar a caracterização da educação infantil, sua forma de organização dentro do sistema de ensino na cidade de Goiânia e da própria Escola-Campo, buscou-se subsídios na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, que se constitui na principal legislação que rege a organização do ensino formal no território nacional. A LDB, em seu Título V, Cap. II, Seção II, Art. 29 a 30, estabelece que:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até 3 (três) anos de idade;

II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, 2015a, p. 22).

A referida lei evidencia a educação infantil como um elemento educativo fundamental para sociedade brasileira, colocando-a como primeira etapa da educação básica, reconhece a importância da educação infantil para o desenvolvimento da criança; tal legislação se apresenta com um dos grandes avanços das políticas públicas do país voltadas para a educação infantil a partir da década de 1990.

Segundo a própria LDB, os sistemas de educação municipal têm por obrigação oferecer a educação básica, nas seguintes etapas: educação infantil a partir da pré-escola e educação fundamental. Na rede pública de Goiânia, as instituições responsáveis pela educação infantil, são os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) e Centros de Educação Infantil (CEI), os quais deveriam atender todo o município acolhendo crianças de 0 a 5 anos.



Embora já em 1996 a própria LDB tenha garantido avanços no âmbito da educação infantil, inclusive do ponto de vista do direito de acesso, ainda hoje, demandas de famílias goianienses por instituições públicas de educação infantil permanecem sem atendimento. Segundo Alves (2007), no ano de 2004, a porcentagem do atendimento de crianças de 0 a 3 anos no município de Goiânia foi de apenas 1,5% e no que se refere às crianças em idade pré-escolar (4 e 5 anos) foi de 13,5%.

No sentido de suprir minimamente tal demanda, escolas de educação fundamental, principalmente aquelas situadas nos bairros periféricos de Goiânia (com maior carência de escolas e de instituições de educação infantil) sendo designadas para ofertar educação para crianças pequenas, prioritariamente de 4 e 5 anos de idade. São as turmas pré-escolares que constituem a educação infantil, mas que funcionam na dinâmica do ensino fundamental. Atualmente, a RME é composta por 306 instituições educativas<sup>20</sup>: 132 instituições de educação Infantil - Creches, CMEI e CEI - que atendem prioritariamente crianças de 0 a 3 anos de idade; 167 escolas de educação fundamental, das quais 43 oferecem turmas pré-escolares<sup>21</sup>. A SME orienta a abertura das turmas de educação infantil nas escolas de ensino fundamental de acordo com a demanda da região onde a instituição se localiza e quando essas escolas oferecem o ciclo I num mesmo turno e não oferecem o ciclo III (GOIÂNIA, 2012, p. 57).

Segundo Silva (2006, p. 109) a história da educação infantil em Goiânia “segue a mesma tendência da gênese dessa modalidade no país”, sendo caracterizada inicialmente pelo atendimento assistencialista e emergencial.

A trajetória do processo de construção de uma rede de instituições de educação infantil pela SME tem início somente na década de 1990, iniciando-se efetivamente no ano de 1998 com a incorporação de um número inicial de 13 instituições vinculadas à Fundação de desenvolvimento Comunitário – Fundec, que seriam incorporadas pela SME no ano posterior. Essa incorporação é resultante do novo ordenamento das políticas educacionais no país que municipaliza o atendimento educacional da pequena infância (SILVA, 2006, p. 110).

O processo de municipalização da educação infantil impulsionado pela LDB-1996 garantiu a substituição gradativa do tradicional modelo assistencialista, conveniado, privado e filantrópico pela administração pública. No entanto, esse processo constituiu-se de maneira contraditória, pois além da criação de novas instituições públicas também estabeleceu uma

<sup>20</sup> Além dos CMEI, CEI, Creches e Escolas, ainda fazem parte da RME 3 instituições de ensino especial e o Instituto de Proteção e Assistência à Infância.

<sup>21</sup> Dados provenientes do blog <http://educacaoinfantilmegoiania.blogspot.com.br/>.

política de transferência dos fundos públicos para a iniciativa privada por meio de convênios e parcerias.

A partir da década de 2000, a “expansão da rede vem sendo realizada às custas da precarização do trabalho das professoras e agentes educativos” (SILVA, 2006, p. 112), marcada pela falta de políticas consistentes de investimento, redução de gastos e redução do quadro de funcionários e falta de concursos públicos. Todos esses elementos que historicamente precarizaram a educação infantil na cidade de Goiânia, aliados ao acúmulo de funções que marca o trabalho nessas instituições a partir da relação entre o cuidar-educar, têm dificultado o desenvolvimento de um trabalho educativo de qualidade.

Nesse cenário de precarização e falta de condições de atendimento à demanda estabelecida impõe-se uma necessidade de expansão de turmas de educação infantil nas escolas de ensino fundamental, processo iniciado no ano de 2004 e intensificado a partir do ano de 2014 com a aprovação do PNE que estabelece como uma de suas metas a universalização do atendimento das crianças de 4 e 5 anos de idade. A Escola-Campo desta pesquisa insere-se nesse contexto de escolas de ensino fundamental que atendem crianças em idade pré-escolar.

A materialização da educação infantil pública em Goiânia será melhor compreendida quando contextualizada na dinâmica geral da RME; neste sentido, faz-se necessário entender a constituição e organização do sistema de ensino desse município bem como a maneira como a educação infantil nele se insere.

### **3.1.1. O modelo de ciclos de formação e desenvolvimento humano**

Em Goiânia o sistema de ensino segue o modelo de ciclos de formação, desde os anos de 1998, em oposição ao sistema seriado. No final da década de 1990 iniciou-se a reorganização da RME, a qual passou por uma mudança gradativa do modelo seriado para o modelo de ciclos de formação, processo iniciado na gestão do prefeito Nion Albernaz<sup>22</sup>, por meio do projeto *Escola para o Século XXI*, cujo plano de ação vislumbrava as seguintes metas: “a) melhoria da qualidade do ensino; b) democratização do acesso e permanência do aluno no sistema escolar; c) gestão democrática; d) valorização e capacitação do profissional da educação” (MUNDIM, 2011, p. 3). A partir da promessa de modernização do sistema educativo, a reestruturação do

---

<sup>22</sup> A implementação da nova organização das escolas públicas da rede municipal em Ciclos deu-se na gestão do professor Nion Albernaz do PSDB (1997-2001) que já cumprira dois mandatos como prefeito de Goiânia (1983-1986; 1989-1993). Nesse processo o responsável pela Secretaria Municipal de Educação era Jônathas Silva, professor da Faculdade de Direito da UFG (MUNDIN, 2011).

ensino fundamental se apresentava como elemento importante para a superação dos graves problemas da escola pública ligados, principalmente, à repetência, evasão e ao fracasso escolar (GOIÂNIA, 1998).

O modelo de ciclos em Goiânia não se configurou tal como nas políticas de não retenção e progressão automática, mas como uma proposta de “reestruturação escolar que rompe de forma abrupta com o modelo seriado em todas as suas dimensões” (MILHOMEM, 2013, p. 20); também considera que no Brasil, essa proposta passou a se desenvolver em decorrência das mudanças políticas e econômicas que envolveram redemocratização do país e o processo de reestruturação da economia em nível mundial.

Para Mundim (2011) o modelo de ciclos implementado em Goiânia acompanhava a nova lógica nacional de regulação das políticas educacionais instauradas a partir da LDB – Lei nº 9.394/96, enfatizava a gestão democrática no trabalho coletivo, na organização curricular numa perspectiva de interdisciplinaridade e nas metodologias por objetivos e projetos de trabalho. A proposta se concretizou a partir da organização das turmas em agrupamentos por idade e uma proposta curricular flexível almejava minimizar as rupturas e a fragmentação no processo de aprendizagem do aluno.

Essa nova organização pretendia a implantação dos ciclos segundo as fases do desenvolvimento humano, pautando-se pela eliminação da reprovação e por mudanças radicais nos princípios e nos instrumentos de avaliação (GOIÂNIA, 1998). Nessas condições, também estavam previstos: o processo de capacitação de professores e profissionais da RME visando o desenvolvimento da compreensão e a formação para o novo modelo adotado e a modernização e reestruturação administrativa pelo processo de descentralização para as Unidades Regionais de Ensino<sup>23</sup> (GOIÂNIA, 1998).

Em 2001, na gestão seguinte, do prefeito Pedro Wilson<sup>24</sup>, inicia-se o processo de universalização dos ciclos na RME em todas as escolas da rede, bem como a reformulação da Proposta Político-Pedagógica adotada a partir de 2004, a concepção de *Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano*, conforme apontavam as discussões estabelecidas com profissionais

---

<sup>23</sup> A partir de 1994, a SME descentralizou suas atividades dividindo a cidade em regiões. Cada uma das cinco regiões passou a ser coordenada por um Núcleo Regional sediado em uma escola de mais fácil acesso na região. O objetivo principal dessa organização era estreitar, por meio do núcleo, o elo entre as escolas e a Secretaria (SME, 2004, p. 171).

<sup>24</sup> A gestão de Pedro Wilson (2001-2004) do Partido dos Trabalhadores - PT tinha como Secretária Municipal de Educação Walderês Nunes Loureiro, professora da Faculdade de Educação da UFG, e contava com a assessoria do professor Miguel Gonzáles Arroyo – ex-secretário da educação no município de Belo Horizonte entre 1993-1996 e um dos responsáveis pela implantação da proposta educacional Escola Plural na capital do estado de Minas Gerais (MUNDIM, 2011, p. 8).

da RME, as quais foram sistematizadas nas diretrizes para as escolas da rede (SME, 2004, p. 149).

Essa nova formulação traz a compreensão de que no processo educativo, os educandos devem ser respeitados nos seus ciclos de desenvolvimento numa perspectiva de totalidade. Nessa visão, a escola deveria respeitar a cultura dos sujeitos em formação e constituir-se de forma integrada à prática social, ou seja, “uma escola que não prepara para a vida, mas que é a própria vida” (SME, 2004, p. 151). Assim, os tempos escolares passariam a se organizar a partir das necessidades dos sujeitos e de suas experiências e não mais em função exclusiva dos conteúdos a serem ensinados. A centralidade da organização da escola, diferentemente do modelo tradicional de ensino, seria o aluno e suas necessidades de aprendizagem. Por isso, a escola poderia se ressignificar como espaço de formação e não apenas de ensino<sup>25</sup>, sendo sua finalidade “a constituição de sujeitos autônomos, solidários, afetivos, ativos, criativos, éticos, com sólida formação humanista e científica” (SME, 2004, p. 152).

Com essa organização, a SME (2004), propõe um ensino que garanta um acesso crítico dos educandos ao conjunto de conhecimentos construídos historicamente e que considere o educando em suas várias dimensões: física, psíquica, cognitiva, afetiva, ética, estética, social, emocional, entre outras, entendendo que o aprendizado é indispensável para o desenvolvimento humano e que este último é, “ao mesmo tempo, orgânico e social, envolvendo aspectos biológicos, psicológicos e culturais” (SME, 2004, p. 155). Pretende-se ainda que a escola garanta aos sujeitos o tempo necessário a seu processo de aprendizagem, respeitando os diferentes ritmos de desenvolvimento e aprendizagem; assim, os ciclos escolares são organizados em faixas etárias baseados nos tempos de vida.

O trabalho coletivo é outro aspecto importante da proposta de ciclos e que interfere diretamente na organização e dinamicidade do trabalho pedagógico, sendo um desafio assumir o compromisso político do professor de envolver-se individual e, sobretudo, coletivamente na construção de um processo educativo de qualidade.

A organização da escola a partir dos tempos da vida pressupõe um rompimento radical com a lógica individualista instaurada na sociedade atual. A quebra das barreiras individuais exige a saída do lugar comum, do imobilismo e da apatia, a busca de uma solidariedade tecida na prática pedagógica (SME, 2004, p. 157).

---

<sup>25</sup> Nesse contexto, as aprendizagens são definidas em função de um objetivo mais amplo, ou seja, “o conhecimento é concebido como parte integrante da formação humana e não como a única dimensão dessa formação” (SME, 2004, p. 152).

Na perspectiva dos ciclos o trabalho coletivo foi colocado como a condição primeira para a implementação da proposta político-pedagógica, pois se considera que o trabalho da equipe pedagógica deve ocorrer de forma integrada. Assim, são garantidos momentos de estudo individual aos professores e reuniões de planejamento coletivo para a equipe pedagógica.

Atualmente em Goiânia, o ensino fundamental é composto por três ciclos: ciclo I que corresponde ao final da infância e acolhe crianças de 6 a 8 anos de idade; ciclo II que corresponde a pré-adolescência com crianças de 9 a 11 anos de idade e ciclo III que correspondente ao tempo de vida da adolescência e inclui os jovens de 12 a 14 anos de idade (SME, 2004). De acordo com a proposta, nos ciclos a organização por tempo de vida não se apresenta de forma rígida e descontextualizada, pois, ao considerar os tempos de vida e ritmos de cada sujeito, o processo educativo garante a mobilidade dos educandos, “orientada pelas necessidades e pelos interesses de cada um e de grupos” (SME, 2004, p. 157). Cada um dos 3 ciclos é composto por três agrupamentos com duração de três anos; assim os sujeitos passam de um agrupamento para outro de acordo com suas necessidades em uma estrutura mais flexível e diversificada.

A referida proposta pedagógica foi desenvolvida visando a organizar as escolas de ensino fundamental na cidade de Goiânia e, inicialmente, não contemplava a educação infantil. O documento que orientava a organização da educação infantil no município, intitulado “*Saberes sobre a infância: A construção de uma política de educação infantil*” (GOIÂNIA, 2004a), foi elaborado no ano de 2004 e foi adotado até o ano de 2014 quando foram lançadas as orientações organizativas e pedagógicas atuais sistematizadas no documento “*Infâncias e crianças em cena: por uma política de educação infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia*” (GOIÂNIA, 2014).

Anteriormente a 2014, mesmo funcionando em espaços diferentes, com lógicas distintas de organização, tanto os CMEI quanto as escolas de ensino fundamental que ofereciam turmas pré-escolares tinham como referência a mesma proposta pedagógica geral, apresentada como “*Saberes sobre a infância*” (GOIÂNIA, 2004a), que apresentava orientações para o trabalho educativo das crianças de 0 a 6 anos de idade. Em análises anteriores (CRUVINEL, 2011), constatou-se que, por se constituir num documento introdutório, que inaugurava a construção de uma proposta-político pedagógica para a educação infantil na cidade, tais orientações não continham um direcionamento pedagógico claro e não contemplavam as especificidades das turmas de educação infantil, direcionamento presente nas orientações para as escolas de ensino fundamental. Tal situação apresentou-se como uma das causas das dificuldades dos professores

que atuavam nessas turmas pré-escolares, já que a estrutura física e a lógica de organização (tempos, espaços, rotinas, etc.) de uma escola de ensino fundamental inviabilizavam o desenvolvimento de uma educação infantil de qualidade nos moldes que esta proposta apresentava (GOIÂNIA, 2004a). Assim, colocando como justificativa a indefinição do caminho a seguir, instituições e professores das turmas pré-escolares desenvolviam um trabalho pedagógico voltado para aceleração do processo de alfabetização, fazendo da pré-escola um período de antecipação da aprendizagem da linguagem escrita, uma espécie de apêndice do primeiro ciclo do ensino fundamental.

Já em 2004 era previsto que as escolas de educação fundamental poderiam ofertar a educação infantil para crianças a partir de 5 anos de idade, “desde que autorizadas pela Secretaria Municipal de Educação, observando o mesmo horário de funcionamento das turmas da educação fundamental” (GOIÂNIA, 2004b, p. 7). Consolidando essa situação, em 2009, é promulgada a Emenda Constitucional nº 59/09 que altera os Incisos I e IV do Artigo 208 da Constituição Federal, nos seguintes termos: “[...] de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de 4 a 17 anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica” (BRASIL, 2009). Essa nova determinação legal cria condições para o reaparecimento legal da pré-escola nas instituições escolares, reforçando o conceito de universalização do ensino para crianças a partir dos 4 anos de idade.

Inseridas nas escolas de educação fundamental, as turmas pré-escolares têm se conformado à dinâmica e organização dessas instituições no que se refere aos tempos, espaços e, inclusive, à participação dos professores de área específica - inglês, artes, educação física - no trabalho educativo dessas turmas. A escola campo da presente pesquisa insere-se nesse contexto por ser uma escola de educação fundamental que trabalha com o ciclo I, o ciclo II do ensino fundamental e atende crianças de 4 e 5 anos de idade com uma dessas turmas pré-escolares.

### **3.1.2. A escola de tempo integral**

Outro elemento organizativo caracterizador da Escola-Campo e que influi diretamente no trabalho educativo é o fato da instituição ser de tempo integral. Na RME, em Goiânia, até o ano de 2015, eram 22 escolas funcionando no regime de tempo integral, mas dentre essas apenas a Escola-Campo tinha uma turma pré-escolar funcionando em tempo integral.

As bases da escola de tempo integral se fundamentam na ideia de educação integral que, em geral “significa uma ação educacional que envolve dimensões variadas e abrangentes da formação dos indivíduos” (CAVALIERE; GABRIEL, 2012, p. 280). No Brasil essa concepção de escola efetivou-se através de propostas fundadas no escolanovismo, especialmente a partir da experiência implantada por Anísio Teixeira em 1950, com a inauguração do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, também conhecido como Escola Parque na Bahia. Uma outra experiência marcante de implantação de escola de tempo integral foram os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) na década de 80, liderados por Darcy Ribeiro na cidade do Rio de Janeiro. Ambas as experiências foram implementadas em bairros carentes e complementavam o turno de escolarização com atividades artísticas, esportivas e profissionais desenvolvidas no contra turno escolar.

A partir da LDB e do PNE 2001-2010, a legislação vem sugerindo a ampliação da jornada escolar visando a efetivação da Educação Integral na escola pública. Na atualidade isso se materializa expressamente com a meta número 6 do PNE 2014-2024, que visa a oferta de educação em tempo integral em 50% das escolas públicas brasileiras de educação básica para atender, pelo menos, 25% do total de alunos. Importante destacar que para a legislação, educação em tempo integral significa a permanência do aluno na escola por tempo não inferior a 7 horas.

A Escola-Campo até o ano de 2014 ofertava jornada escolar ampliada através de atividades no contra turno garantidas por meio do Programa Mais Educação<sup>26</sup>. A partir do ano de 2015 houve uma mudança na organização das escolas municipais de tempo integral, resultado de um processo de discussão iniciado em 2013 nos Grupos de Trabalho da SME que visava à reescrita da proposta político-pedagógica para a educação da infância e da adolescência. Nesse processo, ao longo das “discussões ocorridas no eixo Educação de Tempo Integral, evidenciou-se, principalmente, a falta de integração e articulação curricular em função da estrutura das oficinas e da modulação de professores” (GOIÂNIA, 2015, p.1), ou seja, constatou-se que o trabalho desenvolvido nas oficinas no âmbito do Programa Mais Educação

---

<sup>26</sup> O Programa Mais Educação se apresenta como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. O programa propõe a ampliação da jornada escolar através de oficinas diversas ministradas por monitores de vários segmentos sociais sob a coordenação da escola e dos professores. O Programa Mais Educação atende, prioritariamente, escolas de baixo IDEB, situadas em capitais, regiões metropolitanas e grandes cidades em territórios marcados por situações de vulnerabilidade social que requerem a convergência prioritária de políticas públicas e educacional.

não se articulava com o projeto educativo da SME e, também, quem ministravam essas oficinas não eram necessariamente professores.

Essas constatações resultaram na atual conformação da escola de tempo integral da RME. As escolas não possuem mais *oficineiros*<sup>27</sup> externos e todas as atividades que acontecem ao longo das 9 horas de permanência dos alunos são realizadas pelos professores da escola, os quais, a partir do ano de 2015, passam a ter sua carga horária destinada integralmente a escola. Dessas 9 horas de permanência na escola, 6 horas e 50 minutos são de efetivo trabalho pedagógico com aulas, sendo que a carga horária diária destinada ao desenvolvimento dos componentes curriculares obrigatórios é de no mínimo 4h e no máximo 5h. O restante da carga horária é preenchido com as denominadas Atividades Específicas, que podem ser atividades de dança, teatro, artes visuais e/ou comunicação e multimeios, música e práticas esportivas. Estas devem ser ministradas por professores da escola que apresentarem conhecimento ou experiência com algumas das atividades propostas.

Além das mudanças estruturais pretendidas, a reorganização da escola de tempo integral em Goiânia pretendeu trazer uma concepção curricular que busca romper com as práticas educativas fragmentadas a partir da integração dos conteúdos escolares com as atividades específicas. Trazendo uma perspectiva de currículo integrado, as ações pedagógicas na escola de tempo integral, principalmente aquelas referentes às atividades específicas, teriam um trato pluridisciplinar, "em que várias disciplinas afins entram em correlação sem que nenhuma perca sua identidade" (LIMONTA, 2014, p. 129); porém, tal perspectiva só se concretizará a partir de uma proposta de ensino que promova de fato uma mediação pedagógica.

Com base na psicologia histórico-cultural, Limonta (2014) destaca que o processo de aprendizado não acontece de forma direta e imediata, a partir do contato da criança com o mundo social, sendo necessário a presença do componente mediador nesse processo. Assim, ter mais tempo na escola poderia representar mais tempo para a apropriação dos conteúdos escolares, o que ocorreria através dessa mediação pedagógica em um currículo integrado.

Apesar de trazer uma proposta pedagógica que avança em entender a necessidade de articulação dos conteúdos escolares e de assumir o ensino como elemento fundamental, a reorganização da proposta da escola de tempo integral ocorrida em 2015 apresenta uma grande contradição. Nessa proposta a SME compreende a necessidade de as atividades específicas

---

<sup>27</sup> Os 'oficineiros' são pessoas da comunidade ou professores que recebem bolsas do programa mediante contrato de prestação de serviço com a escola, para ministrarem oficinas ou cursos diversos nas escolas vinculadas ao Programa Mais Educação; desenvolvem oficinas a partir de suas habilidades, muitas vezes sem possuir formação docente.



serem desenvolvidas por professores que têm uma formação pedagógica específica e necessária ao contexto da educação formal, o que não era exigido aos oficineiros no Programa Mais Educação. No entanto, o aumento do tempo de trabalho docente e o fato desses professores acumularem as funções do currículo escolar e as atividades específicas produz de fato um quadro de precarização e sobrecarga do trabalho docente.

No que se refere à educação infantil, em Goiânia, os CMEI adotam a organização de tempo integral, mas a turma pré-escolar da Escola-Campo é a primeira experiência da RME com crianças de 4 e 5 anos em escola Ensino Fundamental de tempo integral no âmbito da nova proposta de organização da Educação Integral implantada no início do ano de 2015.

Para a Coordenadora Pedagógica da Escola-Campo:

*[...] colocaram a turma de educação infantil na escola de tempo integral, essa turma de 4 e 5 anos, mas não pensaram nas necessidades dessas crianças, que, basicamente, são as mesmas necessidades das crianças que estão nos CMEI. As escolas da rede, principalmente as de tempo integral, não estão preparadas para receber esses alunos, em questão de estrutura física. Nós não temos, por exemplo, um banheiro adaptado para a educação infantil, tal como como um CEMEI possui. Aqui na escola não temos sanitários adaptados, nem chuveiros suficientes para o banho dessas crianças. Então nós esbarramos na estrutura física (Entrevista, 01/06/2015).<sup>28</sup>*

Os maiores problemas apontados pela equipe pedagógica da Escola-Campo em relação a escola de tempo integral estão relacionados com a inadequação da estrutura física da instituição e com a ausência de materiais pedagógicos para o desenvolvimento do trabalho educativo tanto no ensino fundamental quanto na educação infantil. Tal situação se torna ainda mais grave no caso da turma pré-escolar, pois a proposta implantada nas escolas de tempo integral da RME contempla apenas o ensino fundamental, inclusive coloca umas questões quanto as verbas recebidas e a contratação de pessoal.

No que se refere ao desenvolvimento pedagógico da proposta da escola de tempo integral, a equipe gestora considera como entrave para a concretização da proposta educativa da Escola-Campo a grande rotatividade da equipe pedagógica, agravada pela prática de contratação temporária de professores. Atualmente, na escola em questão, o número de profissionais concursados e efetivos é menor que o número de profissionais que trabalham como temporários e são contratados por um período máximo de 2 anos. Para a Coordenadora Pedagógica essa questão inviabiliza o desenvolvimento e a consolidação do projeto educativo da Escola-Campo:

---

<sup>28</sup> Todos os dados provenientes dos professores envolvidos na pesquisa aparecerão no texto com a fonte em itálico como forma de reconhecimento e destaque destes como sujeitos do processo investigativo.

*Aqui na Rede Municipal, nós temos um problema muito sério que é a grande rotatividade dos professores dentro da escola. As mudanças na gestão, as aposentadorias, as licenças e, principalmente as idas e vindas dos professores temporários, tem inviabilizado a construção e consolidação da nossa proposta educativa, visto que somos uma escola pequena, com o quantitativo de professores pequeno. Então, se falta alguém, até chegar um substituto lá da secretaria, nós temos que ir cobrindo as lacunas e isso nos deixa sobrecarregados aqui na escola. E os problemas mais imediatos vão tomando o lugar das discussões pedagógicas mais profundas (COORDENADORA PEDAGÓGICA, Nota de Campo Nº 10, 05/03/2015).*

### 3.1.3. A Proposta Político-Pedagógica para a educação infantil

A Proposta Político-Pedagógica (PPP) para a educação infantil de Goiânia se materializa no documento “Infâncias e Crianças em Cena: por uma política de educação infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia” (GOIÂNIA, 2014) elaborado pela equipe do Departamento de Educação Infantil da SME. Este documento apresenta como referência uma elaboração preliminar publicada no ano de 2004 intitulada *Saberes sobre a Infância: a construção de uma Política de Educação Infantil*, que começou a ser reescrita no ano de 2011, a partir de um amplo trabalho de discussão desenvolvido em reuniões, consultas públicas, grupos de trabalho temático, seminários temáticos, plenárias públicas, a fim de garantir a participação social na construção desta proposta.

Este novo documento traz em si um fundamento importante: **colocar em cena as infâncias e as crianças a partir daquilo que constitui suas histórias, suas culturas, seus modos de ser e estar no mundo e seus processos educativos**. Reafirma também o direito social de as crianças terem acesso à cultura, ao desenvolvimento integral, às aprendizagens significativas que ampliam, diversificam e complexificam os seus conhecimentos e, ainda, afirmarem-se humanas na relação com os outros e com elas mesmas (GOIÂNIA, 2014, p. 7, grifos dos autores).

O documento traz como objetivo primordial da educação infantil a ampliação, diversificação e complexificação dos conhecimentos das crianças sendo as instituições de educação infantil um “espaço propício para complementar a educação oferecida pela família, para que possam aprender novos e diferentes conhecimentos e saberes a partir de vivências e experiências” (GOIÂNIA, 2014, p. 15).

A Proposta da SME para a educação infantil toma como seus pressupostos conceituais os referenciais da Pedagogia da Infância, definida como “um campo de estudos que reconhece a condição social da infância e da criança, ao mesmo tempo em que postula uma ação pautada nos princípios de uma educação para a cidadania” (GOIÂNIA, 2014, p. 12), que busca entender a criança em si mesma e em seus processos relacionais.

A Pedagogia da Infância se apresenta a partir da crítica à lógica da escolarização tradicional no contexto da educação infantil e, dialogando com a Teoria Histórico-Cultural, apresenta “como foco a criança enquanto sujeito social e concreto” (GOIÂNIA, 2014, p. 13), considerando o processo de constituição da criança como ser humano em diferentes contextos sociais, valorizando a cultura da criança, bem como suas dimensões intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais.

A SME considera que a partir da elaboração e implementação desta proposta busca garantir o desenvolvimento da função sociopolítica e pedagógica da educação infantil, que é apresentada nos seguintes termos:

[...] caracteriza-se na articulação de educar e cuidar, o que implica formação para a autonomia, respeitando a sua cultura [da criança], sua corporeidade, sua estética e sua presença no mundo juntamente com uma ação pedagógica que possibilite a igualdade de direitos a todos, fortalecimentos dos processos de participação e criticidade, tendo em vista a formação para a cidadania (GOIÂNIA, 2014, p. 15, acréscimos da pesquisadora).

Também considera que sua função pedagógica se materializa por meio do

[...] compromisso com a elaboração de valores, saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, pautados nos conhecimentos já construídos historicamente pela humanidade [...] fundada em princípios e valores éticos [...] se privilegie as relações sociais, a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade, a liberdade e as possibilidades de expressão por meio das diferentes manifestações de arte e de cultura. (GOIÂNIA, 2014, p. 15)

No documento *Saberes sobre a Infância: a construção de uma Política de Educação Infantil* (2014) é recorrente a ideia do aprendizado e desenvolvimento nas interações cotidianas, nas quais a criança tem seus pares e os professores como parceiros na produção diária de significações diversas.

Assim como as interações, as brincadeiras se configuram como eixos da proposta em questão, sendo estas entendidas como “atividade histórica e culturalmente constituída, que possibilita à criança compreender as situações com as quais convive contribuindo na constituição do indivíduo enquanto sujeito de uma determinada realidade” (GOIÂNIA, 2014, p. 52).

Entende-se que nesse processo de significação e ressignificação da realidade na atividade lúdica, ao assumir papéis, aceitar regras, executar tarefas, as crianças ampliam suas referências sociais torna seu pensamento cada vez mais complexo e sendo cada vez mais capaz de regular sua própria conduta. Entende-se que é pelo brincar que a criança

[...] compreende as características dos objetos e da sociedade, seu funcionamento, os instrumentos da cultura, os acontecimentos e as diferentes perspectivas de uma situação, o que lhe permite a construção de novas possibilidades de ação e formas surpreendentes de relacionar-se com outros.

Diante disso, o profissional necessita propor e mediar esses processos, intervindo, incentivando, acompanhando e criando possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento da criança em suas diferentes interações (GOIÂNIA, 2014, p. 53).

Tomando as interações e brincadeiras como eixos de sua proposta educativa para a educação infantil, a SME traz como fundamentos do currículo:

a) amplia, diversifica e complexifica os conhecimentos das crianças a partir das vivências e experiências que possibilitam a produção de sentido por e com esses sujeitos; b) reafirma a importância da produção e apropriação dos conhecimentos, sem prescrever conteúdos escolares. Ressaltamos assim a importância do sentido da educação naquilo que a constitui em seu aspecto interdisciplinar e formativo, fato que se diferencia do sentido do ensino escolarizante (GOIÂNIA, 2014, p. 46).

Nesta proposta aparece de forma muito contundente o conceito de criança como construtora de seus conhecimentos, como foco da organização e do planejamento curricular a partir da garantia dos seus direitos sociais fundamentais, e, ainda, as vivências e experiências como elementos principais para a construção de saberes e sentidos sobre si, o outro, o mundo e os fenômenos da natureza. Esse documento sugere que cada instituição deve construir sua própria proposta, pois acredita-se que o “currículo não pode ser definido previamente, precisa emergir e ser elaborado em ação, na relação entre o novo e a tradição” (GOIÂNIA, 2014, p. 62), entre os conceitos cotidianos e científicos, entre o prescrito e o inesperado.

Encontra-se no documento em questão um claro privilégio dos saberes da experiência, aquele que “se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana, de forma particular, subjetiva, relativa e pessoal, [experiência] por meio da qual o sujeito se apropria da sua própria vida” (GOIÂNIA, 2014, p. 56, acréscimos da pesquisadora), em relação aos conhecimentos elaborados e científicos, já que esses, por sua vez, devem ser trazidos “a partir dos interesses demonstrados pelas crianças e mediados pelo trabalho do profissional” (GOIÂNIA, 2014, p. 54), de forma a contribuir com a formação dos sentidos sobre o mundo, processo que deve ocorrer pela experiência.

Em síntese, essa proposta defende-se um currículo que parta dos interesses e das necessidades das crianças em relação aos conhecimentos e práticas construídos historicamente pela humanidade num reiterado movimento de construção com e para as crianças, mediado pelos adultos.

Arce (2012) aponta que nessa forma de conceber a construção de significados por parte da criança, “o papel do professor passa a ser o de propiciar a negociação de significados, oferecendo ao aluno não mais o conhecimento objetivo da realidade objetiva, mas sim múltiplas formas de comunicação que devem emergir de uma relação dialógica” (p. 132-133); então,

nesta perspectiva as interações adulto-criança configuram-se como “relações de escuta e reciprocidade, pois o professor não mais dirige – ele segue: segue a criança, seus desejos, seus interesses e necessidades” (ARCE, 2012, p. 142), devendo a educação acompanhar o desenvolvimento e a atividade espontânea da criança.

No tocante a esse ponto, sobre a diferença identificada por Arce (2012) entre “propiciar a negociação de significados” e oferecer o conhecimento objetivo, a Proposta em questão sugere

[...] equilibrar os conhecimentos historicamente construídos pela sociedade – o que denominamos de “tradição” – com os conhecimentos trazidos, suscitados e solicitados pelas crianças em suas conversas, materializados em seus interesses, desejos, curiosidades e necessidades, além das novas demandas e novos conhecimentos que engendram a sociedade contemporânea: novas tecnologias, sustentabilidade social, globalização, entre outros (GOIÂNIA, 2014, p. 64).

É importante destacar que a relação entre saber imediato e saber elaborado deve ser de confronto e não de equilíbrio. Isso não significa ausência de diálogo entre saberes diversos, mas sim que devem avançar por incorporação de uma ao outro, superando as contradições e gerando sínteses superiores.

A Proposta Político-Pedagógica para a educação infantil da SME assume uma tendência hegemônica pautada em uma “organização afinada com os princípios de uma pedagogia voltada para a experiência e para o interesse da criança, na qual compete à professora “generalista” o desenvolvimento das diversas atividades curriculares” (AYOUB, 2001, p. 53), o que se expressa de maneira ainda mais incisiva na proposta preliminar *da Base Curricular Nacional Comum para a Educação Infantil* (BRASIL, 2015b) na qual se apresenta como objetivos de aprendizagem desta etapa da educação básica, a garantia do convívio, da brincadeira, da participação, da comunicação e do autoconhecimento, trazendo uma proposta curricular articulada em campos de experiência que incluem determinadas práticas sociais e culturais de uma comunidade e as múltiplas linguagens simbólicas que nelas estão presentes e colocam no centro do projeto educativo, as interações, as brincadeiras a partir da organização interdisciplinar por excelência (BRASIL, 2015b, p. 20). O documento destaca que

[...] tanto os campos de experiência não são nomeados como áreas do conhecimento, quanto *as aquisições ocorridas não são apontadas em temas de domínio de conceitos, mas como capacidades construídas pela participação da criança em situações significativas* (BRASIL, 2015b, p. 21, grifos da pesquisadora).

Neste fragmento, percebe-se a influência da concepção construtivista, na qual há uma primazia das construções individuais e coletiva de significados em detrimento do conhecimento

como uma representação objetiva da realidade, mas sim como uma construção individual e coletiva de significados. Sobre tal perspectiva, Arce (2012, p. 145) alerta que

Sem história e sem conhecimento objetivo só resta aos indivíduos, no caso as crianças, aprenderem a se adaptar da melhor forma possível ao meio social no qual estão inseridos, sempre aprendendo a aprender sem nunca encontrar outro sentido que não o da estrita sobrevivência para as aprendizagens vazias de conteúdo real.

No documento da SME está exposta a necessidade de superação da tensão entre o legal e o real, ou seja, faz-se uma crítica da discrepância entre o campo do discurso e a realidade, ao fato de que “no plano das ideias, da regulamentação, os direitos são proclamados, porém não efetivados” (SIQUEIRA *apud* GOIÂNIA, 2014, p. 19), tornando, assim, o discurso estéril, já que não se pode incluir quando na matriz econômico-social a própria lógica de exclusão se faz necessária. Nesse sentido, o discurso oficial legal se converte em um instrumento ideológico, visto que as condições objetivas estruturais, materiais, não acompanham o desenvolvimento do discurso. Além disso, numa sociedade de classes em que a desigualdade social é a base da reprodução da organização social, a ideia de igualdade de direitos é ilusória, o que, inclusive se materializa no campo educacional na constituição histórica de uma escola dual.

A Proposta Político-Pedagógica da SME para a educação infantil se propõe a superar tal tensão entre o prescrito e o concreto a partir da consideração dos tempos de vida na construção das ações pedagógicas; no entanto, parece não interferir na condição da escola dual ou no processo de luta de classes, pois se de fato o poder público não garante as condições materiais para que uma proposta ganhe vida no cotidiano escolar, esta, de fato, não será efetivada. Assim, “o que parece ser uma valorização real da criança e da infância constitui-se em recurso ideológico de desvalorização da educação escolar e de alienação dos indivíduos desde a mais tenra idade” (ARCE, 2012, p. 145-146). A construção de superação de uma escola dual continua acontecendo apenas no campo do discurso, a própria Pedagogia da Infância não se insere num contexto de luta de classes, de construção de um novo projeto de sociedade, mas apenas sugere mudanças pontuais no âmbito educacional que se concretizam dentro dessa mesma forma de sociabilidade, pautando uma formação idealista para essa cidadania, numa concepção quase ingênua de que estaria garantindo a igualdade de direitos.

### 3.2. INTERFACES ENTRE O DISCURSO OFICIAL, AS REPRESENTAÇÕES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Para compreender a educação infantil, além de uma análise sócio-histórica ampla, é fundamental extrair os aspectos mais singulares da realidade, buscar entender como os sujeitos se inserem e estabelecem suas ações e relações e produzem essa mesma realidade. Portanto, adentrar na história e dinâmica particular da Escola-Campo, em sua forma de organização, nas relações e funções dos sujeitos ali inseridos. Convergir-se-iam em um movimento fundamental para a construção do conhecimento científico em uma concepção dialética.

A Escola-Campo está localizada às margens de uma rodovia estadual, em uma região de limite territorial da cidade de Goiânia com um município vizinho e também se encontra num espaço de transição entre a zona urbana e rural. Historicamente, a Escola-Campo se caracterizou pelo atendimento à comunidade rural, mas com o advento da crescente e veloz expansão urbana da capital, essa característica vem, gradativamente, se alterando.

A história da criação da Escola-Campo perpassa o processo de ocupação daquela região por famílias vindas da região Nordeste do país, atraídas pelo trabalho em fazendas e lavouras da região. Essas famílias constituíram ali uma comunidade de trabalhadores rurais. No início da década de 1960, o desenvolvimento urbano da cidade ainda estava distante da região na qual hoje se localiza a escola, e por isso, ainda não oferecia condições estruturais como asfalto, energia elétrica, posto de saúde, transporte público e escolas. Então, devido à distância e impossibilidade dos filhos desses trabalhadores frequentarem as escolas da capital, os próprios moradores buscaram garantir a educação das crianças organizando, de forma autônoma e improvisada, uma sala de aula. Foi só em 1968, após muita reivindicação da comunidade, que o então prefeito, Íris Rezende autorizou a liberação de recursos públicos para a construção de uma sala de aula que seria mantida pela prefeitura de Goiânia em um terreno cedido por uma família que morava na região. Na época, a matriarca dessa família que disponibilizou o espaço para a construção da escola, também doou a imagem de uma santa católica trazida por ela do Rio Grande do Norte e, para homenagear tal santa e simbolizar as raízes daquela comunidade, sugeriu que a instituição fosse batizada com o seu nome.

Apesar dos 47 anos de existência da escola, seu registro legal só aconteceu em 1999, quando passou a compor a RME de Goiânia. No que se refere a educação infantil, a escola só teve autorização para atender crianças menores no ano de 2004. Em 2009 a escola correu o

risco de fechar as portas devido a uma suposta falta de demanda de alunos, mas optou, em 2010, por introduzir na instituição o regime de tempo integral, e continuou a funcionar.

No decorrer de sua história, fortemente marcada pelo caráter assistencialista e pela precariedade estrutural, a escola, devido a elevada demanda por vagas, falta de espaço e profissionais, assumiu uma forma de organização multiciclada, característica comum das escolas rurais. Atualmente a escola atende crianças de 4 a 11 anos de idade, oferecendo educação infantil (4 e 5 anos), Ciclo I (6 a 8 anos) e Ciclo II (9 a 11 anos) do ensino fundamental. A escola iniciou o ano de 2015 com 101 alunos matriculados compondo 8 turmas, mas como possui apenas 5 salas de aula<sup>29</sup>, estas são multicicladas, sendo os alunos distribuídos da seguinte forma:

1. Educação Infantil: 04 e 05 anos (20 crianças matriculadas);
2. Ciclo I - agrupamentos “A”: 6 anos (21 crianças matriculadas);
3. Ciclo I – agrupamento “B”: 7 anos (16 crianças matriculadas);
4. Ciclo I e Ciclo II - agrupamentos “C” e “D”: 8 e 9 anos (19 crianças matriculadas);
5. Ciclo II - agrupamentos “E” e “F”: 10 e 11 anos (25 crianças matriculadas).

Em relação ao quadro de servidores, a equipe pedagógica da Escola-Campo é composta por: Diretora; Secretária Geral; Coordenadora Pedagógica; Coordenadora de Turno; 4 Professoras 60 horas (tempo integral); 2 Professoras 30 horas; Professor de Educação Física; Professora de Inglês. Dentre esses profissionais, apenas o Professor de Educação Física é servidor temporário.

Em relação aos servidores administrativos, a Escola-Campo possuía em 2015: 3 Merendeiras; 3 Agentes Educativos; 1 Porteiro; 2 Auxiliares de Limpeza; 2 Agentes de Transporte. Destes, apenas a Secretária Geral e uma Merendeira são servidoras efetivas, os demais cumprem contrato temporário.

Além disso, atualmente, a escola apresenta um déficit de 4 servidores administrativos. São essas condições em que se desenvolvem o processo educativo das crianças da educação infantil e ensino fundamental na Escola-Campo, situação condizente com a precariedade histórica da escola pública brasileira, principalmente nas regiões periféricas e mais pobres das cidades, o que se reflete diretamente no trabalho de professores e limita as possibilidades de desenvolvimento de um processo educativo de qualidade.

---

<sup>29</sup> Na realidade, a escola possui apenas 4 salas de aula, a 5ª turma tem aulas em uma parte do pátio da escola, onde foi colocado uma tenda e, sob ela, foram colocados um quadro, mesas e cadeiras para professores e alunos, tornando-se assim uma sala de aula.



No âmbito pedagógico a escola desenvolve anualmente o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), uma referência norteadora do trabalho educativo que se institui por um documento referência para o trabalho educativo, mas que se materializa como uma prática da gestão coletiva, de discussão em que se tenta acordar orientações para o funcionamento da escola. No documento referência da Escola-Campo, apresenta-se que o PPP, como elemento organizativo do trabalho pedagógico, busca “refletir sobre a intencionalidade educativa, política e social que permeia o trabalho desenvolvido na escola” (PPP, 2015, p. 3); tem por objetivo principal nortear as ações desenvolvidas ao longo do ano letivo, estabelecendo as metas conceituais e operacionais que permeiam a organização da escola como um todo, funcionando como uma ferramenta de avaliação constante do trabalho desenvolvido pelos profissionais que ali atuam.

O PPP da Escola-Campo, ao fim, resulta em um documento elaborado de forma coletiva pela equipe pedagógica da Escola-Campo vinculando-se à premissa da gestão democrática. Essa construção participativa pressupõe uma elaboração coletiva que a escola estabelece no processo de planejamento contínuo, grupos de estudo, reuniões de capacitação e desenvolvimento de pesquisa, assumindo-se como lugar de discussão, reflexão, estudo e produção de conhecimentos. Esse processo é garantido pela possibilidade do planejamento coletivo diário que acontece no período vespertino das 16h00 às 17h20, além de planejamento mensal, com dispensa de alunos, que está previsto no calendário da SME.

Na Escola-Campo o planejamento diário acontece no período da tarde, mas como a professora da educação infantil e o professor de educação física cumprem uma carga horária de 30 horas semanais, atuando na escola apenas na parte da manhã, eles não têm a oportunidade de participar desses momentos. Além disso, todos os professores teriam direito a 4 horas semanais de estudo individual, mas no caso da Escola-Campo isso não acontece. Os únicos momentos que a professora de educação infantil tem para o estudo individual são quando as crianças têm aulas de educação física, já que além dela, este professor é o único que dá aulas para a educação infantil no período da manhã e a pré-escola tem duas aulas de Educação Física por semana; portanto, essa professora tem garantida apenas duas horas de estudo individual por semana. Isso acontece também com o professor de educação física, que pela distribuição da carga horária de aulas na escola tem apenas duas horas de estudo por semana.

Sobre a questão do planejamento diário o Professor de Educação Física coloca que:

*[...] pelo fato da escola ser uma escola de tempo integral e eu não trabalhar em período integral, no período de planejamento dos professores que acontece na parte da tarde, momento em que eu não estou aqui [na escola]. Então, eu faço meu planejamento, sozinho. Ainda não tive a oportunidade de*

*sentar com a professora da educação infantil, ou com as outras professoras. Nós não tivemos oportunidade de discutir nosso trabalho pedagógico, mas sempre que eu vou buscar as turmas para a aula de educação física, eu comento com as professoras como estão certos alunos e vice-versa. É um diálogo bem informal, mas é o que conseguimos fazer até agora (Entrevista, 11/06/2015, acréscimos da pesquisadora).*

Além de não terem as 4 horas de estudo individual garantidas, outro grave problema também se apresenta quando as professoras que atuam na educação infantil e o professor de educação física não têm a possibilidade de planejarem juntos, visto que todos esses profissionais trabalham em tempo parcial na Escola-Campo. Os encontros para planejamento coletivo do trabalho só acontecem no planejamento mensal; tal situação tem dificultado o desenvolvimento de um trabalho pedagógico integrado e, também, tem precarizado o trabalho pedagógico na educação infantil.

A precarização do trabalho docente na Escola-Campo não se manifesta apenas no que se refere ao planejamento do trabalho educativo realizado pelos docentes; o PPP da escola apresenta os recursos financeiros que a instituição dispõe e que são provenientes do Programa Mais Educação<sup>30</sup>, do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)<sup>31</sup> e do Programa de Autonomia Financeira da Instituição Educacional (PAFIE)<sup>32</sup> e deixa claro que tais recursos são insuficientes para atender as demandas da escola, visto que a gestão escolar tem que se esforçar para buscar parcerias com diversos segmentos sociais a fim de suprir suas necessidades que são, inclusive, estruturais. Segundo o PPP, a escola ainda carece de banheiros para a educação infantil, duas salas de aula, sala de depósito para materiais diversos, recursos pedagógicos para as aulas de educação física, além de necessitar de uma reforma geral na estrutura física da instituição. A escola também busca recursos para a construção de uma brinquedoteca.

Essa falta de estrutura tem impactado diretamente no trabalho pedagógico, em geral, e da educação infantil, em particular. Tal situação fica clara na fala da Coordenadora Pedagógica:

*Nosso trabalho esbarra muito nas questões de estrutura física e de verbas porque coloca-se a educação infantil dentro da escola de tempo integral, mas na hora de remanejar as verbas, por exemplo, não se lembra da educação*

---

<sup>30</sup> O Mais Educação, é um programa do Governo Federal ofertado às escolas públicas de ensino fundamental que consiste no financiamento para desenvolvimento de atividades de educação integral que expandem o tempo diário de escola para o mínimo de sete horas. As verbas referentes ao programa garantem as escolas verba pessoal, para remuneração dos responsáveis pelas atividades e oficinas, e capital e custeio, para compra de materiais de suporte para as atividades e oficinas.

<sup>31</sup> O PDDE é um programa do Governo Federal que consiste na assistência financeira às Escolas Públicas da Educação Básica das Redes Estaduais, Municipais e do Distrito Federal, às Escolas Privadas de Educação Especial mantidas por Entidades sem fins lucrativos.

<sup>32</sup> O PAFIE é o sistema municipal de repasse de recursos financeiros para as Instituições Educacionais Públicas Municipais, que objetiva assegurar às escolas autonomia de gestão financeira, para o ordenamento e execução de gastos rotineiros destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino.

*infantil. Aqui na escola, inclusive, algumas verbas que chegam, nós não podemos usar para educação infantil, o que tem dificultado a aquisição de materiais* (Entrevista, 01/06/2015).

O Professor de Educação Física relata que em sua opinião *“deveria vir uma verba própria para educação infantil, que só pudesse ser utilizada para compra de material e adequação de espaço destinado à educação infantil”* (Entrevista, 11/06/2015).

É importante destacar que as questões que se referem à precarização da escola pública não são obras do acaso, mas fazem parte de um processo histórico de opressão da classe trabalhadora, de negação aos sujeitos mais pobres de condições adequadas para se apropriarem qualitativamente dos conhecimentos produzidos no processo de produção da vida material. Essa negação não se dá apenas no âmbito dos conhecimentos; a esses sujeitos são negadas também as possibilidades de se apropriarem dos produtos materiais de um processo de produção coletiva do qual todos os sujeitos fazem parte.

O PPP da Escola-Campo apresenta dados importantes sobre as famílias das crianças que frequentam a escola. A maior parte das famílias são provenientes de cidades do interior do Estado (32%) e das regiões Norte e Nordeste do país (26%) que se estabeleceram na capital goiana em busca de trabalho e melhores condições de vida. Apesar de o público atendido vir mudando gradativamente, pelo fato da instituição ter se tornado uma Escola de tempo Integral, a maior parte das famílias de estudantes ainda residem na zona rural (61%) – as outras famílias residem em bairros próximos da escola (37%) e em outra cidade (2%).

Cerca de 61% dessas famílias moram em propriedades alugadas ou cedidas por parentes, por empresas ou por donos das chácaras nas quais trabalham; 47% das famílias são compostas por 5 ou 6 pessoas morando em uma mesma casa. Os dados referentes à renda familiar mostram que 32% das famílias sobrevivem com renda total de até 1 salário mínimo e 46% com renda total de até dois salários mínimos; 15% das mulheres chefes de família trabalham como domésticas e 18% das mães são trabalhadoras do lar; 15% dos homens chefes de família são trabalhadores rurais e, apesar das famílias residirem em uma comunidade rural distante do centro urbano de Goiânia, a maior parte dos adultos dessas famílias - cerca de 43% - possuem empregos predominantemente urbanos (vendedor, pedreiro, encanador, serviços gerais e outros), ou seja, trabalham em locais distantes de sua residência. Percebe-se, pelo perfil das famílias, que a Escola de Tempo Integral se apresenta como uma necessidade social, devido ao fato dos pais e responsáveis não terem condições de se ocupar com o cuidado dessas crianças durante o dia, pois precisam trabalhar.

Outros dados que demonstram características das famílias cujos filhos estudam na Escola-Campo referem-se ao lazer e a participação cultural desse grupo de pessoas: 55% têm como local de lazer a Igreja e como momentos de lazer a televisão. A comunidade não possui locais ou equipamentos públicos de lazer e os dados demonstram que as possibilidades de se vivenciarem esses momentos estão restritos ao ambiente familiar e privado.

Nesse cenário, a escola, espaço de formação cultural e de humanização apresenta uma importância ainda mais relevante como possibilidade de empoderamento de sujeitos acerca de bens culturais necessários para que compreendam a sua própria realidade e assim, que sejam capazes de criar as possibilidades de organização, ação e transformação desta realidade. Tal questão está diretamente relacionada com a concepção de Educação, a função social e os objetivos da escola.

No que se refere às concepções, a Educação é apresentada pela Escola-Campo, em seu PPP “como um farol de esperança e transformação social que busca a formação de indivíduos mais participativos, mais solidários, críticos e responsáveis por mudanças em si e na comunidade em que vivem” (PPP, 2015, p. 11). Percebe-se que a instituição absorve o discurso ideológico liberal de que a escola tem um papel na formação humana no sentido da transformação das condições sociais e ao mesmo tempo seria a grande redentora dos problemas vivenciados, apresenta-se como aquela que pode possibilitar ao sujeito que realmente se esforça, mudar suas condições de vida, como uma espécie de trampolim para a ascensão social.

Compreendendo que a educação é um processo social amplo que está presente no conjunto das relações sociais em que os indivíduos estão inseridos e não se restringe ao espaço escolar, a escola não pode ser considerada como única responsável pela formação e humanização dos sujeitos, pelo contrário, ela está situada em um contexto mais amplo e só cumpre o seu papel humanizador quando se articula com as outras esferas da vida social. Assim, ela pode contribuir com o processo de transformação social quando objetiva a concretização de um projeto educativo contra hegemônico.

Como objetivo educativo a Escola-Campo espera

Garantir ao aluno o acesso ao saber sistematizado, priorizando uma aprendizagem significativa por meio dos recursos físicos, materiais e intelectuais disponíveis na Escola, e promovendo o exercício da cidadania numa forma de contribuir no desenvolvimento integral do aluno, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais, emocionais e sociais. (PPP, 2015, p. 11-12)

Quando questionada sobre o papel social da escola, a Coordenadora Pedagógica coloca que

*[...] nosso objetivo, na verdade, é o de educar. Mas educar, não só em relação aos conteúdos, mas também em relação aos valores. No entanto, hoje a escola vem recebendo muitas influências, e passamos a ter que fazer de tudo um pouco, assim, a escola acaba não conseguindo cumprir todas as funções que são atribuídas a ela (Entrevista, 01/06/2015).*

Os professores entendem esse acúmulo de funções da escola como um problema que, inclusive, tem interferido no seu papel fundamental que é o de garantir ao aluno o acesso ao saber sistematizado. Tal questão aparece de maneira velada no discurso ideológico de que a escola é a solução de todos os problemas sociais. Entende-se que esse acúmulo de funções, juntamente com a precarização da escola pública, tem se constituído como estratégia ideológica para dificultar, se não impedir, a apropriação dos conhecimentos necessários para a compreensão da realidade por parte dos sujeitos que dependem dessa escola. Inclusive, o próprio Estado coloca oficialmente para a escola que é uma necessidade social acumular outras funções sociais com o intuito da manutenção do *status quo*, assim como está previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB):

Em um contexto marcado pelo desenvolvimento de formas de exclusão cada vez mais sutis e humilhantes, a cidadania aparece hoje como uma promessa de sociabilidade, em que a escola precisa ampliar parte de suas funções, solicitando de seus agentes a função de mantenedores da paz nas relações sociais, diante das formas cada vez mais amplas e destrutivas de violência (BRASIL, 2013, p. 18-19).

Tais questões, em um primeiro momento, parecem estar distantes da educação infantil; mas, a partir de uma convivência mais próxima com a escola e de uma reflexão mais aprofundada sobre a realidade da pré-escola foi percebido como isso se manifesta no processo educativo dos sujeitos sociais desde a infância.

Na Escola-Campo a turma de educação infantil, assim como as turmas de ensino fundamental da instituição, funciona no regime de tempo integral. As crianças ficam um período de 8 horas e 20 minutos dentro da escola, das 7 horas da manhã às 16 horas e 20 minutos da tarde; como essa Escola-Campo é mult ciclada, existe apenas uma turma pré-escolar, abrangendo as crianças de 4 e 5 anos de idade. No ano de 2015, haviam 20 crianças matriculadas nessa turma.

O trabalho pedagógico junto a essas crianças é desenvolvido por duas pedagogas, uma que atua na parte da manhã, aqui apresentada como Professora I da Educação Infantil, e outra que atua na parte da tarde, reconhecida no presente trabalho como Professora II da Educação Infantil – ambas cumprem uma carga horária de 30 horas semanais. Essas duas professoras são responsáveis pelo trabalho pedagógico referente ao currículo regular e, também, por todas as atividades específicas (as antigas oficinas) previstas para a escola de tempo integral. O

Professor de Educação Física também atua na pré-escola e as crianças têm com ele duas aulas de 1 hora por semana cada.

Na organização da educação infantil em Goiânia é previsto a presença de uma auxiliar pedagógica dentro da sala de aula atuando com os professores, mas na Escola-Campo isso não acontece. A auxiliar que deveria estar na educação infantil, acabou assumindo a função de auxiliar de merenda, pois apesar da realização de um concurso público para contratação de funcionários temporários realizados no início do ano de 2015, a SME ainda não enviou um profissional para ocupar este cargo na escola, o qual, desde o início do ano letivo de 2015 até o seu final, esteve vago.

No trabalho pedagógico da educação infantil, a relação adulto-criança se apresenta como um dos aspectos fundamentais e no PPP da Escola-Campo apresenta-se a compreensão de que tal relação não é natural, mas socialmente construída. Para os professores da escola, essa relação tem impacto direto no aprendizado escolar, na educação infantil principalmente. A Coordenadora Pedagógica da Escola-Campo coloca que:

*[...] se o professor não cativar o aluno, ele não vai se permitir aprender, ele vai ficar ali resistente. Então, a criança precisa desse carinho, desse contato afetivo, pois ela está saindo do lar dela, do lugar que considera mais seguro e está vindo para um mundo desconhecido. Neste sentido, ela precisa dessa afetividade, de criar um laço com o adulto, senão a criança não permite que o professor chegue perto (Entrevista, 01/06/2015).*

A Professora I da Educação Infantil também entende que na educação infantil, o professor “*[...] tem que ter um relacionamento amigável com os alunos e fazer com que eles gostem dele, porque se eles não gostarem do professor, não vão deixar ele ensinar e a criança tem que querer que você ensine para ela*” (Entrevista, 03/06/2015).

Partindo da concepção histórico-cultural, o processo de ensino-aprendizado não se separa dos aspectos emocionais da vida da criança, portanto considerar as questões afetivas torna-se fundamental. Arce (2013, p. 30) coloca que “o professor deve se utilizar do envolvimento que possui com a criança para fomentar o pensar junto, desafiando-a intelectualmente”. Dentro do processo educativo, esta relação adulto-criança deve ser compreendida para além da questão do afeto. Para o Professor de Educação Física da Escola-Campo “*o professor tem que interagir afetivamente com o aluno, mas sempre aquela distância que a relação professor-aluno exige*” (Entrevista, 11/06/2015).

Ao afirmar que educação escolar pressupõe uma atitude diretiva e que o professor tem uma função pedagógica definida, subentende-se que esta não se separa das questões afetivas, mas a intencionalidade do processo educativo não pode estar submetida à estas últimas de forma

ingênua e descomprometida.

Barbosa (2013, p. 114) apresenta que

A forma como as crianças e os adultos participam das relações sociais, lócus da produção do saber humano, não se dá em condições de igualdade, visto que a condição do adulto pressupõe o domínio de um conjunto de saberes e instrumentos ainda não completamente sistematizados pelas crianças. É essa condição de não domínio que produz a exigência de interações entre adultos e crianças, de modo mais específico, entre os professores e os alunos.

Considera-se que o desenvolvimento humano se dá desde o nascimento e que este só se concretiza a partir interação com adultos que são responsáveis pelo desenvolvimento biopsicossocial da criança, “pois é através das mediações que esta interação propicia que a criança irá se construir e se colocar no mundo” (ARCE, 2013, p. 22). Neste sentido, quando se analisa as interações dentro do contexto escolar é fundamental pensar na função desempenhada pelo professor.

Para a Coordenadora Pedagógica da Escola-Campo a função do professor é o de mediador de conhecimentos.

*O professor já não é mais aquele detentor do conhecimento, ele tem o papel de mediar conhecimento, de instigar o conhecimento. O aluno traz muito conhecimento para escola, então, ele [o professor] acaba fazendo essa mediação [...] joga uma problemática para o aluno e vai instigando o aluno a buscar esse conhecimento. Cada aluno já tem uma base, mas para que o aluno vá buscando outros conhecimentos o professor deve traçar um caminho ao lado dele, segurar na mão dele, sempre instigando, lançando perguntas para o próprio aluno ir vendo qual caminho ele vai percorrer, porque o aluno é o foco principal. O professor está ali para tirar o aluno da zona de conforto e prepara-lo para esses conhecimentos, o professor está ali para ajudar* (Entrevista, 01/06/2015).

Já o Professor de Educação Física entende que

*[...] para ser um bom professor tem que estar inserido dentro dessa nova realidade. Para mim, atualmente, o professor perdeu aquele título que ele tinha de mestre, de dono do saber, agora ele apenas colabora com o aprendizado. Então, para mim, a função do professor é essa, de colaborador* (Entrevista, 11/06/2015).

Nas propostas educativas pautadas por concepções biologicistas do desenvolvimento humano, existe essa compreensão de que o professor é aquele que observa e acompanha o processo de desenvolvimento do aluno que é o responsável pelo seu próprio processo educativo. Sobre isso Arce (2013) coloca que, devido a influência dessas concepções espontaneístas na educação brasileira, o papel do professor

*[...] tem sido minimizado, apagado em nome da criança como protagonista de seu desenvolvimento e de sua educação [...] a interação com o adulto/professor é a principal fonte de desenvolvimento para a criança menor que cinco anos. Esta interação precisa ser cuidadosamente planejada* (ARCE, 2013, p. 36).

O papel diretivo do adulto no desenvolvimento da criança mostra-se como ponto fundamental na perspectiva histórico-cultural, sendo papel do professor exigir da criança um grande esforço nesse processo de apropriação cultural, pois o pensamento não se desenvolve naturalmente. Pasqualini (2010) aponta que, no processo de ensino-aprendizagem o adulto/professor é o portador da experiência social que a criança ainda não possui e, por isso, deve organizar a vida da criança, criar condições para a aprendizagem e transmitir as experiências sociais historicamente acumuladas pela humanidade.

Acredita-se que no ideário dos profissionais envolvidos com a educação existe uma vinculação muito forte do ensino e da transmissão de conhecimentos com as pedagogias tradicionais e, por isso, parece existir um grande receio de se assumir o papel diretivo do trabalho pedagógico, fato acentuado pela entrada das correntes escolanovista e construtivistas na educação brasileira. Nas falas destacadas anteriormente, os sujeitos entrevistados destacam o professor como colaborador, facilitador, instigador, etc., o que parece demonstrar esta necessidade de distanciar-se de um modelo tradicional de educação. No entanto, é preciso refletir profundamente sobre a necessidade do trabalho pedagógico intencional, ou seja, sobre a função primordial do professor na formação humana das crianças, pois se o aprendizado e o desenvolvimento não acontecem de forma espontânea, o ensino, a ação diretiva se apresenta como uma necessidade, mas sempre tendo a clareza de que isto não significa necessariamente assumir uma postura pedagógica tradicional e pragmática.

Entende-se que numa perspectiva histórico-cultural de educação escolar as ações pedagógicas devem ser organizadas de uma forma em que a apropriação do sistema cultural, pressuposto do processo de desenvolvimento, se dê pela própria experiência do aluno. Nesse processo a criança deve perceber o estímulo, elaborar uma resposta e agir, portanto, o conhecimento deve passar pela experiência pessoal (VIGOTSKI, 2001). Isso não significa que essa experiência pessoal corresponda à vida cotidiana da criança, pois o processo educativo deve distinguir-se da vida cotidiana ou então não haveria sentido para existência das instituições educativas.

O indivíduo se faz humano reproduzindo as características historicamente produzidas pela humanidade, e isso não se dá de forma espontânea, mas por meio de processos educativos sociais geradores do desenvolvimento. Assim “o ensino não deve basear-se na expectativa da maturação espontânea dessas funções (nem tomar tal maturação como condição prévia para as aprendizagens), mas ao contrário, é responsável por promover o desenvolvimento” (PASQUALINI, 2010, p. 172). Se o desenvolvimento não está garantido pelo amadurecimento



biológico, pode não acontecer de forma qualitativa se não forem propiciadas as condições educativas adequadas, pois, “se não forem garantidos processos educativos que tenham por finalidade promover formas superiores de conduta, a criança não incorporará tais funções em seu psiquismo” (PASQUALINI, 2010, p. 172).

Nesse sentido, o ensino propicia o desenvolvimento atuando sobre a Zona de Desenvolvimento Iminente da criança, ou seja, sobre funções psíquicas que ela ainda não tem plenamente formado (VIGOTSKI, 2012). O ensino não deve limitar-se a aproveitar apenas o desenvolvimento real da criança e sim ativar novos processos internos de desenvolvimento, deve agir no sentido de tornar real o que está em vias de se materializar, perspectivando o desenvolvimento do novo. Na escola a criança não precisa aprender o que já sabe fazer sozinha (Nível de desenvolvimento real), mas sim o que ainda não sabe (Nível de desenvolvimento iminente) e pode se lhe tornar acessível em colaboração com o professor e sob a sua orientação. Neste sentido,

Se compreendermos que a interação com o adulto e as mediações por ele propiciadas são propulsoras das revoluções do desenvolvimento o trabalho do professor de educação infantil ganha outro significado. Este professor passa de um simples observador externo do crescimento infantil para alguém que planeja e atua direta e intencionalmente para o desenvolvimento integral da criança (ARCE, 2013, p. 27).

No que se refere a atuação pedagógica na educação infantil, os professores da Escola-Campo destacam como principais necessidades para o desenvolvimento do trabalho do professor nessa etapa da educação básica a paciência, o amor e a dedicação.

*Na educação infantil, a primeira coisa é gostar. Tem gente que faz pedagogia e depois descobre que não tem tanta paciência com criança. Você tem que ter essa paciência com a criança, pois a criança pequena, chora, da birra, enfim, são crianças com diferentes criações, e nós temos que nos preparar para isso. Então, para a educação infantil é gostar de criança (COORDENADORA PEDAGÓGICA. Entrevista, 01/06/2015).*

*Na educação infantil o professor precisa de mais amor do que os que trabalham em outros níveis de ensino, pois esta é a etapa inicial da criança na escola. A primeira coisa é ter amor, muito amor, muita dedicação para que a criança sinta vontade de estar na escola, porque, se a criança já não se sente à vontade desde o início, a continuidade dela na escola vai ser penosa (PROFESSORA I DA EDUCAÇÃO INFANTIL. Entrevista, 03/06/2015).*

*Na educação infantil é preciso muita disposição, porque as crianças não são fáceis. É por isso que a gente começa devagar, tendo muita paciência pois nem tudo do planejamento dá certo, a gente tem que ter jogo de cintura (PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Entrevista, 11/06/2015).*

As características apontadas pelos professores como os aspectos fundamentais para o exercício do trabalho educativo na educação infantil indicam uma concepção ligada a construção histórica da imagem docência como uma vocação. Segundo Silva (2006, p. 126):

[...] as representações sobre o trabalho docente ainda são pautadas pelas ideias de “vocação” e de “sacerdócio” (professor tem que ter “dom”, não adianta formação; eu sou professora por “vocação”, ser professora é uma missão), mesmo diante do movimento histórico da profissionalização do magistério.

Entende-se que a docência, como práxis, papel “que determinados indivíduos exercem, de forma profissional (professoras e professores), o ato de produzir conscientemente a humanidade construída social e historicamente em cada indivíduo singular” (SILVA, 2006, p. 120), é uma função social e historicamente construída. Neste sentido o trabalho educativo é uma prática social que deve se constituir de maneira intencional e planejada e para que isso ocorra o mais fundamental é justamente a formação profissional específica para o exercício desta função. Considerando o trabalho na educação infantil, Arce (2013, p. 36) coloca que este precisa ser cuidadosamente planejado, o que “só será possível se o professor possuir uma formação que lhe permita conhecer o desenvolvimento da criança, bem como possuir conhecimentos científicos curriculares a ampararem seu trabalho”.

Para Leontiev (1978), o professor deve conhecer profundamente o processo do desenvolvimento infantil para que possa estabelecer finalidades, objetivos pedagógicos adequados e organizar atividades pedagógicas que promovem o desenvolvimento da criança, apresentando tarefas e exigências correspondentes às potencialidades em mudança na criança. É importante ressaltar que isso não exclui as características apontadas pelos professores da Escola-Campo acerca docência, mas na perspectiva aqui defendida, as características por eles ressaltadas não podem ser tomadas como o que é mais fundamental no trabalho educativo na educação infantil.

Outro aspecto fundamental para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na educação infantil é a discussão e reflexão acerca da concepção de criança. No PPP da Escola-Campo é reconhecida a condição social da criança como cidadã, como um sujeito de direitos que tem “formas próprias de se relacionar com o mundo físico e social, o que a faz produtora de uma cultura específica” (PPP, 2015, p. 29). O documento ressalta que, a partir dessa concepção, a escola busca reconhecer na organização do trabalho pedagógico da educação infantil aquilo que é característico da criança, que seria “seu poder de imaginação, fantasia e criação”.

Na concepção histórico-cultural, na idade pré-escolar a imaginação, fantasia e criação estão fortemente ligadas à brincadeira.

A fantasia e a imaginação presentes no momento da brincadeira não aparecem como uma válvula de escape da realidade, levando a criança a vivenciar o mundo fazendo de conta que são adultos [...] este brincar é ao mesmo tempo um faz de conta, mas também é real e objetivo por produzir uma situação real. O componente imaginário encontra-se no meio utilizado pela criança para produzir a ação observada (ARCE; BALDAN, 2013, p. 97-98).

A fantasia representa justamente a existência de uma situação fictícia no jogo da criança, o que não significa a existência de um mundo particular desvinculado do mundo real. Para Elkonin (2009) o que motiva o aparecimento do jogo na infância não é o alto desenvolvimento da capacidade imaginativa da criança, até mesmo porque esta capacidade está em desenvolvimento na infância, mas sim a necessidade de fazer parte do mundo que gera o jogo, sendo este a forma que a criança encontra para suprir essa necessidade.

Vigotski (2007) estabelece uma relação direta entre o aprendizado e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. No PPP, tal concepção é contemplada quando se destaca a importância das ações pedagógicas para o desenvolvimento do pensamento, da linguagem, da memória e imaginação. No que se refere a relação entre o pensamento e a linguagem, bem como ao desenvolvimento dessas funções psíquicas consta no documento escolar que tanto a relação como o desenvolvimento podem e devem ser impulsionados “a partir das experiências compartilhadas, do confronto de ideias e do diálogo estabelecido na interação com o mundo e com os outros sujeitos” (PPP, 2015, p. 29).

No que se refere à relação pensamento-linguagem, o documento também destaca a construção do pensamento simbólico da criança que “[...] ao concretizar-se na e pela linguagem, torna-se mais complexa [tal relação] e permite à criança agir no plano das ideias, criando novas formas de organizar o real e tornar-se participante ativa do mundo físico, social e na elaboração de sua própria cultura” (PPP, 2015, p. 29, acréscimos da pesquisadora).

Em relação a memória, o documento explora a relação dessa função com a questão da percepção, afirmando que

A memória infantil neste período está muito ligada à percepção, portanto as ações pedagógicas precisam estar adequadas a esta condição do desenvolvimento infantil. Por exemplo, usar o desenho como registro do que a criança observa, do que vivencia. Recorrer à música e ao movimento é igualmente importante. Cabe à escola oferecer situações que ampliem o acervo de imagens e narrativas presentes na memória infantil. Histórias, obras de arte, desenhos, músicas, dramatizações, instrumentos musicais, brincadeiras, festas populares e contato com a natureza, oferecem muitas possibilidades para este enriquecimento da imaginação (PPP, 2015, p. 29).

A escola pode avançar em seu trabalho com as crianças quando percebe a necessidade da apropriação cultural para o desenvolvimento das funções psicológicas, mas na construção do PPP quando se destacam algumas funções psíquicas (pensamento, linguagem, memória, imaginação) em detrimento de outras, perde-se o ideal de totalidade do desenvolvimento da criança ao não abordar a percepção e a atenção, por exemplo.

Tomando a memória como exemplo, esta se constitui como uma função complexa que se refere a capacidade do cérebro em registrar uma impressão percebida. Para Luria (1991) a

memória apresenta um caráter seletivo que retém aquilo que é do interesse, que seja essencial ou aquilo que faz sentido para o sujeito. Percebe-se que a memória e todas as outras funções psíquicas são processos complexos gerados pela função de vários sistemas cerebrais, não são processos puramente biológicos formado no interior do sujeito isoladamente - que devem ser isolados e treinados - mas sim se constroem em relação com o meio social. Isso também acontece quando no trabalho educativo os aspectos cognitivos são tratados de forma isolada ou separada das dimensões motoras e emocionais, por exemplo.

Num projeto educativo pautado na concepção dialética de desenvolvimento humano, a visão de totalidade é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, pois assim como coloca Leontiev (2012a), o desenvolvimento das funções psíquicas se dá a partir da atividade dos sujeitos e esta, por sua vez, é motivada por uma necessidade social concreta. Quando se artificializam ações em exercícios que focam o desenvolvimento ou treino de determinada função e o sujeito não encontra motivo ou ligação desse exercício com o todo da sua realidade, este pode não cumprir qualitativamente a sua função no desenvolvimento do indivíduo.

No PPP da Escola-Campo consta que a instituição busca superar a compreensão da infância “[...] enquanto um estágio de transição/preparação para a vida adulta” (PPP, 2015, p. 30). Isso explicita uma concepção de educação infantil que não está em função da preparação para as etapas posteriores do processo de escolarização e/ou de preparação da criança para o futuro. Neste sentido, a educação infantil deveria se constituir como um espaço/tempo da criança viver o seu presente, as especificidades desse período da vida humana sua infância. Em consonância com tal compreensão, o documento apresenta como objetivo principal para a educação infantil: “[...] buscar a formação da criança enquanto ser cultural em desenvolvimento” (PPP, 2015, p. 29). Apesar de ser um objetivo amplo e genérico traz uma visão ampliada sobre a função da escola para a formação cultural dos sujeitos, ou seja, para a formação humana das crianças, compreendida como sujeitos em um processo constante de desenvolvimento. Neste sentido, a Escola-Campo apresenta como função da educação infantil possibilitar à criança “[...] produzir sentidos e aprender significados”, o que garante ao sujeito desenvolver sua potencialidade de intervenção na realidade (PPP, 2015, p. 29). Destaca-se que a função precisa estar articulada com os conhecimentos sistematizados, a especificidade educativa da escola. Portanto, acredita-se que para que a educação infantil contribua com o desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos de intervenção na realidade, naquilo que é específico da escola, existe a necessidade de construir a produção de sentidos e a aprendizado de significados ligados às ciências, às linguagens, à arte e à cultura.

O documento traz a ideia da necessidade do aprendizado para o desenvolvimento infantil, assumindo, assim, que a escola tem o papel social de possibilitar a apropriação dos conhecimentos científicos e culturais historicamente produzidos e acumulados pela humanidade. Coloca-se que o aprendizado, o processo de internalização desses conhecimentos acontece por rupturas, mudanças e transformações “[...] que fará com que a criança, pouco a pouco, se diferencie dos outros sujeitos” (PPP, 2015, p. 30), ou seja, além de perceber a necessidade da apropriação cultural para o desenvolvimento das funções psíquicas, a escola também considera este processo fundamental para a constituição da personalidade da criança. A partir dessa concepção, o PPP da Escola-Campo coloca a apropriação do conhecimento como elemento central da educação infantil e defende que este deve ser trabalhado em “sua forma histórica e contextualizada, possibilitando não apenas a reprodução, mas também a compreensão dos sentidos e significados” (PPP, 2015, p. 30).

Sobre o trabalho pedagógico na educação infantil, Pasqualini (2010) apresenta que, de maneira geral, este vem se dando sob duas formas: ora como estratégia de prevenção do fracasso escolar e preparação para o ensino fundamental, ora em uma perspectiva anti-escolar a partir de uma visão distorcida do binômio cuidar-educar. Nesse sentido o trabalho pedagógico na educação infantil assume a característica de antecipação do processo de alfabetização na tentativa de resolver as deficiências do ensino fundamental ou, então, assume uma forma de negação do modelo escolar, entendendo o ensino como algo prejudicial para o desenvolvimento da criança, apresentando-se a escola apenas como espaço de convívio coletivo, sendo o professor um sujeito incumbido apenas de acompanhar e observar as crianças em suas ações espontâneas. Todas essas características e contradições que se constituíram historicamente na educação infantil, estão presentes nas concepções dos professores que atuam nesse período do processo de escolarização. A perspectiva histórico-cultural caminha em um sentido oposto a essas duas concepções de educação infantil, determinando que o ensino seja um elemento fundante do trabalho do professor, mas também que a antecipação de processos acaba por acelerar etapas podendo limitar o desenvolvimento do indivíduo.

Para a Professora I o papel da educação infantil na vida da criança é

*[...] integrar ela com as outras crianças, porque, às vezes, tem crianças que é sozinha em casa, então ela chega na escola e não tem o costume de dividir, de brincar com outra criança. Essa primeira etapa da criança na escola é importante para ela aprender a brincar com outras crianças, integrar, dividir as coisas, os brinquedos, até mesmo o material. Então, eu acho que o fundamental mesmo é a criança integrar-se, a forma dela ser inserida na sociedade (Entrevista, 03/06/2015).*

O Professor de Educação Física também acredita que a principal função da educação infantil é a socialização, para ele

*A educação infantil hoje tem que trabalhar bastante a socialização. Nós pegamos crianças que praticamente não saem de casa, algumas muito envolvidas com jogos eletrônicos, por exemplo. Assim, a função da educação infantil é essa, a socialização do educando. Sem se preocupar muito com aprendizagem, leitura e mais com a socialização (Entrevista, 11/06/2015).*

Quando se considera a educação infantil apenas como espaço/tempo de socialização da criança, ela perde a sua conotação educativa mais ampla de apropriação de conhecimentos, descaracterizando, até mesmo, a função social da escola como um todo. Esse descomprometimento da educação infantil com o processo de ensino-aprendizado pode gerar um trabalho pedagógico pautado no espontaneísmo, numa perspectiva do desenvolvimento natural da criança.

A Coordenadora Pedagógica, ao falar sobre a função da educação infantil amplia a discussão estabelecendo uma reflexão sobre a relação desta com o processo de alfabetização. Para ela a Pré-Escola vai muito além de apenas preparar para aprender a ler e escrever, reconhecendo que a educação infantil pode ser vista como um trabalho com a totalidade das necessidades das crianças

*[...] não é só preparar o aluno para ser alfabetizado. A educação infantil é socialização, é preparar um espaço educativo. Nós até podemos sim iniciar a alfabetização, isso não é problema, não é prejuízo, mas, desde que se respeite os limites e o desenvolvimento da criança, pois essa criança precisa ser educada, precisa brincar, precisa se socializar, e tudo isso é característica da educação infantil. Não é só para criança passar o tempo para o pai poder trabalhar, não é isso! A criança está aqui para se educar, brincar, socializar e aprender (Entrevista, 01/06/2015).*

No PPP da Escola-Campo está definido que a organização curricular da educação infantil busca atender aos direitos das crianças por meio do trabalho com as múltiplas linguagens. A Escola-Campo concebe o currículo da educação infantil de forma aberta “[...] considerando suas [das crianças] vivências, experiências e significados, num processo constante de construção e apropriação de conhecimentos variados, não delimitados/fechados” (PPP, 2015, p. 31, acréscimos da pesquisadora).

A partir do que a SME coloca na proposta pedagógica para a educação infantil para o desenvolvimento curricular<sup>33</sup>, a Escola-Campo optou por não definir um currículo para a pré-

---

<sup>33</sup> Na Proposta Político-Pedagógica da SME está colocado que: o currículo para a Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia parte de dois fundamentos: a) amplia, diversifica e complexifica os conhecimentos das crianças a partir de vivências e experiências que possibilitem a produção de sentido por e com estes sujeitos; b) reafirma a importância da produção e da apropriação dos conhecimentos, sem prescrever conteúdos escolares. Ressaltamos assim a importância do sentido

escola. O PPP não define os conteúdos que devem ser trabalhados, mas define que a proposta pedagógica da educação infantil na escola está pautada na garantia dos seguintes direitos:

- Direito ao contato com a natureza;
- Direito às brincadeiras;
- Direito ao movimento em espaços amplos;
- Direito à proteção, afeto e amizade;
- Direito à atenção individual;
- Direito a um ambiente aconchegante, seguro;
- Direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de se expressar;
- Direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa;
- Direito à higiene e saúde;
- Direito a uma alimentação sadia (PPP, 2015, p. 30).

Nesse documento consta que tais direitos estão articulados à proposta pedagógica da escola que apresenta como eixo o desenvolvimento das múltiplas linguagens “que se configuram enquanto possibilidades de concretizar a promoção da aprendizagem e desenvolvimento nos aspectos biológicos, sociológicos e pedagógicos” (PPP, 2015, p. 30).

A ideia das múltiplas linguagens preconizada pela SME (GOIÂNIA, 2014) que destaca as linguagens oral, escrita, corporal, artísticas e musical, são compreendidas “tanto como mediação das relações como conhecimentos - abarcam em seus sistemas simbólicos diferentes expressões e possibilidades de se objetivar, devendo ser entendidas de maneiras distintas, porém integradas” (GOIÂNIA, 2014, p. 67), a partir de uma ação pedagógica interdisciplinar.

Tomando como eixo as brincadeiras e as interações, a proposta curricular da SME destaca que, assim como as linguagens, os conhecimentos considerados patrimônio da humanidade “[...] devem ser trabalhados com as crianças de forma significativa e planejada pelos profissionais” (GOIÂNIA, 2014, p. 83). Nessa proposta esses conhecimentos não se referem aos conteúdos escolares divididos em disciplinas, mas se apresentam por grandes áreas: as Ciências Humanas, as Ciências Naturais e as Ciências Exatas, cuja apropriação é necessária para a compreensão dos fenômenos sociais e naturais.

Portanto, apesar de propor uma construção curricular aberta e dinâmica, a SME define a necessidade e importância dos conteúdos científicos e culturais; define também que é função da educação infantil propiciar a ampliação, diversificação e mediação desses conhecimentos às crianças, sempre respeitando as suas especificidades e possibilidades de aprender. Para que tal função se materialize entende-se que a definição de conteúdos e objetivos é fundamental para

---

da educação naquilo que a constitui em seu aspecto interdisciplinar e formativo, fato que o diferencia do sentido do ensino escolarizante (GOIÂNIA, 2014, p.46).

o direcionamento de uma ação educativa intencional e que quando estes não são previamente selecionados, discutidos e planejados corre-se o risco de cair no espontaneísmo.

A Coordenadora Pedagógica coloca que na educação infantil não se deve ter uma grade de conteúdos fechada, mas que

*[...] é lógico que tem algumas coisas que queremos que a criança saia sabendo, mas que isso não seja obrigatório. Então têm alguns conteúdos, poucas coisas: alfabeto, registro do nome, algumas noções matemáticas. É lógico que todo professor no seu plano anual, no seu plano mensal, vai definir objetivos para se alcançar com a criança, seu trabalho não vai ser uma coisa solta, mas na educação infantil não é necessariamente obrigado que a criança se aproprie de todos esses objetivos. Eu acho que esse processo inicial de alfabetização, de conhecer o nome, as letras do alfabeto, conseguir registrar, as primeiras tentativas de escritas, na matemática, as noções das operações de adição, de subtração – só noções, nada muito burocrático – noções de grandeza, tamanho – se grande, pequeno, fino, grosso, alto, médio – noção espacial, coordenação motora, e assim vai. Tem a música e o teatro que é um trabalho riquíssimo para os alunos também. São várias coisas: sociedade, natureza [...] trabalhadas por meio de projetos. Mas nada é obrigatório para criança, você está ali para ampliar essa fase de desenvolvimento dela, respeitando o tempo e contribuindo com isso (Entrevista, 01/06/2015).*

A Professora I da Educação Infantil considera que “a coordenação motora é fundamental, as cores, as formas geométricas, os números de 0 a 10, conhecer as letras do alfabeto. Eu acho que é o básico” (Entrevista, 03/06/2015).

Os professores envolvidos no trabalho pedagógico da pré-escola entendem a importância da necessidade de alcançar os objetivos apresentados e que existem conteúdos que as crianças precisam se apropriar na educação infantil, o que demonstra que esses sujeitos entendem que a educação infantil deve funcionar em uma dinâmica diferente do ensino fundamental, mas que é um período do processo escolar que pressupõe a apropriação de conhecimentos que são necessários para a humanização dos sujeitos sociais. Os professores entrevistados destacam uma série de conteúdos que consideram importantes para educação infantil, inclusive a própria brincadeira, a música, etc., no entanto, na pesquisa observou-se que há uma grande dificuldade prática em ir além do treino para o ensino fundamental, fato que parece ligar-se historicamente com a constituição da escola pública brasileira como locus de formação de mão de obra. Como abordado anteriormente, a ênfase instrumental na linguagem escrita e na matemática são características de uma educação escolar minimalista que historicamente é destinada aos sujeitos da classe trabalhadora.

Reflexões acerca da rotina das crianças na Escola-Campo constituiu-se como um elemento fundamental para a compreensão da realidade, pois, foi a partir da observação do cotidiano que captou-se a dinâmica, as contradições, os conflitos e, ainda, a forma como os



sujeitos estabelecem suas relações e dão materialidade as ações, produzindo e reproduzindo a realidade.

A Professora I, ao descrever a rotina diária das crianças no período da manhã, coloca que

*[...] inicia-se, começa com uma acolhida, que é o momento de oração. Depois, as crianças tomam o café da manhã para, em seguida fazermos a rodinha de conversa, momento em que, muitas vezes, eles revelam várias coisas durante essa conversa. Depois da rodinha fazemos a agenda do dia no quadro, sempre com a participação deles. Depois da agenda, a gente costuma contar uma história, cantar uma música ou brincar. Em seguida fazemos uma atividade, trabalhamos o calendário e, depois o recreio. Depois do recreio, às vezes, a gente dá continuidade à atividade ou faz alguma brincadeira, aí elas têm o almoço e o descanso. Uma vez por semana eles tem o cinema, assistimos um filme, fazemos uma programação diferente. E na sexta-feira é o dia do brinquedo que eles trazem para brincar de maneira livre (Entrevista, 03/06/2015).*

Basicamente a descrição feita por essa professora constitui-se na rotina observada nas aulas da educação infantil na Escola-Campo. No primeiro momento, na acolhida, a professora ou as auxiliares recebem as crianças dentro da sala de aula onde fazem sua primeira refeição. Após o café da manhã, a professora reúne as crianças e faz uma oração.

Após esse momento inicial do café e da oração, a professora organiza as crianças em um círculo e todos sentam-se no chão para contarem uns aos outros sobre o que fizeram em casa no dia anterior. Uma a uma, as crianças contam o que fizeram, com quem estiveram, do que brincaram e é neste momento que revelam informações importantes acerca do ambiente social e familiar no qual estão inseridas. Além disso, a rodinha é um momento em que as crianças têm a oportunidade de ocupar diferentes papéis nas relações ali estabelecidas a partir do direcionamento da professora, por exemplo, de falar e ser ouvido, escutar os colegas, expressar suas opiniões, etc. No entanto, por vezes, algumas crianças falam baixo e dirigem-se apenas à professora e, por não conseguirem escutar, as outras crianças acabam perdendo o interesse na atividade e se dispersando. Em diversas situações presenciadas, a Professora I da Educação Infantil não pareceu orientar a criança que estava falando baixo e nem as crianças que se dispersaram. Neste sentido, o momento da rodinha, parece não cumprir plenamente o objetivo ao qual se propõe.

Outro momento rotineiro é a contação de história. Para a Coordenadora Pedagógica

*[...] é um momento muito importante porque, hoje, o que a gente precisa é saber ler, escrever. Para tudo na vida, onde a gente for, esse é o primordial, é a nossa base. O momento de contação de história é um momento que instiga a criança, não só essa parte sistemática da leitura, mas um momento lúdico para que ela viaje pelo mundo da fantasia. Você acaba que está ali brincando com a criança para que ela viaje contigo naquele mundo de conto de fadas,*

*de fábulas do livro. Nesta atividade você já está iniciando a criança num processo de alfabetização e letramento. A contação de história é prazerosa e não aquela coisa mecânica; quando lê, a professora faz diferentes vozes para instigar a curiosidade do aluno (Entrevista, 01/06/2015).*

Geralmente a professora da turma escolhe um livro ali mesmo na sala e lê a história para a turma.

Enquanto as crianças assistiam uma animação – cuja a temática era religiosa – sentadas voltadas para o fundo da sala, onde se fica a televisão, a Professora I da Educação Infantil, estava em sua mesa manuseando e lendo uma série de livros literários infantis [...] Assim que o desenho terminou, a professora anunciou o momento da história e, escolhendo entre os quatro livros que estavam sobre sua mesa, escolheu um com o título “Quem roubou a alegria do palhaço?” (Nota de Campo nº 14, 12/03/2016).

Em algumas aulas as crianças trouxeram livros de casa para a professora ler, nessas situações os livros tinham temáticas ligadas a religião cristã.

Uma das crianças foi até a sua mochila e retirou dela um livro grande com uma capa bem colorida, se dirigiu a professora entregando-lhe o livro dizendo: “Tia, vamos ler o livro de Deus?”. A professora pegou o livro dizendo que iriam ler o livro no momento da história.

A Professora I da Educação Infantil reuniu as crianças em frente ao quadro onde fizeram um círculo para fazer a oração do dia. As crianças fizeram a reza do “Pai Nosso” e então, se sentaram no chão para fazer a rodinha de conversa. A professora levantou-se da rodinha pegou o livro que uma das crianças havia levado e voltou para a rodinha dizendo que iria ler o livro para as crianças. Percebi, então que o livro era uma bíblia ilustrada para crianças.

A professora disse que só iria ler apenas uma parte hoje, pois o livro era muito grande. Ela então começou a ler o início da bíblia, a parte que tratava da criação do mundo, do homem e da mulher. A medida que ia lendo o livro, ela mostrava as ilustrações para as crianças. A leitura se encerrou na passagem em que Adão e Eva são expulsos do paraíso. Após a leitura, a professora pediu para que as crianças se sentassem em seus lugares (Campo Nº 05, 13/02/2015).

Após contar a história, a Professora I escolhe alguma criança para recontar a história apresentada, ela deve contar para todos os colegas como entendeu o livro, mas esses momentos também são dificultados já que as crianças que fazem a releitura da história, assim como na rodinha, fazem-no somente para a professora e as outras crianças não conseguem participar deste momento. Por isso, nesse ponto, pode-se questionar o que de fato significa ensinar sobre o socializar para os docentes pesquisados, quando, no caso da Professora I da Educação Infantil, tal como apresentado anteriormente, deixa de trabalhar com as crianças a importância do prestar atenção, formular uma posição sobre o que ouviu e apresentá-la aos colegas, ouvir e ser ouvida em dois momentos da rotina escolar, na roda de conversa e na releitura das histórias.

O que a professora considera como atividade, são as tarefas feitas em folha, nas quais as crianças são orientadas a preencherem um cabeçalho, colocando seus nomes, data do dia e o nome da professora. Essas atividades são basicamente constituídas de exercícios referentes às

letras do alfabeto, números e desenhos. Estas atividades são reunidas em uma pasta e são entregues aos pais ao final de cada trimestre. No processo de observação do cotidiano da sala de aula, essas atividades mostraram-se como tarefa principal das aulas, demonstrando na prática a predileção da Professora I pelos conteúdos da linguagem escrita e da matemática e, também, pelo desenvolvimento da dimensão cognitiva.

### 3.3. A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tratar-se-á agora, mais especificamente, do trabalho pedagógico da educação física na pré-escola. Na pesquisa, olhar estabelecido sobre a educação física teve como intenção entender como esta disciplina ou área do conhecimento se articula com a educação infantil, bem como o papel que tem desempenhado na formação das crianças.

Oliveira (2005) aponta que, inserida no contexto histórico da educação infantil brasileira, a educação física tem se caracterizado pela promoção da saúde ou pelo papel de auxiliar no desenvolvimento integral de crianças por meio de seus conteúdos específicos e seu caráter lúdico. Esta autora destaca que a educação física esteve quase sempre ancorada em uma visão idealista, na qual a infância era concebida como “fase/período preliminar à vida adulta, em que a criança aparece mitificada como criatura ingênua, inocente, mas que precisa ser moldada, educada para” (OLIVEIRA, 2005, p. 101). Desde o século XIX, nas instituições assistencialistas de atendimento às crianças pequenas, no contexto da educação moral e corporal, a educação física, materializada na aplicação dos métodos ginásticos europeus, se propunha a ‘domar’ os corpos das crianças.

Já no século XX, agregando conhecimentos de outras áreas, a educação física assume outras formas e características.

Na década de 1930, com a criação dos Parques Infantis em São Paulo, que tinham como objetivo, entre outros, contribuir para a formação higiênica das crianças de 3 a 12 anos de idade da classe trabalhadora, a Educação Física foi enfatizada na perspectiva da recreação. A partir da década de 1970, a psicomotricidade adentrou esse cenário pedagógico e percebemos que desde então o discurso da Educação Física, especificamente quanto às suas finalidades na Educação Infantil, tem buscado nela o seu respaldo. Na perspectiva da “formação integral”, os estudos acerca do desenvolvimento motor e da aprendizagem motora também são incorporados (OLIVEIRA, 2005, p. 101).

Historicamente, a presença da educação física na pré-escola esteve alicerçada sobre três abordagens: a recreação, a psicomotricidade e o desenvolvimento motor (SAYÃO, 1996, p. 67). Na perspectiva da recreação, o brincar aparece como elemento central e a educação física

caracteriza-se como momento de diversão, opondo-se ao aspecto sério do trabalho de sala de aula, ao trabalho escolar, ou seja, nesta perspectiva a educação física constitui-se como momento em que as crianças descansam, se divertem, brincam e extravasam suas energias, devendo proporcionar às crianças desenvolverem-se em atividades livres, diferentes dos exercícios e das aprendizagens sistematizadas pelo adulto dentro de sala de aula. Assim, acredita-se que os movimentos são construções naturais e que a criança aprende sozinha de acordo com suas potencialidades individuais provenientes de um desenvolvimento espontâneo. Foi nesta perspectiva de educação física que se basearam as abordagens pedagógicas espontaneístas que concebem o professor como um acompanhador ou, apenas, como um observador da atividade infantil que não deve sofrer interferências do adulto.

Outra concepção de educação física que se desenvolveu na educação infantil foi a que enfatiza a psicomotricidade, na qual o trabalho pedagógico tem como principal finalidade “promover, por meio de ações pedagógicas, o desenvolvimento de todas as potencialidades da criança, objetivando o equilíbrio biopsicossocial, opondo-se ao espontaneísmo e recreacionismo” (OLIVEIRA, 2005, p. 102), pautando-se num processo de desenvolvimento de habilidades corporais e psíquicas específicas de forma isolada, a partir de exercícios de tomada de consciência das diferentes partes do corpo; de ajustes postural (flexibilidade e equilíbrio); coordenação motora (motricidade viso-manual e dinâmica geral); de relaxamento e respiração; de orientação espacial; de lateralidade; de rapidez e de outras categorizações (SAYÃO, 1996, p. 73-78). Para Oliveira (2005), mesmo estabelecendo uma crítica severa a perspectiva da recreação, a psicomotricidade não consegue superar o dualismo corpo-mente já que nesta abordagem a relação entre cognição, afetividade e motricidade ainda permanece.

Exercícios focados no desenvolvimento dessas capacidades se justificam pela sua importância para o futuro desenvolvimento da escrita, da leitura, etc. Tal visão concebe a educação física como uma espécie de preparação para a atividade de estudo, pois busca desenvolver na criança determinadas habilidades motoras a fim de auxiliar no desenvolvimento intelectual, ou seja, a educação física é a disciplina responsável pelo desenvolvimento do aspecto motor que, por sua vez, é um acessório necessário ao desenvolvimento cognitivo. Sayão (1996) considera que nesta perspectiva a educação física se constitui como a disciplina responsável por instrumentalizar o movimento da criança para que, a partir do desenvolvimento das capacidades trabalhadas, ela possa se adaptar ao meio em que vive. A brincadeira aparece como um instrumento para o desenvolvimento dessas capacidades especialmente as cognitivas dentro da escola.

O desenvolvimento motor é a outra vertente pedagógica que Sayão (1996, p. 81) apresenta como materialização da educação física na educação infantil. Agregando aspectos da educação psicomotora, tal abordagem entende que a aprendizagem do homem se dá através do movimento, por isso enfatiza o aspecto mecânico-motor do desenvolvimento, de forma fragmentada, trazendo uma concepção “instrumental do movimento humano, que considera a criança como um ser treinável, cabendo o adestramento à educação física” (OLIVEIRA, 2005, p. 102).

Na linha denominada desenvolvimentista [...] a Educação Física é enfatizada no sentido de promover a aquisição de habilidades básicas que contribuam para o desenvolvimento motor da criança [...] Sob influência comportamentalista, enfatizando os jogos como meio de aprendizagem [...] a atividade motora é enfatizada como estímulo ao desenvolvimento, especialmente as atividades físicas e esportivas, por meio de elementos lúdicos (OLIVEIRA, 2005, p. 102-103).

Nessa perspectiva acredita-se que se treinada adequadamente a criança poderá, futuramente, vir a ser um indivíduo bem-sucedido, inclusive na preparação motora para a prática esportiva, para a formação de atletas.

As três perspectivas de educação física apresentadas negligenciam a compreensão da criança como um ser social inserido num contexto histórico-cultural, concepção que começa a ser discutida de maneira mais ampla dentro da educação física com a apropriação dos estudos de Vigotski, principalmente a partir da década de 1990. O estudo da perspectiva histórico-cultural

[...] traz uma importante contribuição para a Educação Física pré-escolar ao criticar os padrões lineares do processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Nessa perspectiva torna-se possível ultrapassar as concepções “desenvolvimentistas”, “ambientalistas” ou “empiristas” e “interacionistas” (OLIVEIRA, 2005, p. 104).

O Coletivo de Autores (2012) rompe com as abordagens tradicionais da educação física anteriormente tratadas e se configura como uma proposta metodológica que, apesar de não estabelecer um enfoque específico para educação infantil, considera o ser humano em sua totalidade, um ser histórico e social cujo desenvolvimento se processa de acordo com as condições objetivas do contexto no qual se insere.

Nesta abordagem buscou-se vincular a teoria geral do conhecimento, entendido como representação do real no pensamento, com a psicologia histórico-cultural, de forma a fundamentar cientificamente a reflexão e a prática pedagógica desenvolvidas no processo de escolarização (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 28). O processo de escolarização, pensado pelos autores a partir de ciclos, propõe uma organização a partir da lógica do desenvolvimento

das funções psicológicas superiores ao longo do tempo e do currículo escolares que têm como princípios: a relevância social dos conteúdos, a contemporaneidade destes, a adequação às possibilidades sociocognoscitivas do aluno, a simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade, a espiralidade da incorporação das referências do pensamento e a provisoriidade do conhecimento (COLETIVO DE AUTORES, 2012).

Nesta abordagem o conteúdo da educação física é a cultura corporal, definida como “amplo e riquíssimo campo da cultura que abrange a produção de práticas expressivo-comunicativas, essencialmente subjetivas que, como tal, externalizam-se pela expressão corporal” (ESCOBAR, 1995, p. 94).

Em Goiânia, na educação infantil, apenas as turmas pré-escolares que funcionam dentro das escolas de educação fundamental contam com a atuação do professor de educação física, pois, apesar da educação física ser obrigatória em todos os níveis da educação básica, a presença do professor específico da área não é regulamentada pela legislação municipal. Desta forma, na RME de Goiânia, o professor de educação física só atua na educação infantil quando existem turmas pré-escolares dentro das escolas de ensino fundamental em que este profissional atua.

A Proposta Político-Pedagógica da SME (GOIÂNIA, 2014) traz orientações gerais para a organização do trabalho pedagógico na educação infantil e, inclusive, prevê a participação do professor de educação física no processo educativo pré-escolar. No entanto, este documento não traz orientações específicas referentes ao desenvolvimento curricular e pedagógico da educação física, apenas salienta que o professor de educação física deve participar dos cursos formativos referentes à educação infantil para ampliar os conhecimentos a respeito das especificidades desta etapa educativa e, ainda, que

É necessário contemplar a brincadeira como um dos eixos do currículo na PPP da escola e conscientizar as famílias e profissionais sobre o significado e a importância dessa atividade para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, planejando intencionalmente diferentes momentos e espaços diversificados [...] Garantir a brincadeira nas escolas requer estabelecer parceria com o professor de Educação Física e o Auxiliar de Atividades Educativas ao planejar, bem como os demais profissionais da instituição. (GOIÂNIA, 2014, p. 185)

Apesar de reconhecer a legitimidade da educação física na pré-escola, o documento não deixa claro qual é o seu papel na educação infantil, apenas apresenta indícios que a sua integração nesta etapa da educação básica deve se dar a partir da brincadeira e do seu aspecto lúdico.

A educação física é um componente curricular obrigatório na educação básica e em Goiânia, de maneira geral, está integrada no currículo das escolas organizadas em ciclos de

formação e desenvolvimento humano. No PPP da Escola-Campo esta disciplina tem por objetivo “[...] ampliar e nortear a compreensão dos educandos sobre o corpo e seus significados biológicos, culturais e sociais” (PPP, 2015, p. 99), propondo-se a desenvolver os conhecimentos da cultura corporal no sentido da formação de sujeitos críticos no contexto social em que vivem. Neste documento ainda é colocado para a educação física o trabalho com valores e atitudes referentes ao autoconhecimento, a autoeducação, ao respeito, esforço, a cooperação, socialização e solidariedade. A presença da educação física na escola se justifica pois

*A criança é movimento, está sempre experimentando, descobrindo e aprendendo, através de brincadeiras. É através do movimento que ela manifesta sua maneira de ser, e, nesta fase, nada mais necessário que uma prática educativa sadia e conscientizadora que a leve sempre em busca de sua realização plena [...] Para complementar o crescimento da criança é necessário que a educação seja vista como um processo contínuo e global, devendo responder as necessidades de formação harmoniosa e equilibrada. Por isso, há necessidade de integrar as atividades de educação física no processo da educação global e de reforçar os laços entre essas atividades e os outros elementos da educação (PPP, 2015, p. 100, grifos da pesquisadora).*

Esse documento da Escola-Campo apresenta claramente uma concepção de educação física focada no movimento e de brincadeira como uma expressão do movimento da criança, sugerindo, assim, a naturalidade do movimento e da própria brincadeira. Destacam-se na citação anterior os termos “prática educativa sadia e conscientizadora” e “formação harmoniosa e equilibrada”, uma vez que tais expressões remetem a uma concepção eugênica de educação física, que visa condicionar os alunos a administrarem o próprio corpo de forma eficiente, evitando gerar custos posteriores com possíveis desvios. Cabe ressaltar que nesta perspectiva o corpo é encarado como aparato biológico apartado da mente do indivíduo. Isso é reforçado na justificativa do PPP da escola quando ressaltam que a educação física visa

*[...] uma prática que favoreça a autonomia dos alunos para monitorar as próprias atividades, regulando o esforço, traçando metas, conhecendo suas potencialidades e limitações, sabendo distinguir situações de trabalho corporal que podem ser prejudiciais, assim como o conhecimento sobre o próprio corpo, seu processo de crescimento e seu desenvolvimento. (PPP, 2015, p. 101)*

Além disso, a presença da educação física na escola é justificada pela ideia da prática de atividade física, uma perspectiva na qual a educação física não tem um status como área do conhecimento, mas de uma atividade complementar, um acessório curricular responsável pelo movimento, pelo trabalho corporal necessário ao desenvolvimento cognitivo. Portanto, a concepção de educação física presente no PPP da Escola-Campo acaba colocando a disciplina como “coadjuvante no processo de desenvolvimento cognitivo da criança” (OLIVEIRA, 2005, p. 105), predominando a finalidade de cuidado com o corpo para o desenvolvimento psíquico.

O currículo da educação física definido no PPP da Escola-Campo refere-se apenas ao ensino fundamental. Para a pré-escola não estão previstos nem conteúdo e nem objetivos. Neste sentido, sem um referencial no qual apoiar-se para o desenvolvimento do trabalho pedagógico da educação física, assim como nas orientações da SME, não é possível extrair do documento da Escola-Campo qual é o papel da educação física no contexto da educação infantil.

Na Escola-Campo, o objetivo geral da educação física é “[...] propiciar práticas que orientem os alunos a descoberta de seu próprio corpo, o desenvolvimento da criatividade e da cultura corporal” (PPP, 2015, p. 101). Percebe-se que a ênfase maior é na prática de atividades e na descoberta do corpo e não nos conhecimentos referentes a cultura corporal, a qual, de acordo com o Coletivo de Autores (2012), constitui-se como objeto da educação física escolar. Na organização curricular proposta no PPP, dentre os conteúdos destacam-se: conhecimentos sobre o corpo; condutas motoras; flexibilidade, agilidade e equilíbrio; atividades rítmicas e expressivas; brincadeiras e jogos tradicionais; jogos desportivos; ginástica. É notória a ênfase nos aspectos físicos-motores e, ainda que se remetam a cultura corporal, os jogos, a ginástica, os esportes, etc. aparecem em função do fazer - aspectos práticos - e do desenvolvimento de valores morais e não da apropriação ampliada desses conhecimentos.

Numa perspectiva mais abrangente, tomando como objeto da educação física a cultura corporal, confronta-se a ideia de que a educação física trata do movimento, no sentido de “desnaturalizar” seu conteúdo na escola. Se a criança é movimento, algo natural, e a brincadeira expressão deste movimento, o trabalho de um professor específico para o trato destes elementos perde o sentido. Escobar (2012) indica que é justamente isto que faz com que a educação física perca importância no espaço escolar. Para a autora,

[...] o homem não se move, não se mexe à toa, não podemos falar do movimento do homem, da vida do movimento do homem, isto é um equívoco porque o homem não se mexe, ele “age”. É diferente agir do que se mexer. “Atividade” e “movimento” são conceitos diferentes. Quando o homem tem que resolver um problema, ele tem que organizar todo um complexo de atividades para resolvê-lo. As ações que ele realiza, e que podem ser vistas de fora, não podem ser reduzidas à simples repetição de movimentos de flexão, extensão, torção, adução, abdução e outras, porque a atividade humana é um complexo de ação, pensamento e emoção desencadeado por objetivos que não se colocam de fora (ESCOBAR, 2012, p. 128).

Compreendendo o ser humano aquele que essencialmente “age” no mundo transformando-o, amplia-se a concepção de criança, que nessa perspectiva é entendida de fato como um ser total, dotado de uma objetividade comum e de uma subjetividade própria. Logo, quando ela brinca, ela não somente se movimenta, mas exerce uma atividade, esta que é própria da sua condição como ser humano e histórico (LEONTIEV, 2012b) e, por isso, tal atividade do



brincar é séria, na medida em que possibilita a participação da criança na vida social, possibilitando a apropriação das relações, papéis e atividades humanas. Assim, acredita-se que “é necessário que a educação física contribua para a ampliação da leitura de mundo das crianças, tomando a brincadeira infantil como eixo norteador da proposta na perspectiva histórico-cultural” (OLIVEIRA, 2005, p. 104).

Para o Professor de Educação Física o que precisa ser ensinado na educação infantil é o que ele chama de movimentos naturais “[...] andar, correr, pular, saltar. Eu trabalho bastante com trilhas, pequenas gincanas e circuito, enfatizando bastante esses movimentos naturais” (Entrevista, 11/06/2015). Para esse profissional a educação física tem um papel fundamental na educação infantil, um papel pedagógico intencional e planejado:

*Geralmente, os professores desenvolvem dentro da sala as atividades planejadas e quando eles saem com a turma, essa é uma saída é para o desenvolvimento de uma atividade livre, sem intervenção. Mas isso não é o ideal. Entendo que nas atividades corporais o professor deve fazer sim uma intervenção, ditar as regras da atividade, para que o aluno compreenda as regras e possa levar isso na vida pessoal dele, por exemplo (Entrevista, 11/06/2015).*

A Professora I da Educação Infantil também destaca a importância do direcionamento pedagógico desenvolvido pela educação física:

*Na educação física o profissional vai trabalhar de forma direcionada com as crianças, o que a nossa formação de pedagogo não nos dá. Nós também fazemos os jogos, as brincadeiras, no entanto, é professor de educação física quem sabe direcionar as atividades certas para determinada idade, ele quem sabe trabalhar com elas [as crianças] a coordenação motora, as regras de jogo, o trabalho em equipe (Entrevista, 03/06/2011, acréscimos da pesquisadora).*

A Coordenadora Pedagógica da Escola-Campo destaca o professor de educação física como um grande parceiro do pedagogo na educação infantil, para ela

*Ele [o Professor de Educação Física] é um parceiro na educação infantil. Em relação ao desenvolvimento físico da criança, do corpo, dos conhecimentos dos exercícios, alongamentos, por exemplo. Nós [os pedagogos] trazemos isto para a sala de aula, no entanto, nosso conhecimento é mínimo em relação ao conhecimento que o profissional de educação física tem, no que se refere à estrutura do corpo, ele sabe muito mais. Então o professor de educação física é um parceiro que vai contribuindo com o nosso trabalho (Entrevista, 01/06/2015, acréscimos da pesquisadora).*

Apesar dos professores perceberem a importância do trabalho pedagógico desenvolvido pela educação física na educação infantil, eles destacam o desenvolvimento motor como o foco da educação física inserida na educação infantil. Em consonância com o que é desenvolvido no PPP da Escola-Campo, estes sujeitos apresentam uma concepção de educação física pautada

nos aspectos físicos, no movimento, no exercício, na atividade corporal, aspectos que devem ser problematizados no trabalho com crianças na educação infantil e também no ensino fundamental.

Inclusive a Coordenadora Pedagógica destaca o papel instrumental da educação física no sentido de auxiliar o desenvolvimento da alfabetização, do letramento e da matemática:

*O profissional da educação física, hoje, dentro da educação infantil vai trabalhar uma gama de coisas que estão relacionadas com o processo de alfabetização e de letramento que desenvolvemos em sala de aula. Hoje, por exemplo, o professor de educação física trabalha com os alunos da educação infantil a coordenação motora, que está aliada o nosso trabalho de alfabetização e letramento, afinal, a criança precisa ter uma coordenação motora, equilíbrio, postura, noção espacial, etc. A noção espacial, por exemplo, está aliada à matemática, todas as noções de grandeza que são trabalhadas na educação física vêm para a sala de aula (Entrevista, 01/06/2015).*

Percebe-se que a integração da educação física na educação infantil se legitima no sentido do auxílio ao trabalho dentro da sala de aula, como um acessório pedagógico necessário para o processo de aprendizado de conteúdos referentes a linguagem escrita e a matemática, o que, segundo Oliveira (2005), é expressão da ruptura entre corpo e cognição, sala de aula e pátio, etc.

Ayoub (2001) destaca que a educação infantil fragmentada em disciplinas, tem contribuído para esse processo de hierarquização, de valorização/desvalorização de determinadas áreas do conhecimento no ambiente escolar; no entanto, a presença do professor especialista não conduz necessariamente a fragmentação do conhecimento e a hierarquização profissional, a presença do professor de educação física “pode constituir-se numa rica possibilidade para o desenvolvimento de trabalho de parceria” (AYOUB, 2001, p. 56) na educação infantil.

Algo que chama atenção em relação a presença da educação física na escola e que tem uma relação direta com a discussão da hierarquização das áreas do conhecimento no contexto escolar é a denotação da educação física como um privilégio. O Professor de Educação Física coloca que, de maneira geral, na escola

*[...] alguns professores ainda usam muito como castigo não deixar o aluno ir para educação física e ficar dentro da sala. Isso é um problema sério, conflitante, mas aqui eu ainda não intervi quando aconteceu esse tipo de situação, até para não causar nenhum desgaste ou provocar um clima ruim dentro da escola. Eu acho que o momento do aluno na educação física é diferente do momento do aluno na sala de aula, não é o mesmo momento, então, o aluno não pode ser cobrado por não ter feito uma atividade dentro da sala e ser castigado ficando fora da educação física, como se esta aula fosse um privilégio, um prêmio. O aluno gostar da educação física e, por isso,*

*a escola algumas vezes tirar isso dele como forma de castigo, por algo ele fez ou deixou de fazer, eu não acho correto. A partir do momento que o aluno é privado da aula, a situação fica pior; pois, mesmo que ele faça atividade dentro da sala para não ficar de castigo de novo, ele está fazendo obrigado, eu acho que os professores deveriam buscar outras alternativas. Até mesmo por que na aula de educação física trabalhamos com uma sequência pedagógica, se o aluno falta duas aulas, por exemplo, o resto da turma já avançou no conteúdo e aquele ali vai ficar atrasado. Não digo um atraso de desenvolvimento motor, mas um atraso em relação a apreensão do conteúdo. A partir do momento que ele não conseguir acompanhar a turma por conta desta questão, este aluno vai acabar se retraindo e quando você vê, ele já está sentado, se recusando a participar das atividades, ele começa a errar, as outras crianças vão caçoar dele. Então, começa a fugir da aula de educação física, passa a não fazer as tarefas em sala de aula de propósito para provocar a sua retirada das aulas de educação física. Aquilo que começou como um castigo vai, cada vez mais, atrapalhando ele, e isso vai virando uma bola de neve. Já tivemos casos assim aqui, eu como professor de educação física, tento contornar esse tipo de situação, mas para evitar um desgaste maior ainda não entrei em conflito (Entrevista, 11/06/2015).*

A situação descrita pelo professor fortalece a indicação de que a educação física é uma disciplina desvalorizada e acessória dentro da escola. Quando a instituição prioriza o aspecto cognitivo e a educação física é encarada pelos demais professores apenas como momento de atividade se inviabiliza a concretização de uma educação integral e coloca os conhecimentos referentes à esta área do conhecimento como dispensáveis à formação escolar, perspectiva compatível com a visão hegemônica que preconiza o seguinte para os profissionais de educação física escolar:

Somos os “especialistas em brincadeiras” responsáveis pelo corpo, pelo movimento e pela diversão das crianças. Nesse caso, a presença dos(as) “especialistas” em educação física pode gerar uma concepção compartimentada de criança e acentuar “velhas” dicotomias bastante conhecidas no espaço escolar: a professora de educação física fica responsável pelo “corpo” das crianças e a professora “generalista” pelo “intelecto”, como se isso fosse possível. Essa visão dicotômica, relacionada à tradição racionalista ocidental, enfatiza, ainda, a superioridade do “intelecto” sobre o “corpo” (AYOUB, 2001, p. 58).

Tal condição não é um fato novo, mas faz parte da constituição histórica da educação física que - ao assumir-se como uma perspectiva de disciplina acessória que está a serviço de outros conhecimentos, dentro de um contexto em que há uma primazia do desenvolvimento cognitivo - passa a ocupar um lugar secundário, marcando assim o processo de hierarquização e de fragmentação do conhecimento dentro da escola.

Discutindo a relação entre a pedagogia e a educação física na educação infantil, Barbosa (2001) sugere que pedagogos e professores de educação física trabalhem de forma interdisciplinar para favorecer os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil, defendendo que essa ação educativa “[...] abarque não mais disciplinas ou profissionais

“disciplinados”, mas sim as zonas de fronteira entre conhecimentos que possam ser apropriadas e dominadas por diferentes profissionais” (BARBOSA, 2001, p. 84). Essa autora indica a necessidade de construção de um modelo de trabalho que considere o conhecimento na sua totalidade e não mais o ensino de conteúdos escolarizados que pauta a hierarquização formal em disciplinas, “é preciso cuidar para não tomarmos os conhecimentos em “fatias”, campos estanques em que os especialistas em linguagem, em movimento, em emoções, em raciocínio, em estética, etc. disputam a hegemonia de algo que só pode ser assumido em totalidade” (BARBOSA, 2001, p. 86-87).

Reforçando a ideia da possibilidade de construirmos relações de *parceria*, de confiança, não hierarquizadas, entre diferentes profissionais que atuam na educação infantil, poderíamos pensar não mais em professoras(es) “generalistas” e “especialistas”, mas em *professoras(es) de educação infantil* que, juntas(os), com as suas diversas especificidades de formação e atuação, irão compartilhar seus diferentes saberes docentes para a construção de projetos educativos *com* as crianças (AYOUB, 2001, p. 56, grifos da autora).

Portanto, uma proposta educativa que busque a formação dos sujeitos sociais em sua totalidade não pode estabelecer uma hierarquização entre os conhecimentos e nem tomar alguns como complementares e outros como centrais. Entende-se que cada área do conhecimento inserida no âmbito da educação infantil, contribui de maneira igualitária na ampliação da visão de mundo e na complexificação da consciência das crianças. Sobre isso o Professor de Educação Física coloca que “*jámais uma escola deveria ficar sem educação física, sendo ela tão fundamental quanto a matemática, o português, ou como qualquer outra matéria escolar*” (Entrevista, 11/06/2015).

Na Escola-Campo, a turma pré-escolar tem aulas de educação física duas vezes por semana, as quais, no primeiro semestre letivo de 2015, aconteciam nas segundas e quartas-feiras, das 7 horas às 8 horas da manhã. Este é o horário em que as crianças estão chegando à escola<sup>34</sup> e também é o momento em que elas fazem a primeira refeição do dia, o café da manhã. Por isso o tempo disponível para as aulas de Educação Física fica bastante reduzido ou inexistente.

A instituição apresenta um convênio com um dos Clubes do Serviço Social da Indústria (SESI) da cidade, assim, os alunos da escola fazem práticas esportivas como natação, voleibol e futsal no período da tarde em suas dependências, essas atividades são consideradas parte das

---

<sup>34</sup> Algumas crianças da turma em que se desenvolveu a presente pesquisa moram em locais mais distantes e dependem do transporte escolar da SME para virem para a escola, essas crianças chegam à escola por volta das 7 horas e 45 minutos. O transporte é feito em uma van que, para conseguir transportar todas as crianças que dela dependem, faz duas ou mais viagens, por isso, em todos os dias essas crianças chegam à escola no final do horário das aulas de educação física.

atividades específicas da escola de tempo integral; no entanto, só fazem essas atividades as crianças do ensino fundamental. Sendo assim, mesmo numa escola de tempo integral, para as crianças da turma pré-escolar os momentos voltados para a apropriação dos conhecimentos referentes à educação física são bastante limitados.

Em relação ao desenvolvimento da aula de educação física para a turma de educação infantil na escola campo, o Professor da disciplina coloca:

*Eu levo a turma para fora da sala e sempre faço uma preparação, uma espécie de aquecimento, às vezes, um joguinho tipo morto-vivo, por exemplo, mando pular, preparar o corpo, etc. Atualmente nós estamos trabalhando o jogo, a competição, então eu procuro fazer corridas, estafetas, colocando eles para transportar alguma coisa... mas sem a obrigatoriedade de estabelecer um vencedor. Nós não definimos quem ganhou ou quem perdeu, pois ainda acho muito cedo para isso. Eu busco mais desenvolver o trabalho em equipe, mas as crianças ainda não têm aquele poder de concentração, de participação (Entrevista, 11/06/2015).*

Assim como expresso no PPP da escola e nas representações dos professores entrevistados, no processo de observação das aulas de educação física, constatou-se uma ênfase dada ao aspecto motor. As aulas são iniciadas com um trabalho de alongamento e aquecimento dirigido pelo professor. As atividades que compõe a parte principal das aulas são basicamente estafetas e circuitos elaborados com os materiais que a escola dispõe para a educação física – arcos, cones, cordas, bolas de basquetebol, futsal, handebol e queimada – e, também, materiais alternativos, improvisados, como vigas de madeira, os colchonetes destinados ao repouso das crianças, mesas e cadeiras, etc.

No período de observação das atividades escolares pela pesquisadora destacaram-se como conteúdos trabalhados nas aulas: coordenação motora; técnica, agilidade e equilíbrio no desenvolvimento do ato de andar, correr, rolar, etc.; trabalho em equipe e competitividade. Além desses conteúdos, nas aulas observadas, o professor buscou desenvolver a partir da experiência corporal das crianças nas atividades propostas a internalização de conceitos relativos as noções espaciais como dentro, fora, pequeno, grande.

Com os conteúdos e objetivos vinculados ao aspecto motor, nas aulas de educação física a brincadeira e o jogo apareceram como instrumento. Na parte inicial da aula, de preparação, o professor utiliza brincadeiras e cantigas no processo de alongamento e aquecimento. Outra situação que exemplifica isso foi a utilização da brincadeira tradicional infantil “coelhinho sai da toca” para o trabalho com os conceitos de dentro e fora. Além disso, nos estafetas o aspecto lúdico é acrescentado para tornar as atividades mais interessantes e prazerosas para as crianças.

O Professor de Educação Física destaca o jogo como uma forma de desenvolver a noção de competitividade:

*O jogo é uma competição, nele sempre está envolvido uma ‘competiçãozinha’ e, como as crianças ainda não têm aquela noção de competitividade [...] por exemplo, nós trabalhávamos ‘coelhinho sai da toca’, e neste jogo, sempre ficam algumas crianças fora da toca e, quando eu grito “coelhinho sai da toca”, aquele que estava de fora corria até na toca, mas acaba voltando para mim. É uma questão de afetividade, a criança não está interessada em correr para a toca, mas sim em ficar perto do professor, é uma questão afetiva. No começo elas até gostam [do jogo], mas, depois, começam a buscar uma pessoa [adulta] para ficarem perto, o que eu quero dizer é que elas ainda não têm aquela noção do jogo (Entrevista 11/06/2015, Acréscimos nossos).*

A concepção do professor acerca do jogo está ligada ao aspecto competitivo que se constitui como um dos elementos que ele busca desenvolver em suas aulas. Geralmente as atividades de estafetas são competitivas, nas quais ele divide a turma em dois grupos – quase sempre separando as crianças pelo sexo, meninas por um lado e meninos por outro – e estabelece a competição entre eles determinando como ganhador o grupo que concluir a atividade primeiro.

O professor pediu para que formassem duas filas novamente, atrás de uma das linhas de fundo da quadra, uma fila de meninos e uma fila de meninas. Em frente à cada uma das filas, a uma distância de cerca de 3 metros, colocou um cone. Depois disso começou a distribuir coletes para as crianças, as meninas vestiam coletes amarelos e os meninos coletes azuis. O professor chamou a atenção de todos e começou a explicar a atividade. Ele pegou uma bola de borracha que cabia na palma de sua mão e perguntou de que tamanho ela era, as crianças falaram que ela era uma bola pequena. Então, com a bola na mão ele explicou que a criança que estava em primeiro na fila deveria sair correndo com a bola na mão em direção ao cone, dar a volta no cone e voltar em direção a fila entregar a bola para o próximo colega e ir para o fim da fila e, quem agora estava com a bola deveria repetir o trajeto, até que todos da fila fizessem o mesmo. Ele explicou e demonstrou como todos deveriam fazer, dizendo que para as crianças que elas deveriam fazer tudo bem rápido para ver qual grupo chegaria primeiro, meninos ou meninas. [...] às 7 horas e 45 minutos, as crianças que vinham para a escola no transporte, chegaram e se juntaram aos outros. O professor reuniu as crianças novamente e explicou a atividade a todos, primeiro se reuniu com os meninos e depois com as meninas. Quando ele terminava de falar com cada grupo, eles juntavam as mãos e gritavam repetidamente “meninas”/“meninos”. Um dos meninos começou a cantar “os meninos vão ganhar” e logo todos os outros cantavam também. As meninas não cantaram e quando o professor perguntou se elas iam ganhar todos responderam que não, inclusive elas mesmas (Nota de Campo N° 18, 30/03/2015).

Observou-se que muitas crianças da turma, principalmente as mais novas, ainda não têm a noção de competição e só se interessam em experimentar a atividade. Já outras crianças, que compreendem o que significa uma competição, querem ganhar, o que geralmente atrapalha o desenvolvimento da atividade. Em uma outra aula observada

[...] o Professor de Educação Física havia dividido as crianças em dois grupos separando-as entre meninos e meninas que vestiam coletes azuis e amarelos, respectivamente, e formavam duas filas. Ele também havia montado uma espécie de estafeta, em frente de cada fila colocou um obstáculo construído

com uma corda suspensa com as pontas amarradas em dois cones. Ele trazia nas mãos dois tubos de plástico e entregou-os para as crianças que estavam na primeira posição das filas. Explicou que eles deveriam sair correndo, pular o obstáculo, continuar correndo, dar a volta no cone, pular novamente o obstáculo e, ao chegarem na fila, entregar o bastão para o próximo colega que faria o percurso. Ele estabeleceu uma competição, dizendo que a equipe que completasse o percurso primeiro ganharia e perguntando para as crianças: *quem vai ganhar, meninos ou meninas?* Os meninos gritavam que eles ganhariam e as meninas que elas iriam ganhar. Com o apito na mão, ele perguntou se as crianças estavam prontas e com o sinal positivo das crianças posicionadas em primeiro em suas respectivas filas o professor soou seu apito e as crianças iniciaram o percurso como o professor havia demonstrado. A brincadeira seguiu e as crianças, cada uma em sua vez, foram fazendo o percurso, até que uma das meninas, percebendo que os meninos estavam fazendo mais rápido, saiu correndo antes mesmo da colega que ainda não havia terminado o percurso chegar e entregar-lhe o bastão. Na tensão da competição, esta criança saiu correndo iniciando o percurso e, no meio do caminho pegou o bastão da mão da outra criança que ainda não havia terminado e, para chegar antes do menino que pertencia ao outro grupo, ela saiu derrubando os obstáculos (Nota de Campo Nº 19, 01/04/2015).

Algumas crianças, com o intuito de não perderem para o grupo adversário deixavam de cumprir partes do percurso para o concluírem mais rápido. Inclusive uma das crianças, percebendo que seu grupo perderia, antes que chegasse a sua vez de fazer o percurso, saiu correndo e pegou a bola da mão do companheiro de equipe que ainda não havia concluído a atividade para conseguir terminar primeiro. Nesta situação em que o objetivo era o deslocamento e a agilidade das crianças ao passarem pelos obstáculos, o aspecto competitivo atrapalhou a execução e dificultou alcançarem o objetivo proposto.

Em outra situação (Nota de Campo Nº 20, 13/04/2015), o objetivo colocado pelo professor para a atividade foi o trabalho em equipe, mas a competição também atrapalhou. A primeira criança de cada grupo deveria percorrer um caminho determinado e voltar para o início segurar na mão da segunda criança e, as duas juntas deveriam fazer o mesmo, voltar a segurar na mão da terceira criança e, assim sucessivamente. Nessa atividade ao perceber que seu grupo iria perder, uma das crianças, para correr mais rápido e chegar na frente das crianças do outro grupo, soltou a mão dos colegas e saiu correndo sozinha.

Por se constituírem como atividade de reconstrução das relações sociais (ELKONIN, 2009), os jogos têm uma ligação orgânica com as características sócio-culturais do lugar onde são criados e praticados. Numa análise mais imediata a competição é colocada por muitos como um desses elementos, no entanto, existem alguns jogos em que a competição não está presente, como por exemplo, o próprio jogo protagonizado. A competição é um elemento muito comum na maioria dos jogos conhecidos pois esta é uma característica da atual forma de organização social, no entanto, este aspecto não se constitui como aquilo que define o jogo; para Elkonin

(2009), a unidade geradora do jogo encontra-se no papel executado, pois é nele que está contido o aspecto lúdico da atividade, ou seja, é nele que se expressam o caráter de representação e de simbolismo característico do jogo.

Quando se joga, a ação dentro de uma situação fictícia/simbólica (lúdica), de maneira diferente da forma cotidiana, assume-se diferentes papéis que solicitam que se aja de acordo com aquilo que este papel nos coloca. Tal como discutido no capítulo 2 deste trabalho, compreender o papel do jogo na educação infantil requer o entendimento da sua construção enquanto atividade humana e pela desconstrução das aparências que marcam a manifestação fenomênica deste elemento da cultura humana na sociedade dividida em classes sociais.

É importante refletir como a escola tem tratado a questão da competitividade, que dentro da ideologia liberal é colocada como um aspecto inerente a vida humana que permeia todas as relações estabelecidas entre os sujeitos, sendo inserido no contexto educativo desde a educação infantil. Entende-se que esse aspecto é uma característica cuja reprodução é necessária para a manutenção da própria forma de organização social e, por isso, em uma proposta educativa contra hegemônica, que se proponha a contribuir com a construção de outro tipo de sociabilidade, tal aspecto deve ser problematizado, refletido, discutido, superado e não pode tratado de forma naturalizada. Isso significa que quando se propõe a educação em uma lógica humanizadora, a escola deve refletir acerca de suas ações na reprodução dos aspectos que sustentam a sociedade de classes e estabelecer um processo educativo das novas gerações que caminhe no sentido de ruptura com esses elementos.

### 3.4. O LUGAR DO JOGO, DA BRINCADEIRA E DO BRINQUEDO

O jogo se configura como um dos aspectos principais desta pesquisa sobre o trabalho pedagógico na educação infantil. Sendo assim, a compreensão da forma como esta atividade se insere nesse contexto se mostra fundamental.

No desenvolvimento do PPP da Escola-Campo, o jogo e a brincadeira são colocados como necessidades no processo educativo pois “o brincar representa para a criança a possibilidade de ação e expressão de suas emoções, e é por meio do ato de brincar que ela se faz capaz de criar e recriar situações, dando significação ao seu cotidiano na relação com o mundo” (PPP, 2015, 20). A brincadeira é compreendida como a linguagem da criança, por meio da qual ela se expressa e interage com o mundo e com os outros. O documento analisado coloca



que um dos elementos que dão suporte ao trabalho pedagógico da turma pré-escolar é justamente o direito às brincadeiras e que este é garantido, pois

A escola dispõe de parque infantil, espaço externo com o calçamento pintado com amarelinhas, muros com quadro verde e quadro de azulejos para pintura e material de esporte para as crianças como pebolim, bolas de futebol, queimada e arcos. O espaço externo foi redimensionado para uso variado nas brincadeiras livres, dirigidas e aulas de esporte (PPP, 2015, p. 129).

O Professor de Educação Física explica a importância do brincar na vida da criança destacando-o como um elemento natural da infância: *“a brincadeira, é fundamental para a criança. Se falta a brincadeira é como se faltasse uma perna ou um braço. Sem a brincadeira vai sempre faltar alguma coisa. A criança naturalmente gosta da brincadeira e do jogo, é natural, já vem do próprio ser humano”* (Entrevista, 11/06/2015).

Apesar de entender a importância da brincadeira na vida da criança, este professor a entende como algo natural da infância e não como um elemento cultural que é histórica e socialmente construído. Tal concepção expressada pelo docente está diretamente ligada às propostas pedagógicas que se pautam pela expectativa do desenvolvimento natural da criança, as quais propõem que o brincar deve acontecer de forma espontânea e descompromissada com o ensino propriamente dito. Ayoub (2001, p. 57) entende que “favorecer a brincadeira no contexto da educação infantil não pode levar a uma atitude de *“laissez faire”* - abandono pedagógico, de abrir mão da mediação do adulto no processo educativo com a criança”, pelo contrário, é justamente no contexto da brincadeira, utilizando-se de suas possibilidades formativas que se faz necessário a mediação, a intencionalidade, o papel ativo do professor, pois se é a partir da brincadeira que a criança em idade pré-escolar se apropria das relações e, assim amplia a sua consciência, é necessário que o professor conheça e amplie as possibilidades formativas do brincar.

Para a Professora I, na educação infantil a brincadeira deve estar em todos os momentos:

*O jogo, a brincadeira e o brinquedo devem estar presentes em todas as ações pedagógicas, porque, na educação infantil, a gente joga para trabalhar a matemática, por exemplo, para fazer contagem, somatória, não precisamos falar que é a matemática, mas, no jogo já estamos trabalhando esses conteúdos, e assim deve ser em todas as aulas* (Entrevista, 03/06/2015).

A Coordenadora Pedagógica destaca que

*O brincar tem que estar presente em todos os momentos da educação infantil. Na hora de ler o livro você deve fazer de uma forma prazerosa, para que a criança veja a brincadeira ali, na hora da leitura. Pela brincadeira você vai inserindo tudo o que deseja com as crianças, o que você espera que elas aprendam ao longo do ano, vai ampliando os conhecimentos dela, inserindo conteúdos. E a partir desse concreto, desse brincar, é que vamos inserindo os conteúdos na educação infantil* (Entrevista, 01/06/2015).

As falas das professoras apontam para uma compreensão da brincadeira como um elemento importante no contexto escolar, no entanto, ainda limitam-se ao entendimento desta atividade apenas como instrumento, um método para o ensino dos outros conteúdos.

O Professor de Educação Física também destaca a brincadeira como elemento fundamental dentro de suas aulas, para ele

*[...] não tem como ter uma aula de educação física sem brincadeira. Eu utilizo, por exemplo, o pique-corrente, pois a partir dela podemos desenvolver o trabalho em equipe. Na educação infantil eu também trabalho muito com coelhinho sai da toca e os brinquedos cantados, que ajudam a tirar aquela timidez da criança, na brincadeira ela fica mais participativa (Entrevista, 13/06/2015).*

Na fala desse professor também é possível perceber a relevância da brincadeira como um instrumento pedagógico, no seu trabalho a brincadeira é utilizada para o desenvolvimento de atitudes e mudanças de comportamento e, principalmente expressa a percepção de ser pela brincadeira que a criança se torna mais participativa, exatamente pelo fato desta se configurar como a atividade em que ela consegue contemplar a sua necessidade pela atividade, pela participação ativa no mundo (VIGOTSKI, 2007; ELKONIN, 2009; LEONTIEV, 2012b).

Em uma das aulas observadas o professor tentava desenvolver uma atividade para que as crianças compreendessem o conceito de dentro e fora:

O professor deu início as atividades dizendo para que todos olhassem as linhas desenhadas no chão que limitavam a pequena quadra, ele explicou para as crianças que elas deveriam correr pelo pátio, mas assim que ele soasse o apito as crianças deveriam se posicionar dentro dos limites da quadra. Ele anunciou o início da atividade, e as crianças começaram a correr e quando ele apitou pela primeira vez, algumas crianças pareceram não ter compreendido a direção da atividade pois focaram fora dos limites da quadra. Então, o professor se posicionou dentro dos limites da quadra e perguntou para as crianças se ele estava dentro ou fora, todos responderam que ele estava dentro. Ele, então, saiu e perguntou novamente e as crianças responderam que ele estava fora. Ele então solicitou que as crianças ficassem dentro dos limites da quadra, e todos entraram. O professor explicou novamente a atividade, dizendo que todos deveriam se deslocar correndo apenas dentro dos limites da quadra, que não poderiam estar do lado de fora. Ele apitou mais uma vez e as crianças continuaram a correr, quando ele apitou mais uma vez, as crianças pararam e, mais uma vez, duas crianças estavam fora dos limites. Nesse momento, o professor disse: “faz de conta que, do lado de fora da quadra é um rio e eu sou o jacaré, quem sair fora das linhas, o jacaré vai pegar”. A atividade prosseguiu só que agora, ele corria atrás das crianças que estavam do lado de fora, elas rapidamente entravam (Nota de Campo Nº 18, 30/03/2015).

Incluindo o aspecto imaginativo na atividade, esta adquiriu o significado pretendido e passou a fazer sentido para as crianças, desse modo o professor conseguiu fazer com que as crianças percebessem os conceitos de dentro e fora. A partir dessa aula o professor passou a incluir os elementos lúdicos nas atividades propostas, mas em nenhuma das aulas observadas

pela pesquisadora a brincadeira se constituiu como aspecto principal, mas como um acessório, um instrumento para se atingir determinado objetivo.

O discurso e a prática pedagógica dos professores demonstram que esses sujeitos expressam a necessidade e importância da brincadeira na educação infantil. No entanto, fica evidente a compreensão da brincadeira como instrumento pedagógico e não como um dos conteúdos fundamentais. Os professores destacam os momentos de brincadeira como parte da rotina das crianças, mas o brincar sempre aparece como instrumento, recurso pedagógico para o aprendizado de outros conteúdos, inclusive na própria educação física, ou, então, como atividade livre sem intervenção pedagógica que se realiza por

[...] deixar a criança brincar como queira, como se jogar fosse algo da natureza biológica da espécie, que não necessita de suportes culturais. Assume-se, então, uma ‘concepção’ espontaneísta de educação que afasta o professor como figura de interação e interlocução, ou seja, como parceiro da criança em seu processo de desenvolvimento, ignorando que neste processo certas noções estão se construindo, ou antes, poderão se construir, desde que se cuide para a ocorrência disto (OLIVEIRA, 1996, p.137).

A Coordenadora Pedagógica expressa sua concepção em relação aos jogos e as às brincadeiras quando coloca que:

*Pela brincadeira você está no mundo lúdico da criança, respeitando o momento dela e, assim, pode incluir ou não conteúdos. Às vezes é brincar por brincar, deixar a criança brincar livre. A criança traz o brinquedo, e este é o momento dela socializar, se divertir, em outros momentos você insere um conteúdo, isso cabe à pertinência do momento (Entrevista 01/06/2015).*

A ideia de brincadeira aparece como estando ligada ao elemento prazeroso da atividade, como uma espécie de antídoto à prática escolarizante de transmissão de conteúdos. A promoção de atividades prazerosas é colocada como elemento fundamental para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e os momentos de contação de história, de música e de brincadeiras são destacados como os que ampliam as possibilidades lúdicas dentro da sala de aula e, também, o aprendizado das crianças. No entanto, no processo de observação percebeu-se que esses momentos considerados lúdicos acontecem, na maioria das vezes, sem um planejamento mais sistematizado. No processo investigativo não foi possível perceber uma maior reflexão ou sistematização desses momentos.

Para a contação de história os livros eram escolhidos no momento da atividade ou, mesmo quando escolhidos com antecedência, a história contada não estabelecia ligação nenhuma com os outros momentos planejados ou atividades desenvolvidas ao longo do dia. Geralmente, pela manhã, a professora anunciava o momento da contação de história, lia o livro para as crianças e, ao final, escolhia uma das crianças e pedia para que ela recontasse a história.

Na maioria das situações observadas, a criança se posicionava em frente a professora e de costas para o restante da turma e fazia a recontagem da história falando em um tom de voz baixo que as outras crianças não conseguiam escutar ou entender e, por isso, não prestavam atenção ou participavam; este momento de recontar a história parecia não fazer sentido para as outras crianças. Além disso, após a leitura e a recontagem, os conteúdos das histórias não foram explorados ou relacionados com as outras atividades feitas nas aulas.

Com o momento da música acontecia da mesma forma. Geralmente, as próprias crianças escolhiam as músicas que queriam cantar e, para elas, este se tornava um momento em que podiam se levantar de suas cadeiras, se movimentar, cantar e dançar, e, a partir das observações, percebeu-se que estes momentos pareciam não ter outro objetivo senão esse de diversão. Apenas em duas situações o momento da música teve ligação com outras atividades desenvolvidas no dia: quando a professora trabalhou a música “*O Pato*” de Vinícius de Moraes e em seguida pediu para que as crianças identificassem, na letra da música que estava escrita em um cartaz, a letra A (Nota de Campo Nº 5, 13/02/2015); também quando ela trabalhou a música “*A Casa*”, do mesmo compositor, cujo tema foi explorado em uma atividade de desenho e pintura (Nota de Campo Nº 12, 11/03/2015).

Os momentos de brincadeira que aconteceram no período de aula durante o processo de observação pela pesquisadora foram basicamente momentos de brincadeiras livres nos quais a professora não estabelecia intervenções ou um direcionamento. São esses os momentos que o jogo protagonizado pareceu ocupar dentro do trabalho pedagógico. Essas brincadeiras geralmente aconteciam quando as crianças terminavam a tarefa ou quando a turma já havia cumprido todo o cronograma estabelecido na agenda do dia, mas ainda sobrara tempo, antes do recreio, ou antes do almoço, por exemplo. Quando isso acontecia, a professora anunciava que as crianças poderiam brincar e, então, elas pegavam as caixas de brinquedo que ficavam no armário da sala de aula e organizavam por si só as brincadeiras. Durante os momentos de brincadeiras livres que aconteciam dentro da sala de aula, na maioria das vezes, a professora ficava sentada em sua mesa, selecionando material didático para as aulas ou preenchendo os diários da turma. Ela só estabelecia algum tipo de intervenção na brincadeira quando acontecia algum tipo de conflito entre as crianças.

Na construção da agenda do dia que era feita sempre no início das aulas, o momento de brincadeira apareceu descrito em raras ocasiões, o que reforça o indício de que esses momentos não eram previstos no planejamento e de que só aconteciam quando sobrava algum tempo. A

não ser nas sextas-feiras, quando acontecia o dia do brinquedo, no qual as crianças levavam para a escola os seus próprios brinquedos e também brincavam de maneira livre.

O desenvolvimento do jogo se relaciona diretamente com a ampliação e a sistematização de conhecimentos da criança na idade pré-escolar. Se é principalmente pelo e no jogo que a criança se apropria do sistema de relações sociais, segundo Pasqualini (2010, p. 185), cabe a escola de educação infantil organizar e ampliar ao máximo esse contato com a realidade social a partir do desenvolvimento do jogo. Para essa autora, o jogo e a brincadeira devem integrar-se ao trabalho pedagógico na educação infantil de maneira planejada e intencional e o professor deve dominar o processo do jogo e dirigi-lo conscientemente. Entretanto, para isso é preciso romper com a artificial dicotomia entre atividades dirigidas (supostamente para ensinar) e atividades livres (supostamente para brincar) (PASQUALINI, 2010, p. 185).

Algo que também se mostrou recorrente nas aulas observadas foi a utilização dos momentos de brincadeira como objeto de estímulo/punição. Em várias situações nas quais alguma criança não se concentrava na atividade ou não se comportava da maneira esperada pela professora, ela insinuava a retirada da brincadeira como forma de punição. Isso acontecia, por exemplo, quando a maioria das crianças da turma terminava a atividade do dia e a professora deixava estas crianças brincarem ali mesmo dentro da sala de aula, no entanto outras não poderiam brincar até que terminassem a tarefa. Em algumas situações, em dias diferentes de aula, tal situação ocorreu com a mesma criança.

Enquanto a maior parte das crianças brincavam, uma das crianças ainda ficou sentada em sua mesinha pois ainda não havia terminado de pintar o desenho da atividade proposta para aquele dia. Quando as outras crianças começaram a brincar, esta criança não conseguia mais prestar a atenção na atividade e não parava de observar as outras crianças que brincavam. Percebendo isso, a professora falou em um tom de voz sério que ele não iria brincar enquanto não terminasse sua tarefa. A professora sentou-se na mesa com ele chamando a sua atenção para que terminasse de pintar, mas ainda faltava muito a ser colorido. Ele então pegou os lápis de cor e começou a pintar, mas a todo momento parava e ficava olhando para a brincadeira dos meninos. Quando a professora deixou que ele se juntasse às outras crianças, faltava pouco tempo para o almoço. (Nota de Campo Nº 4, 11/02/2015).

Esta criança tinha 4 anos de idade e até 2015 nunca havia frequentado uma escola ou creche, ela era tímida e conversava pouco com as outras crianças ou até mesmo com os adultos da escola. Em relação as tarefas, levava um tempo maior que as outras crianças para fazer os desenhos, pinturas, números e letras - conteúdos básicos das atividades trabalhadas. Nas situações mencionadas, ela ficava sentada de costas para as demais tentando terminar a sua tarefa, mas não conseguia se concentrar pois olhava constantemente para trás e demonstrava uma certa ansiedade uma vez que também queria brincar. Em consequência desse

encaminhamento para as aulas, esta criança, por exemplo, acabava tendo restritas oportunidades para brincar, enquanto poderiam ter suas possibilidades de desenvolvimento ampliadas dentro do jogo. Desta forma tal possibilidade é negada para as crianças que apresentam um tempo de aprendizado fora do padrão esperado, pois nesse caso são punidas com a retirada da brincadeira.

A situação descrita acima também demonstra uma incompreensão da brincadeira como um fator pedagógico fundamental, indicando a secundarização desta atividade em relação às tarefas com conteúdos referentes à linguagem escrita e matemática, por exemplo. Talvez isso aconteça em função do fato das tarefas serem registros materiais mais objetivos da produção escolar do que a brincadeira.

Em uma das situações de brincadeira observadas, a intervenção da professora ocorreu no sentido de determinar que os meninos deveriam brincar com os caminhões, bonecos de animais e uma maquete de fazenda e que as meninas deveriam brincar com os tecidos coloridos, bonecas, coroas de princesa e varinhas de condão

A professora pediu para que as crianças se organizassem e que os meninos deveriam pegar no armário no fundo da sala os brinquedos da fazendinha, uma pequena maquete que representava uma fazenda e uma caixa cheia de brinquedos com miniaturas de animais de fazenda, cercas de montar e caminhões. Os meninos então foram até o armário pegaram a maquete e a caixa e foram para um canto da sala, sentaram-se no chão e começaram a montar a fazendinha. A professora foi ao armário e retirou de uma caixa alguns grandes pedaços de tecidos acetinados nas cores azul claro, lilás e rosa, bem como coroas e varinhas de brinquedo. Então voltando-se para as meninas, disse que elas brincariam de princesa. As meninas pegaram os brinquedos, mas não havia coroas, nem varinhas nem tecido para todas. A professora então dividiu entre as meninas os brinquedos, determinando quem ficaria cada coisa. Desta forma, as meninas que já haviam começado a se desentender por conta dos brinquedos, aceitaram a divisão e começaram sua brincadeira. [...] Os meninos ficaram no canto guiando os caminhões com as mãos e organizando os animais entre as cercas da fazendinha, conversavam entre si narrando os acontecimentos da brincadeira. Já as meninas amarraram os tecidos em volta de seus corpos fingindo serem vestidos, colocaram as coroas e, assim, brincavam de serem princesas e, quem estava com as varinhas, eram as fadas, elas andavam pela sala conversando entre si, tentando organizar quem era quem na brincadeira, mas não conseguiam entrar em consenso. Então duas meninas se separaram das demais e foram fazer sua própria brincadeira, pegando um urso de pelúcia dentro de uma outra caixa que também estava no armário, agora não eram mais princesas e sim, duas amigas com um “filhinho”, representado pelo brinquedo de pelúcia. As outras meninas também logo transformaram a brincadeira de princesa em outra coisa, organizando cadeiras em um círculo e colocando um dos tecidos por cima, fizeram uma espécie de cabana, onde colocaram um outro pano por baixo, no chão: era uma casinha (Nota de Campo Nº 4, 11/02/2015).

Os brinquedos das turmas pré-escolar ficavam em caixas no armário dentro da sala de aula e, notoriamente, esses brinquedos eram separados considerando o gênero masculino ou

feminino. Em uma das caixas, estavam as bonecas, bichinhos de pelúcia, coroas e varinhas e na outra estavam os carrinhos, caminhões, bonecos de animais e a fazendinha. O processo de observação levou à percepção pela pesquisadora de que a equipe pedagógica da Escola-Campo determina para as crianças essa separação entre meninos e meninas a todo momento, não apenas na hora de brincar, mas, também, quando as crianças eram organizadas em fila para sair da sala de aula e nas atividades das aulas de educação física.

Nos momentos de brincadeiras coletivas a interação entre meninos e meninas, na maioria das situações, sempre acontecia de maneira conflituosa. E, no intuito de resolver rapidamente tal problema, os professores e agentes pedagógicos optavam por estabelecer a separação entre meninos e meninas. Notou-se que essa separação pouco contribuiu para a resolução dos conflitos que continuavam a acontecer com frequência.

Em um dos recreios observados (Nota de Campo Nº 19, 01/04/2015), a auxiliar pedagógica que estava responsável pelas crianças não fez nenhuma restrição em relação a questão das brincadeiras entre meninos e meninas e percebeu-se que três meninas estavam jogando futebol com os meninos. Nesse mesmo recreio, as outras meninas da turma brincavam de casinha e um dos meninos quis brincar com elas, iniciou-se um pequeno conflito pois uma das meninas se opôs a participação dele na brincadeira. Neste momento a pesquisadora estava sozinha com as crianças e então perguntou à menina envolvida no conflito sobre o porquê deste menino não poder brincar com ela. A criança não encontrou uma resposta e logo incluiu o menino na brincadeira que prosseguiu normalmente. A intervenção feita, de questionar as crianças sobre o motivo e expor o conflito - diferente do que é habitual que é a separação imediata entre os meninos e meninas - mostrou-se mais eficiente na resolução dos conflitos, pois, depois do acontecido, não voltaram a acontecer desentendimentos entre as crianças envolvidas na situação naquele dia, inclusive, elas continuaram a brincar juntas quando mudaram o tema do jogo protagonizado para um conto de fadas.

A situação descrita anteriormente também indica que o desenvolvimento dos papéis sociais de meninos e meninas, seus gostos pelas brincadeiras são construções sociais que se geram e se transformam no interior das relações sociais que esses sujeitos estabelecem, refutando a ideia de que são as peculiaridades biológicas que determinam tais diferenças. Além disso, é importante refletir sobre como a escola tem contribuído com a reprodução desses papéis sociais, definindo desde muito cedo as brincadeiras, os papéis e o lugar que deve ser ocupado por meninos e meninas dentro da sociedade.

Entende-se que a brincadeira em si não se configura como um aspecto transformador das relações sociais quando ela está presente na escola, mas quando é desenvolvida de maneira espontânea ou quando as intervenções dos adultos caminham no sentido da segregação e alimentam as relações opressoras, competitivas e individualistas a educação infantil se transforma em instrumento de legitimação e reprodução das características sociais que são necessárias para a manutenção das condições sociais de hegemonia das classes dominantes. O que garante o caráter transformador da brincadeira e da própria educação escolar é a forma como o professor e todos os sujeitos envolvidos conduzem o trabalho pedagógico.

Não se questiona a importância da brincadeira para a formação da criança. O que se questiona é a forma como esta atividade está inserida na educação infantil, considerando que os indivíduos são parte de uma sociedade que se pauta nos processos de opressão e alienação no interior do modo de produção capitalista. Ao abordar a alienação dos papéis sociais e a reprodução dessa alienação na brincadeira de papéis ou jogo protagonizado, Duarte (2006) considera que existe uma complexa relação dialética entre a humanização e a alienação no processo de apropriação dos papéis sociais pelos indivíduos, ou seja, na sociedade capitalista o mesmo processo que garante ao indivíduo humanizar-se pode torná-lo alienado.

Quando o indivíduo apropria-se de um papel social, passa a ter referências que lhe auxiliam a saber como agir em determinadas situações sem ter de construir por meio interno seu comportamento a cada situação. O papel social é experiência acumulada que é passada ao indivíduo e que lhe permite orientar-se em meio à diversidade de atividades que compõem sua vida (DUARTE, 2006, p. 90).

Na brincadeira, ao lidar com os papéis sociais, a criança se apropria das atitudes, dos procedimentos, valores, conhecimentos e das regras de comportamento de determinado papel social, mas dentro de uma sociedade alienada, esses elementos e, portanto, os papéis sociais, são alienados. Ou seja, se a brincadeira de papéis é deixada ao sabor da espontaneidade, o desenvolvimento desta atividade vai reproduzir a alienação própria dos papéis sociais assumidos pelos sujeitos que fazem parte da vida da criança que além de reproduzi-los vai apreender tais papéis de forma naturalizada e estereotipada.

No que se refere às interações e ao processo de sociabilização das crianças pré-escolares a questão da punição também se apresenta como um problema. Durante o processo de observação na Escola-Campo a pesquisadora constatou que os conflitos e as tensões entre as crianças foram recorrentes e, em todas as situações a mediação estabelecida pela equipe pedagógica foi no sentido de resolver rapidamente a situação pela imposição de alguma punição. Geralmente, as crianças envolvidas nas situações de conflito eram colocadas isoladas



das outras crianças. Assim como nas situações em que a retirada da brincadeira se converteu em uma forma de punição, as crianças que apresentavam dificuldades de sociabilidade também eram punidas e a elas eram negadas oportunidades de interação com os colegas. Nestes casos, os conflitos não foram resolvidos, ao contrário, percebeu-se que a questão do castigo imposto apenas cessou e adiou a resolução do problema. Entende-se que se a mediação do adulto nessas situações de tensão pode se estabelecer no sentido de expor o conflito e delegar para as crianças um papel ativo na resolução dos problemas e estes podem se constituir como elementos de desenvolvimento.

Se até a chegada da criança na escola o seu círculo social era composto basicamente das relações familiares, seria uma função da educação infantil ampliar as suas possibilidades de sociabilidade no sentido de garantir melhores condições dela se apropriar da cultura humana e, assim, de se humanizar. Neste sentido, Elkonin (2009) coloca a necessidade do trabalho pedagógico pré-escolar revelar para a criança as facetas da realidade que ela somente pode conhecer pela via de sua mediação.

A criança não aprende apenas pela vivência, ela precisa da mediação do ensino para que o aprendizado se efetive. Portanto, se o jogo protagonizado se fizer presente na escola apenas como atividade livre para a expressão espontânea da crianças, este não se constitui como elemento que propicia o avanço da consciência infantil, pelo contrário, e é na brincadeira que ao representar as atividades e os papéis sociais a criança toma para si esses papéis, o desenvolvimento do jogo protagonizado sem a intervenção pedagógica do professor apenas contribui para reforçar as formas de consciência que a criança já dispõe, podendo, inclusive, servir como meio de reprodução e naturalização de relações sociais preconceituosas, opressoras e desiguais. Sendo o jogo uma escola de vontades (ELKONIN, 2009), sem a mediação do professor este contribui apenas para a reprodução das relações características da atual sociedade, já que são essas as relações que as crianças vivenciam em seu cotidiano e reproduzem em suas brincadeiras. Caso a intenção do trabalho educativo seja provocar o avanço da consciência da criança sobre si e sobre o mundo e, ainda, transformar a forma como a criança se relaciona com outros, a ação pedagógica deve funcionar no sentido de ampliar as possibilidades da criança apropriar-se de relações sociais construindo novas formas de sociabilidade; se essas novas formas não lhe são garantidas pela natureza, cabe, no contexto estruturado de formação cultural que é a escola a ação consciente, intencional e transformadora sobre as relações, o comportamento e a atividade da criança.

Destaca-se ainda que a intervenção do professor no jogo infantil deve se dar na seleção dos temas dos jogos, distribuição dos papéis entre as crianças, sugestão ou definição de acessórios e objetos a serem utilizados e na proposição de papéis que quanto mais ricos de conteúdos, mais se tornam atrativos para as crianças, formando, assim, o desejo da criança por determinada atividade. Compreende-se que a possibilidade de atuar na formação e na concretização dos desejos infantis, mediante o desenvolvimento do jogo faz deste um importante e necessário meio educativo quando se introduz temas que possuem grande relevância dentro de um projeto educativo que se proponha a contribuir com o desenvolvimento de um tipo diferente de sociabilidade.

#### **4. REFLEXÕES SOBRE A AÇÃO PEDAGÓGICA: APROXIMAÇÕES ENTRE O TRABALHO COLETIVO, O JOGO E A CONSTRUÇÃO DO PROTAGONISMO**

Para Saviani (2013, p. 11), a educação é “um fenômeno próprio dos seres humanos [...] uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho”, uma atividade intencional, adequada à determinadas finalidades. Para este autor o trabalho educativo, constitui-se como:

[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens [...] identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos [...] descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2013, p. 13).

Nesta perspectiva, a escola se configura como uma situação privilegiada ao desenvolvimento do trabalho educativo, pois constituiu-se historicamente como a principal instituição responsável pela transmissão do saber sistematizado. Neste sentido a escola existe “para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos do saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir desta questão” (SAVIANI, 2013, p. 13).

Inserido no contexto da educação escolar, o professor é o agente ativo do trabalho educativo, uma atividade complexa que envolve muito mais que a aula em si, mas também o planejamento, o estudo, a sistematização, a ação, a transformação das práticas, dos conhecimentos e da própria realidade vivenciada nas instituições, e que é, ainda, um processo necessariamente social e coletivo.

O ser humano é, por natureza<sup>35</sup>, um ser social que se produz a partir das relações coletivas de trabalho, de produção material de sua existência. O próprio desenvolvimento humano, processo que abrange o psiquismo, a personalidade, o comportamento, as funções psicológicas, enfim, a consciência dos seres humanos, é determinado pelas relações sociais e históricas com o grupo social e cultural ao qual estes pertencem (VIGOTSKI, 2007). E é no jogo, na construção coletiva da atividade infantil que as crianças, com a mediação dos adultos, desenvolvem formas mais avançadas de consciência. A perspectiva histórico-cultural apresenta a coletividade como elemento essencial para o desenvolvimento pleno dos seres humanos.

---

<sup>35</sup> Diferente dos demais animais, o jeito de ser dos homens, melhor dizendo: a condição humana, não é algo garantido pelo processo evolutivo biológico, a natureza humana “não é dada ao homem mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica” (SAVIANI, 2013, p. 6).

A própria história da humanidade, produto do trabalho humano, apresenta-nos o aspecto coletivo como um de seus fundamentos. Nos processos iniciais de produção da humanidade, pautados no trabalho comunal, segundo Saviani (2007, p. 154), “os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção da existência e nesse processo educavam-se e educavam as novas gerações”, ou seja, naquele momento havia uma relação de trabalho em que as formas de produção eram compartilhadas entre todos em prol de um objetivo comum no processo de produção da existência, fazendo da educação e da socialização dos conhecimentos sobre as técnicas de produção fatores necessários à reprodução da vida social.

Já na sociedade capitalista, o sentido do trabalho coletivo assume uma perspectiva meramente funcionalista. Objetivando a ampliação da produtividade e eficiência mercadológica para a obtenção de lucro, o trabalho coletivo se manifesta hegemonicamente como a soma dos trabalhos individuais, concebida de forma mecânica e alienada, pois, inclusive, este processo não resulta na apropriação coletiva da produção. O aspecto coletivo do trabalho ganha outra conotação, a ideia do esforço conjunto dos sujeitos que almejam um objetivo comum por meio de ações conscientes e integradas se perde.

Este caráter funcionalista que o trabalho coletivo assume na sociedade capitalista, também se manifesta na escola. Se o desenvolvimento do trabalho educativo dificulta ou impede os sujeitos envolvidos de refletirem sobre a sua própria prática, este funciona apenas como mera reprodução das características sociais hegemônicas. Na escola atual, forjada numa sociedade caracterizada por práticas individualistas e competitivas, o trabalho coletivo tem servido como meio de reprodução e legitimação das relações de poder no âmbito social e escolar.

No entanto, como aponta Pimenta (1995, p. 80), sendo a realidade complexa e contraditória, o trabalho coletivo pode possibilitar “uma unidade de interesses e favorecer formas de resistência à dominação”. Caso seja pensado de forma oposta à lógica hegemônica, o trabalho coletivo pode contribuir de maneira efetiva na construção de experiências pedagógicas transformadoras da realidade escolar.

O resultado que a Escola pretende - contribuir para o processo de humanização do aluno-cidadão consciente de si no mundo, capaz de ler e interpretar o mundo no qual está e nele inserir-se criticamente para transformá-lo - não se consegue pelo trabalho parcelado e fragmentado da equipe escolar [...], mas sim com o trabalho coletivo. Neste há a contribuição de todos no todo e de todos no de cada um. A especialização de um não é somada à especialização de outro, mas ela colabora com e se nutre da especialização do outro, visando a e por causa de finalidades comuns (PIMENTA, 1995, p. 80).

Entende-se que, quando os sujeitos buscam assumir posturas coerentes e, assim, passam a agir coletivamente de acordo com os objetivos sociais da escola, as possibilidades de rompimento com um trabalho educativo fragilizado e alienado, que não atende as necessidades de humanização dos professores nem das crianças, se ampliam. Estudiosos da educação, como Pimenta (1995) e Demo (2000), apontam a consolidação do trabalho coletivo na escola como uma necessidade para a construção de uma nova sociabilidade, seja na escola, seja num âmbito social mais amplo.

Entende-se por trabalho coletivo e cooperativo na escola, aquele concretizado por um grupo de pessoas diversas (comunidade, alunos, professores, coordenadores, diretores) com um objetivo em comum. O trabalho só é coletivo quando, além de possibilitar a participação da coletividade na elaboração e na formulação de propostas, assim como na sua execução, propicia também a possibilidade de participação na tomada de decisão. É uma forma de trabalho que busca a democratização das relações no interior da escola, numa perspectiva contra-hegemônica de luta que não se submete aos ditames do capital neoliberal (RUIZ, 2008, p. 225).

Nessa perspectiva, o trabalho coletivo é apresentado como princípio e ação fundamental para que professores se reconheçam como agentes efetivos do pensar, planejar, decidir, fazer pedagógico e construção de uma escola pública capaz de suprir as necessidades históricas dos sujeitos que dela dependem. Mas para isto é necessário superar a ideia limitada de coletividade como simples divisão de tarefas, organização de grupos e equipes, adaptação e flexibilização do trabalhador, visão esta que apenas reforça as relações de poder por meio de uma “falsa ideia” de gestão democrática tão presente nas orientações dos órgãos internacionais para a educação pública brasileira.

O trabalho coletivo não diz respeito apenas a um grupo de pessoas em interação, a coletividade refere-se à um complexo de indivíduos com necessidades e objetivos comuns envolvidos organicamente com as finalidades coletivas, sujeitos que, como aponta Makarenko (*apud* LUEDEMANN, 2002, p. 151) “são conscientes, devem discutir esse projeto e se responsabilizar por ele”.

O trabalho coletivo que se faz contrário a lógica de produção capitalista, deve ser aquele em que os sujeitos se organizem de forma consciente, com vistas a solucionar problemas, tomar decisões e distribuir tarefas em torno das necessidades coletivas. Na escola, deve emergir de um objetivo comum, qual seja a formação do ser humano na sua totalidade, devendo estar articulada com a busca da transformação das bases produtivas da sociedade atual (FALCÃO, 2013, p. 21).

Concebido de uma forma crítica e consciente, acredita-se que o trabalho coletivo, além de potencializar as mudanças internas das relações hierárquicas estabelecidas dentro da escola, pode potencializar a construção de propostas educativas que rompam com um ensino

fragmentado e distante da realidade, das necessidades das crianças. Pensar o trabalho educativo de uma forma coletiva, significa resgatar o protagonismo dos professores, assegurando-lhes papéis ativos na reflexão, planejamento, tomadas de decisões e na própria ação educativa. Uma ação coletiva, construída por sujeitos mais conscientes e preparados para o enfrentamento dos problemas educacionais e que, pautada na/numa visão de totalidade sobre/com a escola e guiada por um objetivo comum, apresenta-se com grandes potencialidades transformadoras.

Compreendendo que é na coletividade que os indivíduos se fazem sujeitos e agentes da transformação de sua própria realidade, a proposta pedagógica desenvolvida com os professores da educação infantil da Escola-Campo, teve como princípio organizativo o trabalho coletivo.

Neste capítulo serão descritos e analisados a dinâmica da reflexão da pesquisadora e equipe pedagógica da Escola-Campo sobre as questões que envolvem o protagonismo dos professores e das crianças na educação infantil. Expõe-se, ainda, a experiência de construção, desenvolvimento e avaliação das ações pedagógicas elaboradas e implementadas em conjunto com professores da Escola-Campo. Tais ações se apresentam como resultado de todo o processo de investigação desenvolvido com a participação desses sujeitos que, a partir do movimento *ação-reflexão-ação* (DAVID, 1998), a partir da reflexão sistemática dos problemas que emergem do chão da escola e de seus condicionantes sócio-históricos, se empenharam na construção de um trabalho educativo que se distanciasse das práticas compensatórias, não diretivas, tão comuns na educação infantil pública brasileira. A partir do planejamento e da promoção de ações pedagógicas integradas, buscou-se envolver efetivamente o jogo protagonizado no trabalho educativo, entendendo-o como elemento fundamental no processo de humanização das crianças.

#### 4.1. PROBLEMÁTICAS, DEMANDAS E POSSIBILIDADES DE AÇÃO

No processo de imersão na realidade da Escola-Campo, por meio da análise e reflexão sistemática, buscou-se extrair deste processo os pontos e as categorias que se apresentaram como fundamentais para se pensar o protagonismo dos professores e das crianças na construção da educação infantil na escola pública. No entanto, num processo investigativo que considera a participação ativa dos sujeitos na construção de possibilidades transformadoras dos problemas que emergem da realidade é preciso ampliar o processo reflexivo, envolver os sujeitos na análise da realidade, no reconhecimento das problemáticas e na identificação das demandas de ação. Considerando o trabalho coletivo como princípio metodológico fundamental desta

pesquisa, a reflexão coletiva sistemática se constituiu como proposta de trabalho, por meio da realização do seminário.

Para Thiollent (2011, p.67) o seminário consiste na técnica principal da pesquisa-ação pelo fato de ser aquela em que se aglutinam as informações de todas as demais técnicas de pesquisa. Entendendo o seminário como momento metodológico que privilegia a voz e a ação de todos sujeitos envolvidos no processo investigativo, no contexto específico da pesquisa em questão, tal momento foi tomado como processo metodológico crucial na construção do protagonismo dos professores, pois acredita-se que, assim como coloca Freire (1987 p. 78), “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”, reflexão coletiva sobre o real acerca dos limites e das possibilidades de desenvolvimento do seu próprio trabalho dentro da escola.

O primeiro seminário foi proposto pela pesquisadora para um dia de planejamento mensal dos professores, um dia letivo com dispensa dos alunos, como previsto no calendário escolar definido pela SME, no dia 04 de setembro de 2015. Contou com a participação do coletivo ampliado formado por todo o conjunto de professores que trabalham na escola, a diretora, a coordenadora pedagógica e a coordenadora de turno. Neste seminário a pesquisadora se incumbiu de apresentar os princípios metodológicos da pesquisa, os dados obtidos através da observação participante, das entrevistas e da análise documental e, ainda, suas análises preliminares com base nos referenciais teóricos da perspectiva histórico-cultural.

O objetivo foi introduzir a discussão e reflexão coletiva das principais questões envolvidas na temática de estudo, ou seja, em relação a educação infantil, a formação do protagonismo, o jogo e o seu espaço na escola, para que, a partir de uma reflexão sobre os dados, o coletivo se empenhasse na identificação dos problemas, dos estrangulamentos, das limitações e, sobretudo, das necessidades, potencialidades e possibilidades de transformação do trabalho pedagógico da educação infantil na Escola-Campo; uma forma do grupo pensar de maneira sistematizada a sua prática pedagógica e, assim, num esforço de construção coletiva, ampliar a consciência acerca dos problemas e das capacidades de ação e produzir conhecimentos. Desta forma, o seminário se constituiu como uma primeira avaliação coletiva do trabalho educativo desenvolvido pela Escola-Campo, da situação vivenciada na educação infantil, processo que possibilitou a identificação dos pontos problemáticos sobre os quais ações poderiam ser desenvolvidas, inclusive com a participação da pesquisadora.

Inicialmente, com o intuito de situar todos os participantes do coletivo ampliado, foi apresentado pela pesquisadora um apanhado geral da pesquisa, as motivações que levaram o

seu desenvolvimento, bem como os objetivos iniciais e a proposta metodológica que institui o trabalho coletivo, o diálogo e a ação compartilhada como elementos fundamentais da pesquisa. Depois desta contextualização da pesquisa, foram apresentados os dados e análises preliminares da pesquisadora em relação a fase exploratória da pesquisa-ação que vinha sendo desenvolvida na Escola-Campo até aquele momento. Assim os professores puderam expressar suas expectativas em relação ao prosseguimento da pesquisa na Escola-Campo e, principalmente, em relação à discussão pedagógica relativa à educação infantil.

Posteriormente, estabeleceu-se uma discussão que foi gerada a partir da explanação da pesquisadora acerca das categorias de análise inicialmente levantadas no processo de pesquisa<sup>36</sup>. A discussão coletiva se desenvolveu a partir dos seguintes pontos: a função social da escola; o papel do professor na escola de tempo integral e a precarização do trabalho docente na escola de tempo integral; a educação física e o trabalho integrado na escola; educação infantil: função, currículo e rotina das turmas pré-escolares, o jogo e a brincadeira. Da discussão destes pontos, emergiram como resultado deste seminário as demandas que passaram a guiar a continuidade do processo da pesquisa e dos desdobramentos para as ações coletivas.

#### **4.1.1. A função social da escola**

A Escola-Campo está inserida em um contexto social precarizado, em uma comunidade em que as famílias que dependem da instituição têm poucas possibilidades de se apropriarem qualitativamente da cultura, da ciência, das artes, etc. A partir da compreensão do contexto social da comunidade escolar, entende-se que esta instituição ganha uma importância ainda maior quando entendida como principal forma das pessoas apropriarem-se dos conhecimentos sistematizados (SAVIANI, 2013).

Refletindo sobre o papel da escola inserida neste processo social amplo e complexo que é a educação dos sujeitos histórico-sociais, o coletivo admite a necessidade de superação da visão ingênua de que a escola é a única responsável pela educação dos indivíduos, entendendo ser este um discurso, amplamente incorporado pelo senso comum, discurso usado para demandar para escola um acúmulo de funções e um esvaziamento da sua função primordial, consequência do processo histórico de constituição da sociedade de classes, no qual a escola

---

<sup>36</sup> As categorias discutidas no primeiro seminário da escola constituem o texto do 3º capítulo desta dissertação.



pública destinada aos filhos e filhas da classe trabalhadora, tem se apresentado como espaço de uma formação instrumental e assistencial frente aos problemas sociais.

No seminário essa discussão foi desenvolvida por alguns participantes que trouxeram relatos de exemplos do excesso de funções e de cobrança que eles sentem no cotidiano, temática desenvolvida pela pesquisadora ao trazer elementos teóricos articulados às situações relatadas.

A discussão coletiva se iniciou a partir da categoria escola, na qual pautou-se a sua função social num contexto social periférico no qual a Escola-Campo se insere. Na discussão, chamou a atenção o relato de algumas professoras sobre a questão do acúmulo de funções e da forma como isso tem atrapalhado o desenvolvimento do trabalho pedagógico na instituição. A Coordenadora Pedagógica relatou que os professores que atuam na escola pública, sobretudo nas escolas de tempo integral, estão sobrecarregados. Para ela, além da carga horária de 60 horas semanais, a rotina de trabalho desgastante devido ao acúmulo de funções que envolvem mais que o núcleo das disciplinas regulares, mas também as atividades específicas, os momentos da alimentação, higiene dentre outros, um desgaste que é intensificado pelas dificuldades provenientes da falta de verbas, estrutura, material, etc.: *“essa sobrecarga tem acarretado uma série de problemas, pois as crianças e pais demandam a escola uma série de expectativas que nós não damos conta de suprir”* (Nota de Campo nº 24, 04/09/2015).

Nesse contexto, como resultado da discussão coletiva em relação ao papel social da escola, pautou-se a necessidade de desconstrução deste discurso, visto que ele contribui com a consolidação de uma série de problemas para a escola, dos quais, na discussão coletiva, destacaram-se: o sentimento de frustração entre os professores, que não conseguem cumprir todas as funções que lhe são delegadas pelo Estado e, então, são cobradas pelas famílias; um amplo descrédito da sociedade em relação a escola promovida pela recorrente culpabilização das instituições e dos professores pelo fracasso do aprendizado dos estudantes, tal processo de culpabilização é baseado em avaliações de estudantes e escolas feitas numa lógica marcadamente quantitativa e meritocrática e estas acabam não demonstrando os resultados de acordo com os indicadores oficiais de qualidade, fato que têm sido comumente atribuído à gestão das instituições e ao trabalho docente ineficiente.

Os professores participantes analisaram e confirmaram, inclusive, que sob influência deste discurso ideológico, a escola, ao longo da história, veio (e ainda vem) assumindo papéis que não lhe pertence, fato exemplificado na fala da Coordenadora Pedagógica quando relata a invasão de uma diversidade de projetos sociais na escola pública, os quais chegam de uma forma impositiva: *“uma das coisas que mais me angustiam na escola é justamente esse sufocamento exercido pela inserção de outros papéis na escola, o que dificulta o nosso trabalho educativo”* (Nota de Campo Nº 24, 04/09/2015). A própria Coordenadora cita como exemplos desses projetos, o combate ao mosquito *aedes aegypti*, o transmissor de doenças como a dengue,

a Zica e a Febre Chikungunya, que demanda da escola ações de identificação de foco, panfletagem e conscientização da comunidade, trabalho que segundo ela foge à ação educativa do professor na escola e deveria ser responsabilidade da secretaria da saúde. Em relação a isto, algumas professoras ainda citaram outras ações voltadas para projetos demandados pela SME às escolas, relativos à educação nutricional, educação no trânsito, etc., que, de maneira geral, preveem a suspensão de aulas para exibição de palestras, apresentações audiovisuais referentes a essas questões. Como exemplo disso, a Professora I do Ensino Fundamental apontou a visita dos agentes educativos de trânsito à Escola-Campo.

*No dia em que os profissionais da Agência Municipal de Trânsito estiveram na escola para desenvolver a campanha sobre educação no trânsito, que é feita em parceria com a SME em todas as escolas da rede, as crianças assistiram os vídeos educativos e o teatro de fantoches, participaram dos jogos propostos. Os profissionais falam da necessidade de atravessar somente na faixa de pedestres, de se deslocar na calçada, no entanto, quando a gente observa onde a escola está localizada, nas margens de uma rodovia, onde a sinalização é escassa e sem passarelas, tem apenas uma faixa de pedestre aqui em frente, não existem calçadas. Enfim, o que foi dito, o que foi trabalhado, parece perder o sentido neste contexto (PROFESSORA I DO ENSINO FUNDAMENTAL, Nota de Campo nº 24, 04/09/2010).*

Outra situação que confirma a questão discutida, apontada pela Professora I da Educação Infantil quando relatou a visita de uma nutricionista como parte do projeto da SME que demanda à escola ações educativas e de incentivo à alimentação saudável, processo que a Escola-Campo tenta implementar e desenvolver de forma articulada com os conteúdos escolares e no desenvolvimento da própria rotina da escola de tempo integral. No entanto, a professora aponta que os recursos que chegam a escola não são suficientes para garantir que a própria merenda das crianças se constitua de maneira equilibrada e nutricionalmente suficiente e/ou adequada para as crianças (Nota de Campo nº 24, 04/09/2016), fato que pôde ser vivenciado no processo de observação participante, no qual percebeu-se que refeições como café da manhã e lanche das crianças, basicamente era composto por leite com café e biscoitos de água e sal ou pão; já o almoço, de maneira geral, apresentava pouca variedade de vegetais como verduras e legumes.

Os relatos das professoras exemplificaram as várias funções das quais a escola tem se ocupado e destinado esforços e tempo para suprir tais demandas, no entanto, pela falta de recursos financeiros, materiais, estruturais, dentre outros, não consegue contemplar todas elas. A partir das evidências objetivas vivenciadas na observação participante pela pesquisadora e dos relatos dos professores no seminário, a discussão gerou o entendimento coletivo de que a desconstrução do discurso ideológico de culpabilização dos sujeitos é imprescindível, uma vez

que, em suma, o que se percebe é que as instituições e os professores têm servido como bode expiatório, já que os problemas e insucessos educacionais, a ineficiência das ações educativas e o pouco alcance dos projetos e programas relatados, têm sua origem num âmbito político e econômico muito mais amplo. Ou seja, o coletivo ampliado analisou que o Estado parece ter se eximido de uma série de responsabilidades frente as necessidades sociais da população e, ao mesmo tempo, empurra para a escola a incumbência de fazê-los e/ou resolvê-lo, mas sem oferecer as condições objetivas para que isso aconteça. Os relatos dos professores acima destacados, evidenciam isto, já que apenas as ações educativas exercidas pelos professores não podem suprir as demandas materiais estruturais no que se refere, por exemplo, ao combate às doenças, à segurança no trânsito, alimentação saudável, etc., o que inclusive, analisado criticamente, não deveria ser de responsabilidade da escola e dos professores e sim de órgãos específicos.

O protagonismo dos professores, que significa a construção consciente e criativa do seu trabalho educativo, perpassa necessariamente pela compreensão da sua real função, pelo entendimento daquilo que tem dificultado e impedido a concretização plena desta e, ainda, pelas formas de superação de tais dificuldades e impedimentos. Ou seja, reafirmar a função educativa da escola e dos professores desconstruindo a ideia da escola como locus da resolução de todos os problemas sociais se constitui como um esforço basilar. No entanto, entende-se que, lutar contra isso não é algo simples, perpassa pela compreensão da realidade e pela tomada de consciência da educação como uma função política, daí a necessidade de:

[...] se repensar a educação e vislumbrar a possibilidade de construir uma escola melhor para os filhos da classe trabalhadora, que muitas vezes têm esta instituição como o único locus de apropriação do conhecimento científico sistematizado. Trata-se de entender a escola como um ambiente conflituoso, permeado constantemente por contradições no qual ocorrem, diuturnamente, “lutas pedagógicas” que podem vir a somar-se com a luta sócio-política, em prol da transformação social (RUIZ, 2008, p. 225).

Para assumir a sua função política frente a realidade que é complexa e contraditória, as instituições e professores, precisam se reconhecer como agentes do trabalho educativo, aprofundando as reflexões acerca das causas objetivas da fragilidade e ineficiência da educação pública, para, assim, fortalecerem o compromisso com a sua função social legítima de transmissão dos conhecimentos sistematizados produzidos historicamente pela humanidade, os quais são necessários aos sujeitos históricos no processo de compreensão e transformação da realidade e de humanização.

Tal processo demanda um esforço amplo e sistematizado de estudo para a tomada de consciência dos problemas educacionais concretos que tem sua origem na realidade social que

é multideterminada. Assim, a reflexão coletiva gerou a compreensão da necessidade de superação desse discurso ingênuo e de construção de uma análise crítica da escola pública como um primeiro passo para a reconstrução da sua função primordial, ou seja, do seu papel na formação humana dos sujeitos da classe trabalhadora. Considerou-se que o protagonismo dos professores não está em assumir estas funções, mas sim em reafirmar o seu papel pedagógico naquilo que é especificidade da escola.

#### **4.1.2. O papel do professor e a precarização do trabalho docente na escola de tempo integral**

Dando continuidade à discussão coletiva, a questão da função social da escola levou a reflexão sobre o papel do professor. A reflexão sobre docência na escola caminhou para o entendimento de que esta também vem passando por um processo de descaracterização da sua função pedagógica, sendo o professor tratado como facilitador; nas palavras de Arce (2012, p. 136): “o professor não ensina, apenas acompanha, orienta, estimula, partilha”, destituem-se dele a condução intencional e diretiva do ensino na educação infantil e também nos outros níveis da educação básica. Entende-se que tal situação faz parte do processo de esvaziamento do papel social da escola, tal como tratado no item anterior, processo acelerado pela adoção das pedagogias não diretivas (SAVIANI, 2009; DUARTE, 1996; ARCE, 2012) e, ainda, como consequência do ideário neoliberal presente nas políticas públicas que instituem a necessidade de adaptação e flexibilização do professor frente às exigências da sociedade contemporânea, multicultural e globalizada.

A partir da reflexão inicial gerada pelas colocações da pesquisadora referentes a esta questão, a Professora II do Ensino Fundamental, destacou que as teorias pedagógicas contemporâneas, tão presentes no ideário pedagógico atual que se faz muito presente nas orientações e diretrizes para a escola pública, dizem buscar o distanciamento das formas tradicionais de ensino, no entanto, acabam prestando um desserviço à educação pública, pois têm confundido os professores em relação aos caminhos que devem seguir (Nota de campo nº 24, 04/09/2016). Justamente tal distanciamento é o que marca a descaracterização do trabalho educativo.

O coletivo ampliado estabeleceu uma reflexão sobre o destaque recorrente de atributos como a paciência, o dom, etc. como os elementos mais fundamentais para o desenvolvimento da função docente, analisando que este faz parte deste processo de descaracterização da função

pedagógica; tais sujeitos são vistos cada vez menos como protagonistas do processo de socialização do saber elaborado, apesar de, contraditoriamente, serem responsabilizados pelos resultados da escola.

A função docente legítima é o ensino, a mediação planejada, consciente e diretiva dos conhecimentos científicos e culturais produzidos pela humanidade (SAVIANI, 2013), e, para o desenvolvimento desta função, é preciso resgatar aquilo que é fundamental para o professor desenvolver o seu trabalho, compreendendo-o não como um dom natural, mas como um trabalho que para ser exercido de maneira plena, ou seja, de forma consciente e efetiva, necessita de preparação, de formação, de planejamento, de apropriação de conhecimentos científicos e daqueles que são específicos da docência.

Sobre esta questão, a Professora I do Ensino Fundamental destacou que, assumir uma ação diretiva no processo pedagógico não tem que necessariamente significar a adoção de um modelo tradicional de ensino que, inclusive, historicamente tem se mostrado ineficiente frente à perpetuação dos problemas da escola pública no Brasil (Nota de Campo nº 24, 04/09/2015). Entende-se que a intencionalidade e a diretividade são elementos fundamentais para a realização do trabalho humano, aqui entendido como práxis. A apropriação cultural, não acontece de outra forma senão pela mediação dos sujeitos que já se apropriaram anteriormente da cultura, e, se este não é um processo espontâneo, garantido pelo desenvolvimento natural das crianças, os professores, assumindo tal função social, precisam atentar-se para a necessidade de proporcionar as condições e estabelecer as mediações necessárias para que se efetive.

Recolocar-se como agente do processo educativo, como protagonista significa assumir uma característica diretiva, consciente, criativa e transformadora de seu trabalho e não apenas uma simples adaptação a uma nova realidade educacional e social de diversidade. Considerando a docência dentro desta ótica, o coletivo apresentou o entendimento de que as condições de trabalho são fatores fundamentais para o desenvolvimento de sua função social, no entanto, as dificuldades enfrentadas por eles no contexto da escola pública são complexas, profundas e têm dificultado (se não impedido) a concretização de um processo educativo de qualidade, fundamentado nas necessidades reais dos grupos sociais que dependem da instituição,

[...] o material pedagógico, o espaço físico, a proposta pedagógica, as disputas internas, as condições de trabalho e o próprio compromisso político para forjar uma nova educação se esbarram em limites e nos dilemas sobre o que fazer na ação educativa e no aprendizado de cada aluno. Mas estas condições concretas do mundo da escola não ficam aí, elas vão desembocar em outras tão importantes quanto aquelas, como o tempo pedagógico, a rigidez curricular e os interesses de natureza técnico-instrumental que acrescentam mais e mais

dificuldades para se realizar uma formação de qualidade político-pedagógica e social. No fundo, são fatores como esses que vão desembocar em práticas professorais fragilizadas (planejar, avaliar, refletir, problematizar, intervir, reconstruir dados, gerenciar, entre outros) e, em certo sentido, alienadas no âmbito da docência (DAVID *et al*, 2011, p. 3).

Os problemas apontados pelos professores vão desde a desvalorização profissional e baixos salários, à falta de condições estruturais e materiais, elementos substanciais para o desenvolvimento do trabalho educativo que, inclusive, se constituíram como pautas importantes da luta política dos professores da rede municipal de Goiânia na greve<sup>37</sup> dos servidores ocorrida no ano de 2015, processo que interferiu diretamente no desenvolvimento da pesquisa.

A luta por melhores condições de trabalho dos servidores da educação do município de Goiânia estabelecido pelo movimento grevista no ano de 2015 teve repercussão na mídia nacional, pois em um ato ocorrido no Paço Municipal no dia 24 de abril de 2015, vários professoras e professores foram agredidos por agentes da guarda municipal e saíram feridos. Marcado por um processo de negociação difícil e pela tensão das agressões e ameaças de cortes de ponto, o movimento teve fim no dia 25 de maio de 2015.

Esses 40 dias de paralisação acabaram por interromper o processo de observação participante das aulas, além de ter prejudicado o desenvolvimento dos momentos de planejamento dos professores no restante do ano, uma vez que o calendário de reposição foi imposto pela SME colocando aulas aos sábados e feriados e deslocando os planejamentos mensais também para o sábado, reduzindo sua duração de tempo integral para apenas um turno. Essas alterações dificultaram a realização das reuniões da pesquisa, além de ter fadigado os professores nos meses em que tinham até 3 sábados letivos trabalhando em tempo integral.

No seminário, junto com todos esses elementos a questão da falta de condições para o desenvolvimento do planejamento e estudo dos professores também ganhou destaque na discussão acerca do processo de precarização do trabalho docente, visto que esta imposição de calendário acabou dificultando o desenvolvimento do trabalho coletivo da equipe pedagógica. Neste sentido, destacou-se a necessidade de o coletivo de professores da escola assumir uma postura política de defesa das condições de trabalho frente ao processo de precarização do

---

<sup>37</sup> A greve teve início dia 14 de abril de 2015, após deliberação do conjunto de professores da rede em uma assembleia com cerca de 2000 professores realizada no dia 09 de abril de 2015. Além das pautas econômicas que dizem respeito a incorporação de gratificações, pagamento de progressões que estão represadas há vários anos, pagamento do piso salarial instituído em lei e manutenção do percentual da progressão por quinquênio de trabalho, o movimento de greve pautou também a realização urgente de concurso público para suprir a falta de servidores administrativos nas escolas e o alto percentual de professores temporários, a melhoria na infraestrutura das escolas e manutenção do planejamento mensal na sexta-feira contando como dia letivo.

trabalho docente também como algo essencial para a concretização de sua própria função educativa junto às crianças. No entanto, os professores marcaram posição em relação ao entendimento de que assumir uma postura política a partir de um movimento grevista não tem resolvido os problemas da categoria e só tem dificultado o desenvolvimento no trabalho dentro da escola, visto o desgaste provocado pela imposição do calendário de reposição. Na discussão sobre esta questão, a Professora I do Ensino Fundamental se manifestou demonstrando grande frustração e desconforto em relação à greve, apontando a necessidade de construção outras formas de luta política (Nota de Campo nº 24, 04/09/2015). Esta frustração é compreensível, tendo em vista o desgaste que uma greve pode gerar no desenvolvimento do trabalho dentro da escola. No entanto, ainda que este instrumento apresente problemas, acredita-se que a greve ainda se constitui como a forma concreta que os trabalhadores dispõem de lutar pelos direitos e que tem gerado resultados. Por exemplo, o próprio processo de greve vivenciado na pesquisa, mesmo que de forma limitada, garantiu a permanência de direitos trabalhistas dos profissionais da educação que estavam ameaçados como a concessão de gratificação por titularidade e de licenças e incorporação da gratificação da regência para aposentadoria, por exemplo. Além disso, entende-se tal instrumento como uma expressão do protagonismo dos professores.

Outro ponto da discussão coletiva que se destacou em relação à categoria precarização do trabalho docente, foi a questão do trabalho na escola de tempo integral. O coletivo de professores da Escola-Campo analisou que a ampliação do tempo dentro da escola tem ampliado as possibilidades de socialização, aprendizado e, inclusive, o contato com as brincadeiras, a música, os esportes, a arte e a cultura. No entanto, no caso específico da Escola-Campo, para as crianças que não vão para o SESI – tal como acontece com as crianças da educação infantil - onde são desenvolvidas as atividades específicas esportivas como a natação, o futebol e algumas lutas, as possibilidades de desenvolvimento de tais atividades ficam restritas. A inadequação da estrutura física da escola, as limitações de espaço e de recursos materiais restringem as possibilidades de diversificação das atividades específicas, mas, acima de tudo, o grande problema apontado pelos professores é o acúmulo de funções que têm vivenciado, já que na proposta da SME para a escola de tempo integral o desenvolvimento destas atividades específicas está à cargo dos pedagogos e professores de área que já atuam na escola; na escola campo, essas atividades ficam sob responsabilidade do professor de educação física e da professora de inglês.

Sobre esta questão, as professoras da Escola-Campo, em sua grande maioria com formação em pedagogia, relatam a falta de embasamento teórico para trabalhar com conteúdos

referentes ao teatro, à música, à dança, à arte, etc.; segundo da Professora I Ensino Fundamental (Nota de Campo N° 24, 04/09/2015) isso não é garantido na formação inicial e, também, ao menos até o momento, a SME não tem oferecido uma formação continuada para com esses conteúdos. Para esta professora, o trato com esses elementos demanda conhecimentos específicos que não são garantidos na formação em pedagogia e, até então, a SME não elaborou nem implementou qualquer ação formativa que atendesse a esta necessidade dos professores que atuam nas escolas de tempo integral.

A reflexão coletiva realizada com os docentes presentes no seminário sobre as atividades específicas produziu o entendimento de que elementos como a música, a arte e a dança, estão presentes na escola não como conteúdo específico ou conhecimento sistematizado, mas como recurso lúdico, instrumento utilizado para a ampliação das possibilidades de aprendizado de outros conteúdos, tais como a matemática e a alfabetização. A Professora II do Ensino Fundamental relata que esses elementos, assim como o jogo, são utilizados como recurso para diversificar as metodologias para a alfabetização, segundo ela *“isso acontece porque nós não temos o domínio dos conteúdos específicos”*, completando a ideia, a Coordenadora Pedagógica enfatizou que, além disso, essa instrumentalização dos conteúdos das atividades específicas (dança, esporte, música, arte, etc) acontece também *“por ser na alfabetização que nós, os pedagogos, nos sentimos confortáveis”* (Nota de Campo N° 24, 04/09/2015).

A Diretora da escola afirma entender como um avanço o fato da SME, em sua proposta para a escola de tempo integral, não pautar mais as atividades específicas ministradas por “oficineiros”, entendendo a necessidade da formação pedagógica para o desenvolvimento dessas atividades, no entanto, segundo ela, os pedagogos, assumindo essa função sem o conhecimento específico é um fator limitador do trabalho, pois o trato específico desses conteúdos fica prejudicado e, também, os professores da escola passam a acumular novas funções, o que, a nosso ver está alinhado com a exigência de adaptação e flexibilização do trabalho desses sujeitos, ou seja, acaba se apresentando como mais um elemento de precarização do trabalho docente (Nota de Campo n° 24, 04/09/2014).

O coletivo ampliado formado pelo grupo de professores que participaram do seminário, concorda que, a curto prazo, como medida emergencial, a promoção de um processo formativo promovido pela SME é fundamental, mas, como colocou a Diretora da Escola, *“a medida mais coerente e eficiente, em relação as atividades específicas da escola de tempo integral, seria a*



*contratação de professores formados dentro das áreas específicas”* (Nota de campo nº 24, 04/09/2015).

Concordando com as colocações da Diretora, o Professor de Educação Física afirma que das atividades específicas presentes na proposta da SME para a escola de tempo integral, apenas as atividades esportivas estão sendo desenvolvidas da forma como deveriam na Escola-Campo, mas isso ocorre apenas pelo fato das crianças irem para o SESI, até porque a sua própria carga-horária limitada não lhe permitiria desenvolver tais atividades. No entanto, como já foi mencionado, não são todas as crianças da escola que vão para o SESI; esse é o caso das crianças da educação infantil que permanecem na escola durante todo o tempo. Para este professor, tal situação poderia ser amenizada com a presença do professor de educação física em tempo integral na escola, o que permitiria, para além das aulas de educação física, desenvolver atividades voltadas para os esportes, as lutas, a ginástica, etc., destacando, inclusive, a necessidade de ampliação de sua carga horária para a consolidação do planejamento coletivo com toda a equipe pedagógica, para melhor integração da educação física e dessas atividades específicas com o trabalho desenvolvido pelas professoras referência das turmas.

Para a Coordenadora Pedagógica, a grande limitação da política municipal da escola de tempo integral está no fato desta, assim como outras políticas educacionais implementadas até então, serem pensadas primeiro pela necessidade social mais imediata, que é, neste caso, a de liberar os pais e familiares para o trabalho. Para ela,

*[...] só depois de implementada a escola de tempo integral - já são vinte duas escolas no município funcionando em regime de tempo integral – é que se começa a estruturar uma proposta pedagógica, a adequação da estrutura, a contratação de professores e agentes educativos, a formação e capacitação dos professores* (COORDENADORA PEDAGÓGICA, Nota de Campo nº 24, 04/09/2015).

Pensando nas soluções à curto prazo para os problemas vivenciados em relação à educação em tempo integral, os professores propõem a busca de parcerias para desenvolver um processo de formação interna, sendo que a presente pesquisa poderia contribuir com um processo formativo a partir de seu objeto que é o jogo e a brincadeira.

#### **4.1.3. A educação física e o trabalho integrado na escola**

A presença da disciplina e do professor de educação física inseridos no contexto das escolas de tempo integral, segundo o coletivo, este profissional tem contribuído com o desenvolvimento das atividades específicas dentro da escola, visto que grande parte do que é

previsto pela SME refere-se aos conteúdos da cultura corporal - jogos e brincadeiras, danças, práticas esportivas, etc. No caso específico das turmas pré-escolares da Escola-Campo a presença de um professor com formação específica se apresenta ainda mais necessário, já que as crianças de 4 e 5 anos não fazem parte do grupo de alunos que fazem atividades esportivas no SESI.

Quando na discussão coletiva abordou-se a presença da educação física na educação infantil inserida em um contexto da escola de tempo integral, a integração do trabalho do professor desta área ganhou destaque, visto que o grupo considerou ser necessário implementar o trabalho integrado previsto pela SME na proposta curricular da escola de tempo integral.

Sobre a participação do Professor de Educação Física no trabalho educativo da educação infantil, a Proposta da SME (GOIÂNIA, 2014, p. 186) define apenas que este professor, junto com toda a equipe pedagógica, deve fazer parte dos cursos de formação sobre a educação infantil. Na discussão coletiva, houve um consenso ao se discutir a necessidade da educação física na educação infantil. Na discussão coletiva, a Professora II da Educação Infantil apontou que é justamente o trabalho conjunto com o Professor de Educação Física que garante o desenvolvimento de uma ação educativa interdisciplinar (Nota de Campo nº 24, 04/09/2015). Pensando nos conteúdos próprios da educação física e nas necessidades de aprendizado e desenvolvimento das crianças o caminho para o trabalho coletivo e integrado na educação infantil deve ter como elementos articuladores a brincadeira, o jogo, o corpo e a cultura.

Numa concepção de trabalho integrado, que, em suma, busca distanciar-se da fragmentação dos conhecimentos e estabelecer um olhar de totalidade sobre o desenvolvimento das crianças, os professores entendem que cada disciplina trata de conhecimentos e conteúdos específicos, estes contribuem igualmente para a ampliação da compreensão do mundo e, por isso, não devem ser hierarquizados dentro da escola. Sobre isso, a Professora II da Educação Infantil destaca a importância da integração do trabalho do professor de educação física na educação infantil, colocando que tal integração não acontece por não existir horários comuns para planejarem o trabalho em conjunto. Da forma como vem sendo desenvolvido, já que os professores não têm a oportunidade de se encontrar para estabelecer este planejamento coletivo, é a Coordenadora Pedagógica quem faz essa mediação entre as Professoras Referências das turmas, especialmente da turma de educação infantil, e o Professor de Educação Física. Percebeu-se que o grande obstáculo para o desenvolvimento desta integração pedagógica está na falta de oportunidades cotidianas de planejamento coletivo, visto as peculiaridades da escola no que se refere a carga horária dos docentes da educação infantil, não há horário para que o

professor de Educação Física e a Professora I da Educação Infantil possam participar do planejamento e dos estudos diários que acontecem no período vespertino. Apesar de tentarem fazer isso por meio da ajuda da coordenadora pedagógica, essa ausência de horários comuns dificulta o desenvolvimento de um trabalho coletivo.

#### **4.1.4. O currículo, a rotina e a relação com o jogo**

Nas discussões relativas a educação infantil, o coletivo de docentes presentes no seminário apresentou a socialização e integração com as outras crianças como uma das funções desta etapa da educação básica, entendendo que esta se apresenta, para muitas crianças, como a primeira oportunidade de ampliação do círculo de relações para além das constituídas no círculo familiar. Para além da socialização e das interações, a educação infantil precisa garantir, principalmente o aprendizado de conhecimentos científicos e culturais, como parte constitutiva da instituição escolar, a educação infantil também deve assumir esse papel.

O coletivo, ao avaliar a Proposta Político-Pedagógica da SME (GOIÂNIA, 2014), concluiu que este documento traz uma concepção aberta de currículo que avança no sentido de perceber a necessidade de construção curricular própria das instituições a partir das necessidades e especificidades das comunidades e instituições. No entanto, apoiando-se nesta concepção de currículo, em seu PPP, a Escola-Campo não estabelece uma proposição curricular a partir da definição de conteúdos para esta etapa da educação básica, o que parece vir dificultando o desenvolvimento do trabalho educativo dos professores. Entende-se que a educação infantil é espaço/tempo de aprendizado que, por sua vez só se institui a partir de um trabalho intencional e diretivo, perpassando pelo planejamento e definição de objetivos; assim, a falta de proposição curricular no PPP da Escola-Campo dificulta a concretização do trabalho educativo.

Os professores apontam que a indefinição curricular assim como a dificuldade de estudo e planejamento apresentam-se como grandes obstáculos para o desenvolvimento de do trabalho educativo pelos professores. O Professor de Educação Física relatou a dificuldade de identificar os conteúdos e as metodologias mais adequadas para o trabalho na educação infantil. Apontando ter uma formação imprópria para o trabalho com a educação infantil, este professor, ressaltou a falta de orientações legal e institucional para o desenvolvimento dos conhecimentos relativos à educação física com as crianças de 4 e 5 anos (Nota de Campo nº 24, 04/09/2015).

Ainda sobre a questão do desenvolvimento curricular para a educação infantil, a Coordenadora Pedagógica acrescentou que o principal empecilho para a definição e consolidação de uma proposta educativa para a educação infantil na Escola-Campo reside na constante troca de professores contratados por tempo determinado. Em 2015 a escola contava com 6 professores efetivos e 3 temporários. Nesta situação, além desses professores contratados sofrerem um processo de precarização ainda mais acentuado, a constante falta de professores na Escola-Campo, gera uma sobrecarga de trabalho sobre os professores efetivos, situação que tem dificultado a consolidação de um projeto político pedagógico que traga em si a identidade do coletivo da escola.

No PPP da Escola-Campo, os objetivos previstos para a educação infantil são relativos à concessão dos direitos das crianças, tais objetivos foram produzidos a partir da avaliação institucional desenvolvida no decorrer do ano letivo pela equipe pedagógica com a participação de professores, familiares e crianças. Essa avaliação constitui-se como um instrumento que se propõe a mensurar a qualidade da educação infantil nas instituições da rede municipal, previstos no documento *Indicadores de Qualidade da Ação Pedagógica na Educação Infantil do Município de Goiânia* (GOIÂNIA, 2014b) que aponta, “de forma objetiva, o que as instituições precisam garantir às crianças para que o atendimento seja de qualidade” (p. 4). Esses indicadores de qualidade estão ancorados, principalmente, nos direitos das crianças, ou seja, “visam favorecer a efetivação dos direitos das crianças” (GOIÂNIA, 2014b, p. 5). Tal prática de avaliação com base na contemplação dos direitos das crianças sugere uma ligação direta entre a garantia dos direitos e a qualidade da educação infantil oferecida na escola, com isso, o trabalho pedagógico desenvolvido na turma pré-escolar da Escola-Campo tem o foco na atenção a esses direitos, assim como previsto em seu PPP. Tal ligação direta indica, na concepção desenvolvida neste trabalho, que esta avaliação institucional tem um caráter anti-escolar, secundarizando a função primordial da escola. Agravando ainda mais essa situação a equipe pedagógica reconhece a dificuldade de garantir a contemplação desses direitos, principalmente pelas dificuldades estruturais que o espaço físico apresenta. A Professora I da Educação Infantil expõe que dentro da Escola-Campo os direitos das crianças são garantidos parcialmente, pois a inadequação do espaço físico, a falta de matérias, a falta de auxiliares educativos, dentre outros fatores, impede que a escola desenvolva o seu trabalho pedagógico da forma mais adequada.

*Por exemplo, temos na avaliação o direito à higiene e saúde. Como podemos garantir esse direito sem banheiros suficientes para atender as crianças da escola? Como podemos garantir uma alimentação saudável com os recursos insuficientes disponíveis para a compra da alimentação dos alunos da escola? A garantia de muitos desses direitos estão fora do nosso alcance pois*

*dependem da adequação da estrutura física e dos recursos públicos que são insuficientes, não só para a educação infantil, mas para todas as etapas da educação básica* (PROFESSORA I DA EDUCAÇÃO INFANTIL, Nota de Campo nº 24, 04/09/2015).

Destacou-se ainda que a garantia dos direitos de contato com a natureza, brincar, movimentar-se em espaços amplos, ser protegida, ter atenção individual, ter segurança, higiene, saúde, alimentação saudável, etc. (GOIÂNIA, 2014b) como principal objeto da avaliação representam a legitimação da imposição de atividades que a escola não consegue cumprir, além de ser instrumento de responsabilização dos sujeitos da escola, uma vez que a SME não oferece as condições para realização destes. Entende-se que, para a escola, a vivência da brincadeira e o contato com a natureza, por exemplo, só têm sentido se tais conhecimentos se constituírem como elementos que possibilitem a apropriação dos conhecimentos elaborados.

Tratando da rotina das crianças da educação infantil e pensando no aspecto central da investigação, que é a construção do protagonismo, foram identificadas atividades/momentos potencialmente interessantes no sentido de proporcionar às crianças exercer um papel ativo, ocupar papéis diferentes, o que se coloca como experiências significativas que devem fazer parte do trabalho pedagógico (uma necessidade das crianças): rodinha de conversa, contação de história e reconto, as brincadeiras. Esses momentos são fundamentais para o processo educativo e precisam ser definidos, planejados, sistematizados e efetivados, afinal o aprendizado e o desenvolvimento não acontecem de maneira natural, mas pela ação do adulto que pode provocar e direcionar tais atividades como momentos de apropriação de conhecimentos.

A educação infantil precisa cumprir seu papel educativo, mas isso não significa incorrer em métodos e formas tradicionais de ensino que tendem a fragmentar e distanciar os conhecimentos da vida das crianças. Diante disso, o coletivo ampliado reconheceu a importância de diversificar e ampliar atividades que possibilitem o desenvolvimento do papel ativo das crianças, mas, para que funcionem como promotoras do conhecimento no ambiente escolar, devem se relacionar os objetivos, conteúdos e conhecimentos científicos, buscando proporcionar a apropriação da cultura pelas crianças.

Dentre os elementos da rotina da educação infantil que se mostram como potencializadores da atividade e do protagonismo das crianças, estão as brincadeiras. Na educação infantil o brincar é tido como uma necessidade para o aprender, para a ampliação das referências sociais e para a formação das identidades. Na discussão coletiva, os professores apresentaram a compreensão do lugar de destaque que a brincadeira deve assumir na educação infantil, pois é principalmente a partir dela que as crianças desenvolvem maneiras mais

elaboradas de convívio social. A Professora I do Ensino Fundamental expressou esse entendimento quando afirma, por exemplo, haver necessidade de trabalhar a escrita de forma lúdica com as crianças, de trabalhar a partir daquilo que é comum a elas, no caso, a brincadeira, que tem um poder educativo importante, justamente por colocar a criança num papel ativo. Entende-se que isso acontece não só pelo fato de, na brincadeira, as crianças aprendem a dividir brinquedos e interagir umas com as outras, mas também pelo fato de ser a partir dela que as crianças se apropriam dos papéis, relações e atividades sociais. No entanto, segundo a Professora I do Ensino Fundamental, é fato que, de maneira geral, o brincar tem se constituído sem intencionalidade pedagógica nas instituições de educação infantil (Nota de Campo nº 24, 04/09/2015).

No seminário discutiu-se também o fato do desenvolvimento de formas de convívio e comportamentos sociais mais elaborados não serem garantidos apenas pelo fato das crianças brincarem e que para cumprir esse objetivo, a brincadeira deve ser planejada e o seu desenvolvimento mediado pelo professor. A Professora da turma D do Ciclo II defendeu a necessidade de superar a visão da brincadeira apenas como uma atividade espontânea e livre de qualquer intencionalidade pedagógica, assim como ela tem presenciado nas instituições de educação infantil com as quais tem contato (Nota de Campo nº 24, 04/09/2015). O brincar por si só, desligado dos objetivos de apropriação da cultura, não garante o desenvolvimento de uma consciência infantil elaborada; pelo contrário, apenas reforça a reprodução de comportamentos limitados. Quando o objetivo da escola é ampliar a consciência da criança e modificar suas formas de convívio, os professores precisam mediar a brincadeira em função desse objetivo.

A reflexão coletiva caminhou no sentido de discutir os caminhos possíveis para a superação do paradoxo em que a educação infantil brasileira se encontra: ora anti-escolar, ora compensatória. Avaliando isto, a Coordenadora Pedagógica argumenta que:

*[...] por exemplo, não há problema em pautar a alfabetização e letramento como conhecimentos a serem tratados na Educação Infantil, a questão é que isso não deve constituir-se como a prioridade dessa etapa escolar. Mas também não dá para negar qualquer tipo de alfabetização nesta etapa, isso é uma visão distorcida do que realmente é a educação infantil (Nota de Campo nº 24, 04/09/2015).*

Os professores da Escola-Campo, mesmo inseridos no contexto de todas as condições já apresentadas, ainda buscam desenvolver formas de trabalho diferenciadas; no entanto, é reconhecida a necessidade ampliar ainda mais as possibilidades de desenvolver um trabalho educativo que garanta o aprendizado e desenvolvimento real das crianças que dependem da instituição, por isso assumem a responsabilidade de continuar a reflexão e o esforço diário de

distanciamento das práticas assistencialistas e instrumentais, entendendo que o papel social da escola com as crianças é muito mais amplo e por isso precisa ser constantemente discutido, avaliado e transformado.

#### 4.2. A EXPERIÊNCIA DE CONSTRUÇÃO COLETIVA DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA INTEGRADA

A partir da discussão dos elementos propostos pela pesquisadora com profissionais e crianças da Escola-Campo, especialmente com as Professoras I e II da Educação Infantil, o Professor de Educação Física, a Coordenadora Pedagógica e a Diretora, no seminário do dia 04 de setembro de 2015, foram levantadas as principais problemáticas: a necessidade de desenvolvimento de práticas educativas que evidenciem o compromisso da instituição com o seu papel social na formação dos sujeitos; pensar a prática docente como práxis, por meio da qual os professores assumam um papel ativo e consciente no desenvolvimento do seu trabalho na educação infantil; construir possibilidades para a integração da educação física na educação infantil tomando o jogo protagonizado como elemento potencializador do aprendizado das crianças.

Da discussão coletiva acerca das problemáticas, definiram-se as necessidades que precisavam ser supridas pelas ações dentro da pesquisa em relação à educação infantil. Delimitou-se como demanda criar possibilidades para que os professores envolvidos com a educação infantil construam um trabalho integrado tomando o jogo como elemento articulador entre conhecimentos e práticas, promover ações que reafirmem o papel da escola como instituição de educação sem antecipar processos de ensino e aprendizagem próprios do ensino fundamental.

O processo de reflexão coletiva mostrou a necessidade dos docentes da Escola-Campo de apropriarem-se teoricamente em relação ao jogo, no sentido de esclarecer dúvidas em relação ao seu papel na constituição dos sujeitos sociais no âmbito da educação infantil. No grupo de professores da educação infantil o jogo é considerado como uma atividade interessante por conta do prazer que ele gera, sendo utilizado prioritariamente como um recurso lúdico para o processo de alfabetização. Tal como apresentado por Elkonin (2009) e discutido no segundo capítulo deste texto, o prazer da criança expresso na atividade de jogo se constitui como a aparência, pois essa satisfação não é o simples prazer funcional que tem motivações puramente biológicas. Os motivos infantis são muito mais complexos, pois estão ancorados nas

necessidades histórico/sociais das crianças. Entende-se que o papel do jogo na educação infantil, no processo de formação humana das crianças, perpassa pela apreensão das necessidades e dos motivos que as levam à ação, à atividade.

No sentido de aglutinar tais demandas apresentou-se como proposta o desenvolvimento de uma experiência de trabalho coletivo integrado com os professores que atuam na educação infantil – Professor de Educação Física, Professora I e Professora II da turma – tratado como coletivo restrito. Esta proposta de trabalho coletivo resultou em ações pedagógicas desenvolvidas com as crianças da turma de educação infantil da Escola-Campo, cujo objetivo principal é a de ampliar as possibilidades de desenvolvimento de um trabalho coletivo na escola e, também, de ampliar a consciência e o conhecimento dos professores envolvidos sobre a função do jogo no processo educativo das crianças, em específico, sobre o jogo protagonizado.

As expectativas iniciais eram de que, a partir da construção e desenvolvimento das ações dentro da pesquisa, os professores pudessem avaliar as possibilidades de continuidade do trabalho coletivo e da integração do jogo às ações pedagógicas na educação infantil, pensando na formação dos sujeitos protagonistas, necessidades sócio-históricas de humanização das crianças, como parte desse processo da educação escolar.

No que se refere ao protagonismo dos professores, as ações pautadas no trabalho coletivo, foram direcionadas para o planejamento e implementação de uma proposta pedagógica envolvendo professores da educação infantil, pensando na articulação da educação física com as áreas do conhecimento e conteúdos específicos por meio do trato com o jogo como elemento do processo educativo das crianças. Isso significa assumir a função diretiva no processo de apropriação cultural das crianças, pressuposto para o desenvolvimento pleno dos indivíduos sociais, uma função que também é política quando se propõe contemplar as necessidades histórico-sociais dos sujeitos na escola pública.

Dentro das possibilidades objetivas de desenvolvimento da pesquisa<sup>38</sup>, o processo de construção de ações coletiva foi iniciado juntamente com o ano letivo de 2016, a partir do planejamento<sup>39</sup> ocorrido nos dias 18, 19 e 20 de janeiro de 2016. No primeiro dia (Nota de Campo nº 31, 18/01/2016), no andamento dos informes, das orientações e das discussões

---

<sup>38</sup> Em 2015, o calendário imposto pela SME para reposição de aulas após o período de greve limitou os momentos de construção coletiva, visto que os planejamentos mensais foram remanejados para os sábados e passaram a ocorrer em um turno apenas; tal remanejamento junto com a ampliação do número de sábados letivos e de aulas que ocorreram nos feriados gerou um desgaste excessivo dos professores, o que dificultou sobremaneira o desenvolvimento das ações da pesquisa no ano de 2015.

<sup>39</sup> Este planejamento que ocorre anualmente em todas as instituições da rede municipal de Goiânia, tal como previsto no calendário escolar da SME.



referentes à construção do trabalho pedagógico do ano letivo, momento conduzido pela equipe gestora da Escola-Campo – Diretora, Coordenadora Pedagógica e Coordenadora de Turno – esta pesquisa com a educação infantil foi novamente pautada e, assim, foram retomados o processo de reflexão realizado no ano de 2015, lembrando todo o percurso investigativo e as demandas retiradas da discussão coletiva estabelecida no primeiro seminário. Sem mudança no quadro de professores envolvidos com a educação infantil, estes sujeitos decidiram dar continuidade ao desenvolvimento das ações previstas em 2015.

Nessa reunião, constituída novamente pelo coletivo ampliado, a Diretora pautou a necessidade de reformulação do PPP da escola para o ano de 2016 e solicitou o envolvimento de todos professores nesse processo de revisão e reformulação da proposta educativa da instituição e, para os professores da educação infantil sugeriu a inclusão deste processo como uma das demandas dentro do desenvolvimento das ações ligadas à pesquisa.

Já num momento mais restrito da reunião de planejamento, envolvendo apenas a equipe da educação infantil, foram discutidos a viabilidade e o alcance do trabalho de elaboração conjunta de uma proposta pedagógica para a educação infantil, levando em consideração os recursos da Escola-Campo e os prazos estabelecidos para a conclusão da pesquisa. Diante disto, definiu-se um cronograma de ações e a forma de desenvolvimento desse trabalho coletivo visando a articulação do trabalho dos professores envolvidos com a educação infantil a partir do jogo.

Definiu-se que a elaboração da proposta, já pensando na reformulação do PPP da Escola-Campo, se iniciaria pela reflexão sobre o PPP existente e o documento de orientação para a educação infantil da SME<sup>40</sup>. As professoras referência da educação infantil solicitaram que o processo de construção das ações pedagógicas integradas pautadas no jogo protagonizado fosse iniciado depois que as novas crianças chegassem à escola para que elas tivessem tempo de conhecê-las e perceber o perfil da turma e das novas crianças, pois, assim o planejamento teria como base o reconhecimento das necessidades das crianças. As professoras apontaram como justificativa o fato da turma apresentar um número pequeno de crianças frequentando visto a proximidade com o feriado de carnaval do ano de 2016 - ela relatou que geralmente as famílias das crianças optam por começarem a levar as crianças para a escola após este feriado

---

<sup>40</sup> Em 2015 a observação participante aconteceu com maior frequência com a Professora I, ainda que tenha também acontecido com a Professora II nos últimos meses – novembro e dezembro – de 2015. Em 2016 nas reuniões de planejamento dos dias 18,19 e 20 as duas professoras estavam presentes. No entanto, o trabalho de planejamento com o coletivo restrito, não contou com a participação da Professora I que teve que se afastar de suas atividades profissionais em virtude de problemas de saúde.

prolongado -, assim, para contemplar as crianças matriculadas mas que ainda não estavam frequentando e aquelas que provavelmente seriam matriculadas na Escola-Campo por conta dos ajustes burocráticos da SME no que se refere às matrículas na rede municipal se optou por adiar este processo.

Desta forma, o planejamento efetivo iniciou-se no dia 15 de fevereiro de 2016, como solicitado pelo coletivo restrito e se estendeu até o dia 04 de março, totalizando 6 encontros, dos quais fizeram parte, a Professora II da Educação Infantil, o Professor de Educação Física, Pesquisadora e, em alguns momentos, a Professora I do Ensino Fundamental<sup>41</sup>.

CRONOGRAMA DE PLANEJAMENTO DO COLETIVO RESTRITO			
DATA	LOCAL	HORÁRIO	PARTICIPANTES
15/02/2016	Escola-Campo: sala de aula da educação infantil	14h00-17h00	Pesquisadora; Professora II da Educação Infantil; Professor de Educação Física; Professora I do Ensino Fundamental.
17/02/2016	Escola-Campo: sala de aula da educação infantil	14h00-17h00	Pesquisadora; Professora II da Educação Infantil; Professor de Educação Física.
19/02/2016	Escola-Campo: sala de aula da educação infantil	14h00-17h00	Pesquisadora; Professora II da Educação Infantil; Professor de Educação Física.
22/02/2016	Escola-Campo: sala de aula da educação infantil	16h20-17h20	Pesquisadora; Professora II da Educação Infantil; Professor de Educação Física.
24/02/2016	Escola-Campo: sala de aula da educação infantil	16h20-17h20	Pesquisadora; Professora II da Educação Infantil; Professor de Educação Física; Professora I do Ensino Fundamental.
26/02/2016	Escola-Campo: sala de aula da educação infantil	16h20-17h20	Pesquisadora; Professora II da Educação Infantil; Professor de Educação Física; Professora I do Ensino Fundamental.

Este processo de construção coletiva das ações foi facilitado pois, em negociação com a SME, para o ano de 2016 a Escola-Campo conseguiu alterar o contrato de trabalho do Professor de Educação Física, que antes era de 30 horas semanais, para o regime de 60 horas. Assim este professor passou a trabalhar na Escola-Campo em tempo integral. Com isso, além das aulas de educação física, este professor passou a ministrar as atividades que envolvem os conteúdos específicos da cultura corporal previstos para a escola de tempo integral.

<sup>41</sup> Por motivos de saúde, a Professora I da Educação Infantil ficou afastada de suas funções durante todo o processo de planejamento, intervenção e avaliação das ações, por isso, não pode fazer parte destes momentos da pesquisa.

Na primeira reunião de planejamento (Nota de Campo nº 33, 15/02/2016) do coletivo de profissionais da educação infantil diretamente envolvidos com a presente pesquisa, realizou um levantamento das expectativas que eles possuíam em relação à proposta pedagógica para a educação infantil.

O Professor de Educação Física considerou a integração do trabalho com a atividade específica de lutas nesse trabalho conjunto; a Professora II da Educação Infantil apresentou a necessidade de compreender o verdadeiro papel da brincadeira na educação infantil para se que consiga definir qual o lugar que ela deve ocupar na educação infantil e, ainda, quais tipos de brincadeira se constituem como as mais importantes para o aprendizado e desenvolvimento das crianças; a Professora I do Ensino Fundamental e a Professora II da Educação Infantil levantaram a possibilidade de construir a proposta coletiva dentro de um projeto interdisciplinar sobre a história e a cultura goiana, que deveria ser desenvolvido durante todo o ano letivo de 2016 com a participação de todos os professores e de todas as turmas da Escola-Campo. Apresentou-se também a necessidade do trabalho ser iniciado por um processo de reflexão sobre o PPP, visando a sua reformulação. Neste sentido, a partir da leitura do documento elaborado nos anos anteriores e da proposta da prefeitura para a Educação Infantil, nas orientações e diretrizes oficiais para delas extraírem-se os elementos pertinentes ao trabalho integrado dos professores e, ainda, para a posterior reescrita coletiva do PPP.

Na reunião seguinte, de planejamento das ações referentes a pesquisa com o coletivo restrito (Nota de Campo nº 34, 17/02/2016), cada um dos participantes levantou os pontos do PPP considerados relevantes e, então, foi novamente discutida a necessidade de reestruturação da proposta curricular para a educação infantil da Escola-Campo. Isso pois, considerou-se limitada uma proposta de trabalho voltada para a atender a avaliação institucional que se baseia na contemplação dos direitos<sup>42</sup>, como previsto nos documentos institucionais aqui analisados. O coletivo restrito avaliou que uma proposta concreta previamente elaborada para educação infantil é fundamental até mesmo para guiar o desenvolvimento pedagógico e facilitaria o trabalho integrado.

No encontro do dia 19/02/2016, foi estabelecido o estudo do referencial da SME para a educação infantil, no qual identificou-se que sua proposta educativa avança ao apontar a necessidade de distanciamento das práticas tradicionais de ensino. No entanto, entende-se que

---

<sup>42</sup> A discussão sobre a influência da avaliação institucional baseada na contemplação dos direitos das crianças encontra-se no capítulo 3 desta dissertação.

é preciso atentar-se para que esse distanciamento não signifique o rompimento com o ensino e com a função de transmissão dos conhecimentos.

No quarto encontro de planejamento com o coletivo restrito (Nota de Campo, nº 36, 22/02/2016) o coletivo restrito buscou sintetizar discussões anteriores e preliminares sintetizando orientações estruturais para a proposta de trabalho coletivo, definindo o trabalho educativo como práxis demarcando, assim, a unidade entre a experiência e o conhecimento, dimensões que são indissociáveis no processo educativo, e que, por isso, não podem ser concretamente compreendidas de maneira desligada uma da outra.

No referencial da SME (GOIÂNIA, 2014), tais dimensões também aparecem como bases do trabalho pedagógico, no entanto, a dimensão da *experiência* é colocada em destaque. Nesse documento, o termo experiência aparece como “um processo singular, que produz diferenças, heterogeneidade, pluralidade, que nunca se repete e que tem abertura para o desconhecido, o inesperado, a incerteza, e, por isso, não pode ser antecipada e prevista de antemão [...] única e singular” (GOIÂNIA, 2014, p. 55-56). A experiência é uma dimensão importante na medida em que se constitui como prática, ação pela qual as crianças se relacionam com o mundo, sendo compreendida como o campo em que se desenvolve na criança sua atividade, por meio da qual ela se relaciona com as pessoas e o mundo no sentido de ampliar a sua consciência. É na ação, na atividade que se processa a apropriação do mundo, dos conhecimentos necessários para o desenvolvimento psicológico (LEONTIEV, 2012a); diante disto, a experiência se torna uma dimensão indissociável do conhecimento.

No entanto, na pedagogia da infância, perspectiva de educação infantil adotada pela SME, há uma desvalorização do conhecimento como produto das ações pedagógicas. Na proposta da SME os conhecimentos sistematizados, universais, científicos se fazem importantes à medida que contribuem para a formação do saber da experiência que, por sua vez, “se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana, de forma particular, subjetiva, relativa e pessoal, por meio da qual o sujeito se apropria da sua própria vida” (GOIÂNIA, 2014, p. 56).

Arce (2012, p. 132) aponta que nessa perspectiva “o conhecimento não seria uma representação objetiva da realidade, mas sim uma construção individual e coletiva de significados”, ou seja, aquele conhecimento que provém da prática, das construções individuais, os múltiplos significados, as múltiplas leituras do cotidiano sendo colocados em destaque, em detrimento dos conhecimentos científicos. Portanto, na pedagogia da infância os conhecimentos científicos, as representações objetivas da realidade estão subjugadas à experiência subjetiva na medida em que só se fazem presentes na educação infantil quando são solicitados pela criança

no movimento de construção de sentidos sobre o mundo. Em síntese, os conhecimentos científicos estão limitados aos saberes provenientes da própria experiência.

Apoiando-se em Kosik (1976), compreende-se que os saberes provenientes da experiência, as representações imediatas da relação com as coisas e com as pessoas, não garantem aos sujeitos compreender a essencialidade da realidade. A perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano e as contribuições de Vigotski (2007), apresenta que o avanço na consciência só se produz na medida em que a criança se apropria dos instrumentos culturais e dos conhecimentos necessários à compreensão da realidade, um processo que demanda a ação intencional do professor.

Levando em consideração tais questões, é preciso assegurar a unidade entre experiência e conhecimento dentro do processo educativo na educação infantil, entendendo a necessidade de caminhar no sentido da superação das representações mais imediatas e de elaboração das explicações fundamentadas sobre a realidade para promover a ampliação da consciência sobre o mundo.

Entrando na discussão dos eixos norteadores da proposta pedagógica, a SME, alinhada com a abordagem educativa da pedagogia da infância, apresenta as interações e as brincadeiras como eixos de sua proposta pedagógica para a educação infantil. Na proposta pedagógica para a educação infantil da SME, a brincadeira é apresentada como “uma atividade histórica e culturalmente constituída, que possibilita à criança compreender as situações com as quais convive contribuindo na constituição do indivíduo enquanto sujeito de uma determinada realidade” (GOIÂNIA, 2014, p. 52), constituindo-se como um instrumento pedagógico poderoso na medida em que permite às crianças criarem, elaborarem e reconstruírem sentidos sobre as experiências vividas de maneira prazerosa à partir das interações com seus pares.

[...] as crianças aprendem e se desenvolvem nas interações e práticas cotidianas a elas disponibilizadas e por elas estabelecidas, com adultos, jovens e pares de diferentes grupos e contextos culturais. Nessas interações e práticas elas recriam seus lugares sociais, concebem e modificam espaços, reconhecem diferenças, vivenciam situações de desigualdades e exercício de poderes, dentre outros. Sua presença no mundo marca, portanto, sua existência humana e as relações com outros que as constituem. (GOIÂNIA, 2014, p. 30)

No referido documento as interações são concebidas como “possibilidades que as crianças têm de significarem e ressignificarem a realidade, enquanto aprendem e vivem suas infâncias” (GOIÂNIA, 2014, p. 185). Essa dimensão interativa é apresentada como forma de proporcionar às crianças diferentes vivências visando à transformação das relações humanas, para isso é proposto que as práticas pedagógicas busquem “desviar o foco de atenção centrado

no professor e favorecer as interações que são construídas pelas crianças” (GOIÂNIA, 2014, p. 187).

Sobre a questão das interações e brincadeiras como eixos do trabalho pedagógico, o coletivo restrito analisou que, assim como o conhecimento elaborado não pode ser subjugado em relação à experiência e formação de sentidos a partir da experiência subjetiva, as interações e brincadeiras na educação infantil devem articular-se ao ensino, constituindo-se não como ações espontâneas, elementos que suprem os desejos internos que geram o prazer, mas como potencializadores do aprendizado e da ampliação da consciência, integradas ao processo de transmissão de conhecimentos. Neste sentido, as interações entre as crianças por meio das brincadeiras e outras atividades são essenciais e estão fortemente ligadas com as necessidades da criança na idade pré-escolar, mas se não forem articuladas com a transmissão dos conhecimentos elaborados não garantem o desenvolvimento da função social da escola.

Então, considerando necessário o distanciamento das práticas espontaneístas, tão comuns na educação infantil, demarcou-se como um terceiro eixo da proposta elaborada, o ensino, a ação intencional de mediação e transmissão dos conhecimentos. Se o aprendizado é um “processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam” (VIGOTSKI, 2007, p. 100) e que não acontece espontaneamente, o ensino deve se constituir elemento central nas ações pedagógicas dentro da escola. A partir da definição do ensino como um dos eixos, a intencionalidade passa a constituir-se como um dos princípios das ações educativas.

Assim como sugerido pela SME no documento acima analisado, o coletivo restrito optou por tomar as interações e brincadeiras como eixo da proposta pedagógica em construção. No entanto, compreendendo tais categorias dentro da perspectiva histórico-cultural, entende-se que esses elementos, as interações e as brincadeiras, se constituem enquanto eixo de uma proposta educativa quando articulados com a mediação consciente e intencional do aporte cultural humano. Considerou-se também que o ensino dos saberes científicos deve instituir-se como eixo norteador. Destaca-se que tomar o ensino como eixo não significa incorrer nas práticas tradicionais de conhecimentos fragmentados, por isso a necessidade de o professor gerar um processo de aprendizado, de apropriação dos conhecimentos e estabelecer a partir da compreensão dos recursos que a criança dispõe para fazê-lo. Na idade pré-escolar, acontece, principalmente, a partir do jogo protagonizado (ELKONIN, 2009), motivo pelo qual essa atividade privilegia e potencializa os processos de desenvolvimento.

A partir das definições mais conceituais em relação a estrutura da proposta pedagógica do coletivo restrito para a educação infantil, no encontro seguinte, buscou-se identificar os conteúdos previstos nas temáticas e objetivos específicos das ações (Nota de Campo nº 37, 24/02/2016). Enquanto conteúdos gerais foram pautados aqueles previstos para a educação infantil na Proposta da SME - Linguagens (oral, escrita, corporal, artística, musical); Ciências Humanas; Ciências da Natureza; Noções Lógico-Matemáticas (GOIÂNIA, 2014) - entendendo que esta avança no sentido de perceber as generalidades do conhecimento humano e a não fragmentação em disciplinas estagnadas. Fundamentando-se na perspectiva vigotskiana do desenvolvimento humano - no que o autor apresenta como zona de desenvolvimento eminente - para pensar o trato do conhecimento escolar, entende-se que os conteúdos devem constituir-se como referências do processo de mediação do professor, objetivando ampliar o pensamento da criança de forma espiralada.

De encontro com esta perspectiva, o Coletivo de Autores (2012), pautando uma proposta educativa organizada a partir de ciclos, aponta que este processo o de ampliação das referências vai desde o momento da constatação dos dados da realidade, passa pela interpretação, compreensão até à sua explicação. Neste sentido, apresenta-se que a pré-escola se insere em um ciclo de organização da identidade dos dados da realidade, no qual a criança se encontra em um momento de síncrese.

Tem uma visão sincrética da realidade. Os dados aparecem (são identificados) de forma difusa, misturados. Cabe à escola, particularmente ao professor, organizar a identificação desses dados constatados e descritos pelo aluno para que ele possa formar sistemas, encontrar as relações entre as coisas, identificando as semelhanças e as diferenças.

Nesse ciclo o aluno se encontra no momento da "experiência sensível", onde prevalecem as referências sensoriais na sua relação com o conhecimento. O aluno dá um salto qualitativo nesse ciclo quando começa a categorizar os objetos, classificá-los e associá-los (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 36).

Percebe-se a necessidade de tratar dos conteúdos propostos fazendo a mediação e articulação entre os conhecimentos sistematizados com a realidade das crianças, perpassando por sua experiência.

Neste mesmo encontro, a Professora II da Educação Infantil e a Professora I do Ensino Fundamental, propuseram a integração da proposta de intervenção com o projeto interdisciplinar que seria desenvolvido pela escola, com a participação de todos os professores e alunos, no decurso do ano letivo de 2016 (Nota de Campo nº 37, 24/02/2016). Assim, na elaboração da proposta para a educação infantil da Escola-Campo, o coletivo restrito, composto

pelos professores mais diretamente envolvidos com pesquisa e com a educação infantil<sup>43</sup> definiu que o trato pedagógico com os conteúdos escolares deveria englobar temáticas referentes ao projeto interdisciplinar intitulado “*A Identidade do Povo Goiano*”, objetivando o desenvolvimento e a valorização da produção popular goiana e do sentimento de pertencimento sociocultural.

No encontro seguinte, já definidos os aspectos gerais referentes a estrutura e organização (dimensões e eixos), conteúdos e temática geral da proposta pedagógica do coletivo restrito, a Professora II da Educação Infantil expôs a necessidade de considerar na construção pedagógica as dificuldades relacionais das crianças em lidar com si eu e com o outro (Nota de Campo nº 38, 26/02/2016). Ela apontou para a necessidade, no desenvolvimento das atividades, em considerar as seguintes questões:

- A diferença entre os níveis de desenvolvimento entre as crianças da turma, perceptíveis nos comportamentos das crianças mais novas em relação as crianças que já estiveram em ambiente escolar na própria Escola-Campo ou vindas de outras instituições.
- A presença de uma criança com deficiência auditiva na turma pré-escolar, que por conta da deficiência ainda não tinha desenvolvido a linguagem oral e pelo fato da sua condição tem gerado uma certa dificuldade de relação entre as crianças, por exemplo: uma das crianças que já está na Escola-Campo desde o ano de 2015, em vários momentos, mostra uma certa impaciência em relação as atitudes das crianças mais novas e, também quer ocupar um lugar de destaque em todas as atividades; um menino de 5 anos que está tendo seu primeiro contato com a escola apresenta grandes dificuldades de relacionamento no sentido de não saber dividir brinquedos e materiais, fato que acontece também com a criança que tem deficiência auditiva que, segunda a professora, entra em conflito constantemente com as outras crianças pois quer sempre pegar todos os brinquedos, inclusive, chega a abrir a mochila dos colegas e pegar os objetos que lhe chamam a atenção.

Além dessas questões, esta professora relatou uma situação que lhe chamou muito a atenção: na turma há uma menina que, nas palavras dela, tem muita dificuldade de aceitação de si.

Ao discutir o perfil das crianças da turma, a Professora II da Educação Infantil destacou sua preocupação em relação a uma das crianças que havia entrado na

---

<sup>43</sup> As reuniões de planejamento do coletivo restrito, contou com a participação da Professora I do Ensino Fundamental que solicitou participar desta construção coletiva por entender que as discussões relativas à educação infantil devem ser integradas com o trabalho desenvolvido no ciclo inicial do ensino fundamental.



escola neste ano [2016], uma menina de 5 anos de idade que segundo a professora, parece rejeitar o fato de ser negra e ter cabelos crespos: *“Esta criança é irmã de um dos nossos alunos do ensino fundamental e, os dois apresentam o mesmo problema de aceitação de si. A menina, por exemplo, não consegue olhar-se no espelho. Em uma atividade que eu fiz com as crianças na semana passada, de reconhecimento das características físicas individuais, trouxe um espelho para a sala para que as crianças pudessem se olhar e identificar a cor dos cabelos, dos olhos, da pele, a altura, etc. Esta menina não queria se olhar no espelho de jeito nenhum, me aproximei dela com o espelho e ela fechou os olhos e logo começou a chorar. Em outra situação, quando trabalhávamos com o livro infantil menina bonita do laço de fita, que tem como personagem principal uma criança negra, enquanto eu ia lendo a história, o tempo todo ela dizia que a personagem era feia e de que não gostava daquela história. O irmão dela, também tem o mesmo problema, já dei aula para ele e nas atividades de desenho, ele sempre se desenhava com a pele de cor clara e se eu questionava isto, ele ficava bravo dizendo que a pele da cor negra era feita.*

*O que sabemos aqui na escola é que a mãe dessas crianças é negra e o pai não. E por ser negra e obesa, a mãe é constantemente ofendida pelo pai das crianças que a todo tempo comete atos de racismo contra a mulher e, ao que parece, contra os próprios filhos”* (Nota de Campo nº 38, 26/02/2016).

A partir das considerações e exemplos apresentados a Professora II da Educação Infantil considerou a necessidade de consolidar, principalmente no início, um trabalho específico relacionado à formação da identidade e de relações cooperativas - desenvolvimento de atitudes de ajuda e colaboração, de percepção e aceitação das diferenças e de construção da identidade, de uma imagem positiva de si - pois sem desenvolver esse trabalho dificultar-se-ia o processo de aprendizagem das crianças. Buscando alinhar a definição das dimensões, eixos, princípios e conteúdos previamente discutidos e definidos e, ainda, pautando-se na percepção da realidade das crianças dentro do projeto interdisciplinar proposto pela equipe pedagógica, constituiu-se como unidade temática<sup>44</sup> geradora para as ações integradas “Sujeito e Sociedade”. O grupo de docentes entendeu que a partir do estabelecimento de um tema geral se pode desmembrar uma série de temas diferentes que ajudem a criança “a compreender a realidade atual de um ponto de vista dinâmico e não estático” (PISTRAK, 2011, p. 109).

Partindo desta unidade temática, tomando como objetivo geral ampliar a compreensão das crianças sobre as relações sociais e sobre o seu lugar na sociedade, a proposta de trabalho

---

<sup>44</sup> A opção de definição por uma *unidade temática* geradora vai ao encontro com a não divisão dos conhecimentos em disciplinas, buscando a integração dos conteúdos a serem trabalhados de forma dinâmica, assim como prevê a proposta de um currículo integrado para a escola de tempo integral e da própria educação infantil, ambas propostas pela SME. Tal definição de unidades temáticas, tenta se aproximar da formulação de complexos temáticos elaborada por Pistrak (2009), nos quais “estuda-se a realidade atual pelo conhecimento dos fenômenos e dos objetos em suas relações recíprocas, estudando-se cada objeto e cada fenômeno de ponto de vista diferentes. O estudo deve mostrar as relações recíprocas existentes entre aspectos diferentes das coisas, esclarecendo-se a transformação de certos fenômenos em outros” (p. 109).

coletivo para a Escola-Campo foi desenvolvida a partir da elaboração de dois subtemas para o tema Sujeito e Sociedade:

1. *Eu, o outro e a sociedade*: trabalhar a ampliação da percepção das crianças sobre as relações sociais e também tratar da construção da identidade nos processos sociais. Assim, foram utilizados como conteúdos os jogos tradicionais e o faz-de-conta, buscando a construção das diferentes formas de relação com o outro, a compreensão das relações familiares, o conhecimento da comunidade, do todo social e de papéis sociais importantes na construção da vida coletiva.
2. *A constituição do povo brasileiro*: partindo dos papéis sociais e da relação entre os sujeitos sociais conhecer a histórica do povo brasileiro, tratando das culturas afro-brasileira e indígena, tendo como base o faz-de-conta, além de jogos tradicionais, filmes, livros e a apreensão de elementos da capoeira e danças circulares indígenas.

Na seleção de atividades, buscou-se trazer o jogo protagonizado ou faz-de-conta como elemento articulador das temáticas e dos objetivos, entendendo tal atividade como uma necessidade da criança, não como momento livre que deve substituir o processo de ensino-aprendizado, mas como uma atividade que faz parte organicamente deste processo na educação infantil, devido a sua especificidade como atividade humana necessária ao desenvolvimento da criança no período pré-escolar (ELKONIN, 2009). Pretendeu-se, assim, valorizar o jogo como um elemento do trabalho educativo considerando o que é necessidade da criança e, também, a mediação pedagógica no desenvolvimento da atividade.

A partir do entendimento de que, no ambiente escolar, o desenvolvimento da atividade de jogo deve ser planejado e dirigido e que, desta forma, este apresenta-se como elemento potencializador do aprendizado infantil, na proposta de trabalho elaborada pelo coletivo restrito, procurou-se desenvolver atividades referenciadas no jogo, colocando as temáticas, os conteúdos e os objetivos propostos em ação principalmente por meio desta atividade. Entendendo que o que gera/motiva a atividade consciente da criança é justamente a sua necessidade de pertencer ao círculo das relações e atividades sociais e que isto se dá dentro do jogo. Após a construção conjunta, a proposta de trabalho coletivo foi colocada em ação.

#### 4.3. CONTINUANDO O TRABALHO COLETIVO

A proposta foi colocada em ação por meio das intervenções pedagógicas desenvolvidas com as crianças da turma de educação infantil da Escola-Campo, trabalhadas entre os dias 7 e

30 de março de 2016, da qual fizeram parte Pesquisadora, Professor de Educação Física e Professora II da Educação Infantil. A partir do planejamento discutido no item anterior, as ações pedagógicas foram desenvolvidas da seguinte forma:

Dia/Horário	Professores	Temática/Conteúdo	Objetivo
07/03/2016 07h00-9h00	Professor de Educação Física; Pesquisadora.	Eu, o outro e a sociedade: jogos tradicionais	Apreender os elementos cooperativos e normativos (regras) dos jogos tradicionais.
08/03/2016 07h00-11h20	Professora II da Educação Infantil; Pesquisadora.	Eu, o outro e a sociedade: jogo protagonizado	Desenvolver a construção de narrativas e a capacidade de assumir diferentes papéis em situações coletivas.
14/03/2016 07h00-09h00	Professor de Educação Física; Pesquisadora.	Eu, o outro e a sociedade: jogos tradicionais	Apreender os diferentes papéis assumidos nos jogos tradicionais.
18/03/2016 13h00-16h20	Professora II da Educação Infantil; Pesquisadora.	A constituição do povo brasileiro: a história dos povos africanos no Brasil	Entender as condições de vida dos escravos negros na história do Brasil.
21/03/2016 07h00-09h00	Professor de Educação Física; Pesquisadora.	A constituição do povo brasileiro: história da capoeira	Conhecer o processo de surgimento da capoeira.
23/03/2016 07h00-11h20	Professora II da Educação Infantil; Pesquisadora.	A constituição do povo brasileiro: elementos da cultura africana presentes no nosso cotidiano	Conhecer o modo de vida dos povos africanos e identificar os elementos da cultura afrodescendente que fazem parte da cultura brasileira; apreender as principais diferenças entre a vida urbana e a forma de organização social dos povos africanos.
28/03/2016 07h00-09h00	Professor de Educação Física; Pesquisadora.	A constituição do povo brasileiro: capoeira	Conhecer e experimentar os principais elementos que compõe a prática da/do luta/dança/jogo de capoeira.
28/03/2016 14h00-15h00	Professor de Educação Física; Pesquisadora.	A constituição do povo brasileiro: capoeira	Conhecer e experimentar os principais elementos que compõe a prática da/do luta/dança/jogo de capoeira
30/03/2016 07h00-11h20	Professor de Educação Física; Pesquisadora.	A constituição do povo brasileiro: elementos da cultura indígena presentes no nosso cotidiano	Conhecer o modo de vida dos povos indígenas brasileiros, suas formas diferentes de explicar a vida e identificar os elementos da cultura indígena

			que fazem parte do nosso cotidiano.
31/03/2016 13h00-16h20	Professora II da Educação Infantil; Pesquisadora.	A constituição do povo brasileiro: elementos da cultura indígena presentes no nosso cotidiano	Conhecer o modo de vida dos povos indígenas brasileiros, suas formas diferentes de explicar a vida e identificar os elementos da cultura indígena que fazem parte do nosso cotidiano.

A primeira parte do trabalho relativa ao subtema das relações sociais e da construção da identidade ocorreu entre os dias 7 e 14 de março de 2016. Os objetivos compreendiam a apreensão dos elementos cooperativos e normativos (regras) dos jogos tradicionais; o desenvolvimento da construção de narrativas e a capacidade de assumir diferentes papéis em situações coletivas; além da apreensão dos diferentes papéis assumidos nos jogos tradicionais. Para tanto foram utilizados jogos e brincadeiras tradicionais e o jogo protagonizado. Foram desenvolvidos jogos tradicionais como coelho sai da toca e a cobra cega.

A primeira atividade proposta na aula foi o jogo tradicional coelho sai da toca no qual duas crianças ficam de mãos dadas formando toca e uma terceira criança, o coelho, fica dentro da toca, sendo que um coelho deve ficar sem toca. Ao comando “coelho sai da toca”, os coelhos devem trocar de toca e quem estava fora deve tentar entrar em uma das tocas. Das regras pré-estabelecidas e acordadas com as crianças antes do início do jogo, os coelhos não poderiam permanecer na mesma toca e cada toca deveria abrigar apenas um coelho. Como este era um jogo comum para as crianças da turma, pois era uma atividade já bastante utilizada pelo Professor de Educação Física, as crianças já compreendiam suas regras, assim, o jogo foi facilmente desenvolvido.

Pensando na construção da ideia de cuidado com o outro e do sentido de cooperação, após algumas rodadas do jogo, foi proposto pela pesquisadora a modificação de alguns elementos do coelho sai da toca: agora, todas as crianças deveriam assumir o papel de coelho e as tocas seriam representadas por arcos dispostos no chão do pátio. O jogo iniciaria com todos os coelhos fora da toca e, ao comando “coelhos na toca”, todos deveriam se abrigar em uma toca. Nesse formato as tocas poderiam abrigar mais de um coelho, e todos deveriam se atentar se os colegas estão dentro das tocas, já que agora o objetivo não era mais individual e, sim coletivo. As crianças compreenderam a atividade, pois ao primeiro comando, todas se abrigaram em uma das tocas. A cada rodada era retirada uma das tocas, aumentando, assim, a dificuldade e a necessidade das crianças se atentarem ao objetivo, já que com menos tocas, mais crianças ficariam em um espaço bastante limitado. Ao final, quando havia sobrado apenas um arco, as crianças começaram a se abraçar todas juntas para que todas as 15 crianças coubessem no espaço da toca, limitado pelo arco [...] Ainda pensando na questão do cuidado com o outro, a brincadeira da cobra cega iniciou-se com o combinado de que todos os participantes seriam responsáveis pela segurança do colega que está vendado e, por isso, deveriam prestar bastante atenção para o fato da cobra cega se chocar com algum obstáculo, cuidando para evitar que ela se machuque. No desenvolvimento do jogo, as crianças mostraram-se atentas ao combinado

inicial e sempre tomavam a iniciativa de orientar quem estava vendado e até mesmo direcioná-lo para outra direção quando algum obstáculo apresentava algum risco (Nota de Campo nº 39, 07/03/2016).

Todos os jogos desenvolvidos foram mediados no sentido de destacar para as crianças os papéis existentes e a relação entre elas.

Além dos jogos tradicionais, buscou-se integrar nas ações educativas o jogo protagonizado. A Professora II fez a leitura do livro literário *O que teria na trouxa de Maria?* (VALDEZ, 2012). Este livro conta a história de Maria Grampinho, uma personagem goiana que ficou conhecida pela sua amizade com a poetisa Cora Coralina, vivia no centro histórico da cidade da Goiás e sempre carregava consigo uma trouxa. A leitura da história e a posterior conversa com as crianças sobre a personagem principal, culminou na construção de uma narrativa a partir de uma “trouxa de histórias”, em que as crianças retiravam objetos da trouxa e, a partir deles, tinham que criar/complementar/representar uma história. Nesse processo a professora fazia intervenções no sentido de dar certa coerência à narrativa, além de provocar as crianças a participarem.

Após a contação de história e da roda de conversa sobre a personagem Maria Grampinho, apresentei para as crianças uma grande trouxa, mas não revelei para elas o que havia ali dentro. Disse apenas que a Maria Grampinho havia me emprestado a sua trouxa, pois ela gostaria muito que as crianças vissem o que havia ali dentro, que era algo muito importante. Então perguntei: “*o que vocês acham que tem aqui dentro da trouxa da Maria?*” E, algumas crianças responderam “*um cachorro*”, “*um jacaré*”, “*as saias da Maria*”. Eu disse para as crianças que ali dentro havia algo ainda mais interessante, que dentro da trouxa existiam histórias, mas não eram histórias comuns que a gente está acostumada a ler e ouvir com a leituras dos livros, mas eram histórias especiais que, para as crianças conhecerem, elas mesmas deveriam contar. Foi proposto para as crianças que uma a uma fossem tirando um objeto da trouxa e, a partir dele, construindo uma parte da história, ou definindo o seu personagem na história, sempre com a mediação das professoras, que procurariam instigar as crianças com perguntas que às fizessem trabalhar a imaginação e a construção da narrativa [...] Então dos objetos as crianças criaram seus personagens: uma princesa, um dragão, um príncipe com seu exército e uma fada com seus amigos da floresta – um jacaré, uma coruja e um porquinho. Na história das crianças, a princesa estava sendo prisioneira do grande dragão e, ajudado pelo seu exército, pela fada e seus amigos da floresta, o príncipe deveria resgatá-la.

A partir da construção inicial, as crianças junto as professoras – a Professora II da Educação Infantil e a Pesquisadora - assumiram os papéis propostos em um jogo protagonizado. Nessa atividade, as crianças foram instigadas a assumirem seus papéis e agirem de acordo com as situações coletivas dentro do jogo, desenvolvendo a narrativa criada anteriormente. Pensando no desenvolvimento da capacidade de compartilhar os objetos e de brincar coletivamente, a medida em que a brincadeira foi se desenvolvendo, as professoras foram sugerindo que as crianças, trocassem de papéis e de brinquedos, para que todos pudessem brincar com os brinquedos que lhes chamaram atenção (Nota de Campo nº 40, 08/03/2016).

O processo de construção da história elaborada pelas crianças, com a mediação da Pesquisadora, provocou e expôs alguns conflitos como a definição dos papéis estereotipados, a escolha sexista dos brinquedos, a dificuldade em compartilhá-los com os colegas e a euforia pelos brinquedos mais novos que até então não faziam parte do material disponibilizado para as brincadeiras das crianças, situações que foram mediadas no decorrer do desenvolvimento do jogo.

Dentro da trouxa havia um vestido de festa junina que, na história das crianças virou o vestido de uma princesa, havia também tecidos e varinhas de brinquedo – brinquedos da própria Escola-Campo – que viraram a vestimenta da fada. Os bichinhos de pelúcia se tornaram os personagens da floresta e amigos da fada. Uma tiara com antenas na cabeça da Professora fez dela o dragão da história e, o cavalo de madeira e os adereços no formato de bastão que acendiam e piscavam luzes coloridas se tornaram o transporte e as espadas do príncipe e seu exército. Todos os meninos queriam as “espadas”, no entanto só haviam 3, então propus para eles que revezassem na utilização dos brinquedos, no entanto, no decorrer da brincadeira, surgiram alguns conflitos entre os meninos. Em um desses conflitos, quando um dos meninos tentou tomar a “espada” da mão do colega, o brinquedo acabou se quebrando. Neste momento as professoras interromperam o jogo e reuniram as crianças, para que juntos, todos encontrassem uma solução. No começo da discussão, os meninos envolvidos ficaram se acusando, mas com a mediação estabelecida, as crianças definiram que os brinquedos ficariam sobre a posse de cada criança por um tempo determinado que seria marcado no relógio da sala. Depois da conversa, as crianças voltaram a brincar e todos passaram a respeitar o combinado estabelecido (Nota de Campo nº 40, 08/03/2016).

Por outro lado, nas atividades que envolveram o jogo em suas várias formas, percebeu-se a mudança de comportamento das crianças frente aos papéis adotados dentro do jogo, algumas, inclusive, demonstrando uma maturidade superior do que normalmente enquanto estão sob o efeito das ações, do tempo e do espaço lúdico. Exemplo claro disso foi a concentração e o controle comportamental que a criança com deficiência auditiva demonstrou nesse momento de jogo, diferente de seu comportamento habitual.

Esta criança que, normalmente costuma tomar os brinquedos das mãos dos colegas e que, inclusive, chega a abrir as mochilas dos colegas sem permissão para pegar objetos e brinquedos que lhe interessam para poder brincar, no desenvolvimento do jogo soube respeitar o combinado estabelecido e aguardar a sua vez de brincar com os brinquedos que mais lhe chamaram a atenção – o cavalo de madeira e com os bastões que acendiam e piscavam luzes coloridas (Nota de Campo nº 40, 08/03/2016).

Na subtemática seguinte que tratou da constituição do povo brasileiro, trabalhada entre os dias 18 e 31 de março de 2016, iniciou com a recordação da personagem Maria Grampinho do livro literário *O que teria na trouxa de Maria?* (VALDEZ, 2012) trabalhado com as crianças anteriormente, mas agora tendo como intuito a introdução dos conteúdos referentes à história e cultura dos povos africanos buscando proporcionar o conhecimento do modo de vida destes,

identificando os elementos de sua cultura que foram incorporados à cultura brasileira; reforçando ainda a apreensão das principais diferenças entre a vida urbana e a forma de organização social dos povos africanos; bem como o entendimento das condições de vida dos escravos negros na história do Brasil; o conhecimento da capoeira, seu processo histórico e principais elementos que compõe a prática da/do luta/dança/jogo de capoeira.

Para falar sobre o processo de escravização dos povos negros africanos, que marca a construção histórica do Brasil, iniciamos com a recordação da personagem Maria Grampinho, uma personagem real que viveu na cidade de Goiás na década de 1940, uma mulher negra e moradora de rua e descendente de escravos. Perguntei às crianças se eles se lembravam da história da Maria e de como ela era, as suas características físicas. Eles se lembraram que ela tinha os cabelos crespos cheios de grampos, carregava a sua trouxa e morava na rua.

A partir destas recordações, recordei com as crianças que ela era negra e que descendente de escravos. Perguntei para as crianças se eles sabiam o que era escravo e ninguém soube responder (Nota de Campo nº 42, 18/02/2013).

Dando sequência ao trabalho com a temática, desenvolveu-se também a leitura do livro literário *Gosto de África: histórias de lá e daqui* (SANTOS, 2005) que apresenta uma série de contos sobre a cultura africana e sobre a vida dos escravos. Também foram desenvolvidos jogos tradicionais como o mestre mandou para tratar com as crianças da questão do processo de escravização que marcaram a vinda dos povos africanos para o Brasil. Os jogos tradicionais ainda foram utilizados para possibilitar a apreensão do processo histórico de constituição da capoeira e sua ligação com a luta pela abolição da escravatura no Brasil.

Para tratar dos diferentes modos de vida e organização social, utilizou-se também com a exibição e discussão do filme *Kiriku e a Feiticeira* (OCELOT, 1998) e com imagens para a identificação dos elementos que constituem a cultura e a organização social desses povos.

O trabalho coletivo foi finalizado com o trato dos conteúdos referentes à história e cultura indígena brasileira, como previsto na proposta inicial da subtemática constituição do povo brasileiro. Nas aulas referentes a estes conteúdos, foram explorados o modo de vida desses povos e suas formas diferentes de explicar a vida, a partir da identificação dos elementos da cultura indígena que fazem parte do nosso cotidiano. Nesse processo foi evidenciado para as crianças como todos as pessoas são resultado da influência de várias e múltiplas culturas.

Assim, na mesma lógica da cultura africana, foi trabalhado o curta de animação *Nossos Índios, Nossas Histórias: como nasceram as estrelas* (ALTBERG, 2010), além de imagens e vídeos para que as crianças pudessem identificar os elementos que constituem a cultura e a organização social dos povos indígenas.

Experimentação e conhecimento de danças circulares e jogos indígenas visando destacar que estes possuem um significado próprio muito importante para a cultura deles.

Com a escrita, oralidade e significado de vocábulos do nosso idioma com origens em dialetos indígenas.

Com a produção artística usando tintas feitas com produtos da natureza, tal qual os índios em geral (urucum, açafrão, café, folhas, etc.).

Finalizando o trabalho com uma atividade de jogo protagonizado para a ampliação da experiência e síntese dos conteúdos referentes ao trabalho com a cultura indígena. Nas atividades de jogo e protagonismo, as crianças demonstraram um avanço na apreensão dos conteúdos trabalhados quando, por exemplo, numa roda de conversa em que a professora perguntou o que eles haviam aprendido na aula anterior, uma das crianças relatou que eles conheceram a história dos escravos e como eles sofriam porque tinham que fazer tudo o que o senhor do engenho mandava, tinham que trabalhar muito e ainda eram castigados e, por isso, eles fugiam, se escondiam e criaram a capoeira como uma forma de se defender (Nota de Campo nº 44, 23/03/2016).

Em outro momento, após o trabalho com as danças circulares presentes na cultura indígena, quando as crianças saíram da sala para participar de outra atividade no pátio da escola, algumas delas chamaram o professor de Educação Física para contar-lhe o estavam fazendo e começaram a ensinar a dança que tinha aprendido.

Na sala de aula, assistimos com as crianças um vídeo que mostra um ritual da tribo dos índios Bororo, a mesma etnia representada no filme de animação que assistimos. O vídeo apresenta um ritual dos índios Bororo de celebração à vida e a terra (elemento sagrado para os índios - a origem de tudo, de onde vem a existência de tudo, inclusive do que garante a nossa vida) que envolve dança. Após o vídeo, foi proposto que as crianças reproduzissem a dança indígena [...] Sai da sala com as crianças para o desenvolvimento dos jogos tradicionais de origem indígena. Quando as crianças chegaram no pátio, o Professor de Educação Física estava lá dando aula para outra turma. Algumas crianças da educação infantil foram até o professor e disseram a ele que haviam aprendido a dança dos índios e tomaram a iniciativa de ensinar ao professor o que haviam vivenciado há pouco dentro da sala de aula. Quando estas crianças começaram a ensinar o professor, as outras crianças da educação infantil se juntaram a eles e todos fizeram um círculo e representaram a dança (Nota de Campo nº 48, 30/03/2016).

A atividade de jogo protagonizado, na qual as crianças, com a mediação da Professora II da Educação Infantil, o Professor de Educação Física e a Pesquisadora, representaram uma tribo indígena começou dentro da sala de aula, mas continuou no momento do recreio,

[...] as crianças da educação infantil, que estavam ornamentadas com pinturas corporais e adereços que representavam as pinturas e vestimentas indígenas, saíram da sala para o pátio assim que o sinal tocou. As outras crianças das



turmas A e B do Ensino Fundamental, cujo o recreio é integrado com as crianças da educação infantil, já estavam no pátio. Elas ficaram curiosas em relação ao que as crianças da educação infantil brincaram já que além de estarem ornadas, elas levaram os brinquedos (arcos e flechas, zarabatanas de papel, frutas, legumes e verduras de brinquedo, corda, peteca e bichinhos de pelúcia que, na brincadeira representavam os animais da floresta) utilizados na atividade em sala para o recreio. As outras crianças mostraram querer participar daquilo e, logo as próprias crianças da educação infantil começaram a ensinar às crianças do ensino fundamental a utilizar os arcos e flechas.

No café da manhã, as crianças haviam comido melancia e, naquele momento, tiveram a iniciativa de guardar as sementes nos bolsos do uniforme para que na brincadeira de faz-de-conta, pudessem planta-las. No momento do recreio, assim como as índias fizeram no filme que assistiram, se lembrando das sementes de melancia, três crianças pegaram as sementes e, junto com a Professora II, foram até a horta da escola e lá plantaram as sementes de melancia (Nota de Campo nº 49, 31/03/2016).

Todo o processo de planejamento e desenvolvimento das ações coletivas, apontam para reflexões importantes no que se refere a construção do protagonismo das crianças. As atividades com os professores da educação infantil, desenvolveram-se com o intuito de construir com estes sujeitos vivências de um trabalho pedagógico que envolvesse o jogo de forma articulada com o processo de ensino e não apenas como atividade livre. Entende-se que, para além de garantir o direito a brincadeira, dentro da escola, esta brincadeira deve estar integrada ao objetivo específico da escola.

#### 4.4. AVALIAÇÕES E SÍNTESES: E O TRABALHO CONTINUA...

O primeiro seminário da pesquisa realizado no dia 04 de setembro de 2015, possibilitou a reflexão coletiva sobre as problemáticas que permeiam o cotidiano de professores e crianças da educação infantil na Escola-Campo e a percepção de que tais problemas têm suas origens em condições sócio-históricas mais amplas, que extrapolam os muros da escola. Num contexto de uma escola pública precarizada, a educação infantil tem encontrado grandes dificuldades no desenvolvimento da sua função social, ou seja, da forma como vem se constituindo historicamente a educação infantil pública tem contribuído de maneira limitada no atendimento das necessidades sociais e históricas das crianças quanto a apropriação sistemática da cultura. A escola como espaço em que os professores devem se sentir realizados, estes, por sua vez, não se reconhecem como agentes do processo de criação e reflexão de sua própria prática pedagógica.

Naquele momento analisou-se que, de maneira geral, a educação escolar não tem cumprido de forma plena o seu papel humanizador nem para as crianças (apropriação da cultura

e ampliação da consciência) nem para os professores (trabalho coletivo, criativo e consciente). Assim, a problemática geradora do presente estudo se consolidou como demanda para a continuidade das ações coletivas na Escola-Campo, ou seja, no processo de investigação inicial os sujeitos envolvidos na pesquisa consideraram o resgate do protagonismo social dos sujeitos históricos que constituem a educação infantil como uma necessidade objetiva para o desenvolvimento de uma educação pública de qualidade com impacto na formação de indivíduos críticos, autônomos e capazes de agir sobre a realidade de maneira criativa e transformadora.

A partir da reflexão sobre a realidade vivenciada na Escola-Campo, identificou-se as problemáticas e, principalmente, as possibilidades reais de ação, e, assim, pautaram-se as possíveis mudanças a partir daquilo que está ao alcance dos sujeitos que constroem cotidianamente a realidade da Escola-Campo. Por não concordar com as práticas pedagógicas hegemônicas implementadas na educação infantil pública brasileira, buscou-se, a partir de um esforço coletivo, pensar possibilidades objetivas de construção de práticas educativas diferentes pautados nas condições concretas.

Para dar conta das demandas que emergiram do processo de reflexão coletiva, buscou-se construir uma proposta de trabalho coletivo para a elaboração e a implementação de ações pedagógicas na educação infantil, buscando consolidar uma proposta educativa integrada e, também, apresentando o jogo protagonizado como um elemento importante para o processo educativo da infância.

Depois da investigação, reflexão, análise, levantamento das problemáticas e demandas, planejamento e intervenções, no dia 8 de abril de 2016, como momento de encerramento da pesquisa na Escola-Campo, foi desenvolvido um seminário final com o objetivo de consolidar a reflexão estabelecida durante todo o processo da pesquisa-ação e também para avaliar o trabalho realizado.

O seminário final, formado pelo coletivo ampliado, foi realizado no dia do planejamento que, como previsto no calendário escolar da SME, ocorre mensalmente nas escolas com a dispensa dos alunos. Fizeram parte do seminário a Professora II da Educação Infantil, o Professor de Educação Física, as professoras referências das turmas do Ciclo I e do Ciclo II, a Coordenadora Pedagógica e a Coordenadora de Turno. Inicialmente foram tratadas as questões discutidas no seminário anterior a fim de relembrar todo o caminho percorrido até então para, depois, discutir-se as ações desenvolvidas junto com os professores (estudo e elaboração de

uma proposta de trabalho para educação infantil) e com essas crianças da (implementação da proposta).

A partir da apresentação das ações, os sujeitos diretamente envolvidos com a construção e desenvolvimento das mesmas – pesquisadora e professora II da Educação Infantil e Professor de Educação Física – puderam socializar com o coletivo ampliado suas percepções e impressões sobre a experiência.

O Professor de Educação Física ressaltou como as crianças apresentam comportamento distinto do habitual quando estão na esfera do jogo. Trazendo o aspecto disciplinar, muito enfatizado por ele, relatou que no jogo *“as crianças parecem se controlar mais, concentrando aquela energia de sobra que elas têm”* (Nota de Campo, nº 50, 08/04/2016). Observando as crianças nas brincadeiras percebeu-se alguns comportamentos distintos, acima do comum, nos momentos lúdicos e de representação.

Isso pôde ser vivenciado na pesquisa nas ações pedagógicas desenvolvidas com as crianças. Uma das crianças, um menino de 4 anos que, em 2016 era seu primeiro ano em uma instituição escolar, apresentava um comportamento introspectivo, quase não conversava com os professores e sempre que alguma atividade era proposta, ele chorava ou, com os braços cruzados e expressão bem fechada, gritava *“não”* virando-se de costas. Além disso este menino em poucos momentos integrava-se com as outras crianças, inclusive quase todos os dias ele ia embora da escola antes do término do período de aulas e ficava chorando. Quando nenhuma das ações dos professores surtia efeito, estes ligavam para os pais do menino que logo optavam por busca-lo na escola. No entanto, em um dos dias de desenvolvimento das ações voltada para a pesquisa, no momento do café da manhã, uma das crianças brincava com algumas peças de montar e, então, este menino assumiu o papel de adulto e auxiliou o colega a montar as peças.

Eu prestava atenção neste menino que se recusava a tomar seu café da manhã e ficava afastado das outras crianças. Quando uma outra criança brincava com as peças de montar, ele ficou interessado na brincadeira, mas ele não se aproximava para brincar com o colega. Então, tomei a iniciativa de falar para aquele menino ajudar o colega a montar as peças para fazer um carrinho. Logo ele se aproximou e, assumindo o papel de alguém que ensinava, ia dizendo ao colega como montar um carrinho com as peças de montar. Assim que todos os outros terminaram de tomar o café da manhã, o Professor de Educação Física solicitou que todos se levantassem e saíssem da sala para iniciarem a aula no pátio, o menino, ainda assumindo o papel do professor começou a recolher os brinquedos que estavam espalhados pela sala e, ainda pediu para que todos os colegas que haviam usado os brinquedos, ajudassem a recolhê-los (Nota de Campo nº 41, 14/03/2016).

Em relação ao jogo e o seu papel dentro da escola, outro ponto de destaque se refere ao fato de que nas representações que as crianças trazem comportamentos condizentes com a

realidade em que vivem. Fato perceptível na pesquisa quando, por exemplo, uma das crianças, nas suas relações com as outras ou com personagens imaginários apresentava atitudes truculentas, quase sempre com diálogos em tom de briga.

[...] percebi que esta criança, ao conversar com as colegas, quando entrava em algum conflito, dizia alguns palavrões. Em um desses momentos, quando a professora se ocupava em ajudar outra criança a fazer a atividade do dia, a menina chamou uma colega de pilantra [...] As crianças espalharam as peças de montar no chão da sala e brincavam de fazer formas diversas. A criança que a pouco tempo havia xingado a colega estava brincando com as peças de montar com outra criança. As duas andavam pela sala de braços dados, fazendo de conta que eram duas amigas adultas e as peças de lego eram seus celulares, elas então brincavam que estavam falando ao celular. Em sua conversa de faz de conta no celular, a menina parecia brigar com alguém, parecia falar com o seu marido de faz de conta, falando alto e brigando pelo “telefone”, falava algumas ofensas e fazia de conta também ser ofendida pela pessoa com a qual falava. Percebendo que eu estava observando, ela parou com a briga e, agora continuava a brincar de falar no celular só que de forma amigável [...] quando voltei a prestar atenção na menina percebi que, o que antes era um celular, agora era um revólver, com o qual ela fazia de conta que atirava nos colegas (Nota de Campo nº 6, 23/02/2015).

No mesmo dia do registro da Nota de Campo cujo fragmentos estão apresentados acima, em uma conversa informal a Professora I da Educação Infantil falou sobre esta criança, uma menina que já tem 6 anos de idade completos e estuda na Escola-Campo desde seus 4 anos (2013). Segunda a professora, ela é uma criança “*bem difícil*” que ainda não consegue nem escrever seu nome e tem sérios problemas de comportamento e relacionamento, pois ela costuma pegar materiais de outros colegas além de cantar e dançar músicas impróprias para uma criança e falar muitos palavrões. A professora atribui o comportamento da menina ao ambiente familiar extremamente conturbado.

Outro fato que demonstra que as crianças representam nos jogos a realidade que vivenciam, ocorreu no desenvolvimento das ações coletivas quando foi proposta a construção de uma brincadeira de faz-de-conta definindo os personagens a partir de brinquedos e objetos diversos. Uma das crianças, uma menina negra de cabelos crespos, retirou uma fantasia de princesa e, quando as outras crianças disseram que ela seria a princesa da história, ela negou dizendo que não era uma princesa e, entregando o vestido para outra menina da pele branca e cabelos lisos e longos, disse: “*ela que tem que ser a princesa*” (Nota de Campo nº 40, 08/03/2016). Esta é a mesma criança que, no planejamento das ações, a Professora II da Educação Infantil relatou sofrer preconceito racial dentro do ambiente familiar.

Ainda sobre o jogo no seminário de avaliação, o Professor de Educação Física ressaltou que, no seu trabalho com as crianças conseguiu perceber como a brincadeira pode ampliar a possibilidade de apreensão de um determinado conteúdo. Ele lembrou uma de suas aulas que

foram observadas no ano de 2015 pela pesquisadora na qual ele tinha como objetivo trabalhar orientações espaciais, a partir do conceito de dentro e fora, mas que as crianças só conseguiram captar esse objetivo quando ele integrou o aspecto lúdico na atividade<sup>45</sup>. Ou seja, este professor percebeu que, fora da representação, da brincadeira, aqueles conceitos que ele se propôs a trabalhar com as crianças lhes eram abstratos e, por isso, as crianças não compreendiam, mas contextualizados dentro do jogo, inseridos dentro da experiência infantil, estes conceitos ganharam uma lógica interna que as crianças conseguiram se apropriar, e, assim, agir de acordo com os objetivos pedagógicos propostos pelo professor. Fato que também foi percebido nas ações coletivas quando, em vários momentos, uma das crianças, nas brincadeiras e atividades desenvolvidas a partir da pesquisa, ao assumir papéis diferentes, agiu de uma forma mais madura que normalmente. O Professor de Educação Física relatou que na experiência com os jogos tradicionais e com o próprio jogo protagonizado ele foi percebendo como este menino foi aos poucos construindo formas de comportamento diferentes das que normalmente ele apresentava, como esperar a sua vez para ocupar determinado papel dentro da brincadeira ou de não tomar os brinquedos que lhe dos colegas interessam, o que não acontecia antes, no início do ano letivo quando esta criança ingressou na escola.

Esses exemplos representam a lógica das relações sociais que a criança vai se apropriando ao experimentar o jogo, aliada a sensação de participação da vida social, de desempenhar um papel importante (ELKONIN, 2009). Por isso, considera-se o papel diretivo de desenvolvimento do jogo algo tão importante, pois isto pode dar à criança a possibilidade de entender as relações de uma forma distinta da que ela está posta nessa sociedade.

A partir destas análises no seminário de avaliação, o coletivo ampliado destacou que a experiência desenvolvida dentro da pesquisa possibilitou a aproximação com as seguintes teses:

- É na brincadeira que a criança reproduz as relações e atitudes presentes nos círculos sociais dos quais ela faz parte, fazendo desta atividade um importante instrumento de conhecimento sobre suas condições familiares e sociais, as quais devem ser consideradas no processo educativo;
- No jogo protagonizado as crianças se comportam de maneira diferente do habitual, elas demonstram uma maturidade superior à que elas expressam em outras situações, neste sentido esse tipo de atividade se abre como um potencializador do aprendizado e do

---

<sup>45</sup> O relato do Professor é referente a Nota de Campo nº 18, do dia 30/03/2015, já relatada no capítulo 3 deste trabalho, no item “*O lugar do jogo, da brincadeira e do brinquedo na educação infantil*”, página 152.

desenvolvimento na infância, como uma fonte importante de desenvolvimento, do comportamento social, da personalidade, da consciência, enfim, do protagonismo.

Com o intuito de concluir o trabalho realizado, foi desenvolvida uma avaliação geral da pesquisa na Escola-Campo. No processo de avaliação coletiva, buscou-se refletir sobre a pesquisa a partir das seguintes questões:

1. As atividades da pesquisa conseguiram atingir os objetivos, contemplando as demandas levantadas no 1º seminário?
2. As atividades desenvolvidas conseguiram gerar formas superiores de organização do trabalho coletivo na escola?
3. Que tipo de conhecimentos e práticas pedagógicas foram produzidos a partir do desenvolvimento da pesquisa?
4. As atividades da pesquisa contribuíram para o desenvolvimento de uma proposta educativa integrada em relação aos conteúdos, disciplinas e professores envolvidos com a educação infantil?
5. Conseguimos avançar na compreensão do papel do jogo protagonizado na educação infantil?
6. De que modo o conteúdo e o método da pesquisa podem contribuir com a continuidade das reflexões, planejamentos e ações pedagógicas após o encerramento da pesquisa?

A avaliação coletiva desenvolvida em reunião coletiva com a participação de todo o grupo de professores da escola – Professora II da Educação Infantil, Professor de Educação Física, Professoras I, II, III, IV e V do Ensino Fundamental, Coordenadora Pedagógica, Coordenadora de Turno e Diretora – apontou que, de maneira geral o coletivo envolvido conseguiu consolidar o trabalho coletivo na escola, por meio do desenvolvimento de práticas de planejamento a partir da definição de um objetivo comum, que foi o de reafirmar o papel da escola pública frente às necessidades educativas dos filhos e filhas da classe trabalhadora, ou seja, os sujeitos históricos dependem desta instituição para se apropriarem qualitativamente da cultura a fim de tomarem consciência de sua própria realidade e, assim, terem condições de transformar as condições da vida a partir de ações conscientes.

Avançando na compreensão deste objetivo geral da escola e, inclusive, da educação infantil, nos mostrou a necessidade de distanciamento tanto das práticas pedagógicas espontaneístas quanto das práticas instrumentais. Mas, para isso, os professores precisam voltar-se constantemente para a apropriação de elementos teóricos críticos que os ajudem a compreender a realidade para além das explicações imediatas e, assim, mais conscientes das

condições histórico-sociais que originam as dificuldades e os estrangulamentos e os problemas objetivos que a escola enfrenta para que esses sujeitos possam agir de maneira transformadora sobre essas condições.

Além da vontade política, os estudos sistematizados e a construção coletiva são fundamentais neste processo e pensar o protagonismo dos professores. Significa o auto reconhecimento destes como agentes ativos e conscientes do alcance do seu trabalho, com possibilidades concretas de tomada de decisões e transformação das condições seja pela mudança das práticas, seja pela luta política. Um processo que não é simples, mas que é fundamental para a consolidação de propostas educativas conscientes e referenciadas na realidade vivenciada pelos sujeitos que constroem a realidade escolar por meio do seu trabalho.

A partir da própria elaboração da proposta para a educação infantil, os professores envolvidos consideram ter conseguido desenvolver novas formas de trabalho coletivo. Em sua avaliação, o Professor de Educação Física aponta a importância que tal construção para o desenvolvimento do seu trabalho na escola e que até então não havia conseguido consolidar com as professoras devido as condições de trabalho que em 2015 não se mostravam favoráveis para a implementação de uma construção efetivamente coletiva:

*O que eu acho importante são as condições para o trabalho coletivo acontecer. E durante todo o ano nós lutamos para conseguir isto. Assim, a pesquisa foi interessante em apontar caminhos possíveis para isso acontecer de fato mesmo, na prática (PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA, Nota de Campo nº 50, 08/04/2016).*

Avaliando a proposta metodológica desenvolvida, a Diretora afirma perceber um avanço muito grande provocado na Escola-Campo. Para ela a pesquisa

*[...] contribuiu de uma maneira muito bonita e muito respeitosa com o nosso trabalho aqui na escola. Podemos perceber as diferenças na prática dos professores envolvidos, podemos ver aqui, nos relatos como todo esse processo tem contribuído com a nossa prática. A pesquisa, da forma como foi desenvolvida, tem nos provocado bastante e isso tem sido muito bacana para nós pensarmos sobre o PPP, sobre a gestão, sobre a escola de tempo integral, sobre a educação infantil, enfim, sobre o nosso trabalho. Acho, inclusive, que a Universidade deve isso à escola. Por que não levar essa reflexão para o chão da escola? E nesta experiência, foi isso que foi feito (Nota de Campo nº 50, 08/04/2016).*

Na discussão coletiva, considerou-se também, os avanços na compreensão sobre as condições da educação infantil pública brasileira, o que foi fundamental para a construção do entendimento sobre como os problemas da escola são expressões de condições sociais mais amplas que se constituíram historicamente, o que se mostrou importante para os professores

avançarem também no desenvolvimento de práticas pedagógicas comprometidas com a necessidade das crianças que dependem desta escola.

As ações referentes ao planejamento e intervenções conjuntas mostraram novas possibilidades para a efetivação de uma proposta curricular, na qual conhecimentos e conteúdos específicos puderam ser tratados de uma forma significativa e integrada o que, para a Coordenadora Pedagógica, se apresentou como uma contribuição muito importante para a Escola-Campo. Antes encontravam dificuldades em integrar efetivamente os conteúdos referentes às atividades específicas previstas para a escola de tempo integral na educação infantil, por exemplo (Nota de Campo nº 50, 08/04/2016).

Também neste sentido, o trabalho realizado demonstrou como o jogo pode funcionar como elemento articulador e potencializador das ações integradas. Em relação ao jogo, o coletivo conseguiu avançar na compreensão deste como elemento articulador do trabalho educativo na educação infantil e, também, o seu alcance pedagógico quando trabalhado de maneira direcionada, articulada aos objetivos educativos. Principalmente em relação ao jogo protagonizado, comumente considerado como momento de brincadeira livre e espontânea, mas que a partir da experiência realizada no âmbito da pesquisa, se mostrou como uma atividade direcionada, mediada, sem deixar de ser interessante ou significativa para as crianças. A Professora II da Educação Infantil, destacou que começou a perceber as possibilidades de integração do jogo protagonizado dentro de uma proposta educativa. Segundo ela, era muito difícil perceber isto e, com o estudo, os planejamentos e as ações desenvolvidas, pôde vivenciar esta forma de atividade para além das ações espontâneas, ampliando assim a sua compreensão e, sobretudo, a necessidade de buscar novos conhecimentos sobre o impacto desta forma de jogo na educação infantil.

Assim como destacado pela Professora II da Educação Infantil, entende-se que ainda se faz necessário progredir nos estudos em relação ao jogo na educação infantil e também em relação ao trabalho educativo, é preciso ir além por meio da implementação de uma cultura de estudos sistematizados na Escola-Campo. Ainda é recorrente na escola a compreensão de que o desenvolvimento, entendido como o avanço da idade, como fator responsável pelas alterações qualitativas nas funções psicológicas superiores das crianças.

Discutindo o impacto das atividades desenvolvidas no comportamento das crianças, a Professora II da Educação Infantil destacou que *“claro que podemos perceber as diferenças no comportamento das crianças do ano passado para este, afinal, elas cresceram e amadureceram”* (Nota de Campo nº 50, 08/04/2016).



Entendendo que tal compreensão pode até mesmo desqualificar o próprio trabalho docente, acredita-se que a continuidade do estudo a respeito não apenas do jogo na educação infantil, mas, também, dos processos de desenvolvimento infantil é primordial. Além disso, a demanda de reorganização da proposta educativa para a educação infantil da Escola-Campo, precisa ser ampliada a partir de um estudo sistematizado sobre a construção da infância, do aprendizado e desenvolvimento humano, dando continuidade ao trabalho iniciado dentro da pesquisa-ação desenvolvida com os professores.

As problemáticas que emergiram nas análises coletivas, apontaram para a necessidade do desenvolvimento de uma proposta curricular ampliada para a educação infantil no sentido de orientar e nortear o desenvolvimento do trabalho educativo da Escola-Campo por meio de uma construção coletiva e definição dos princípios, métodos, conteúdos e objetivos. Adotar uma dinâmica de trabalho coletivo na escola pressupõe que os professores assumam papéis de protagonistas no processo de planejamento, reflexão e concretização do próprio trabalho de maneira crítica, consciente e criativa, reconhecendo-se como agentes ativos e transformadores da realidade social a qual pertencem.

Longe de contemplar e suprir todos os questionamentos levantados neste estudo, devido ao limite de tempo para a finalização da pesquisa, a proposta inicialmente elaborada, se apresentou no intuito de gerar uma reflexão inicial acerca das problemáticas que envolvem a construção do protagonismo dos professores nas instituições escolares, apresentando elementos que considerados importantes para desencadear um processo de reflexão mais elaborado e ampliado, elaborado e conduzido pelos professores, sobre a sua função na educação infantil e sobre as possibilidades do jogo nesse período da educação escolar. Sem assumir um caráter prescritivo, a partir de alternativas idealizadas e distantes da realidade da escola pública e das crianças, buscou-se apenas gerar a reflexão sobre os elementos que foram considerados potencialmente avançados para a construção de uma educação infantil que busque cumprir seus objetivos.

A partir do processo de pesquisa, foi possível perceber que os problemas que interferem diretamente no desenvolvimento pedagógico na educação infantil têm origens mais amplas. Desta forma, tem-se a consciência de que a concretização de uma educação que contemple a humanização das crianças não pode ser suprida de forma tão imediata. Entende-se que esse processo se constituiu apenas como um ciclo da pesquisa-ação, um ciclo inicial que conseguiu despertar inquietações relativas à necessidade de compreender o papel do profissional da educação na formação dos sujeitos sociais e na transformação da realidade educacional.

É sabido que os problemas educacionais não serão resolvidos apenas com mudanças pontuais no processo educativo, mas que tais mudanças são fundamentais para a revelar as contradições e que, por meio da reflexão e do trabalho coletivo, podem emergir alternativas, a partir da conscientização em relação às capacidades de ação coletiva, para a transformação da realidade educacional que contribua com a construção de um novo tipo de sociabilidade que supere a forma de organização social atual.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: APONTANDO CAMINHOS PARA UM NOVO COMEÇO**

O processo de pesquisa exposto, que agregou a investigação, reflexão, análise, elaboração das ações, trabalho coletivo e avaliação, teve o intuito de avançar no caminho da compreensão da realidade concreta da educação infantil pública. O desenvolvimento do estudo mostrou como as contradições e os conflitos da sociedade de classes se materializam no cotidiano dos sujeitos que constituem a escola, fazendo desta instituição uma trama dinâmica, complexa e multideterminada.

Os professores e as crianças da Escola-Campo vivenciam em sua práxis diária a contradição que é a escola. A pesquisa possibilitou a percepção de que é no movimento de produção e reprodução da realidade, que os indivíduos manifestam em suas atividades tais contradições, expressas nas incoerências percebidas nas análises estabelecidas no processo de investigação, tanto no discurso oficial, quanto nas relações educativas cotidianas. As representações e práticas dos sujeitos que ali se inserem são expressões dos conflitos, embates e disputas de poder engendradas no seio da luta de classes tendo, portanto, como base material, as condições objetivas do processo de produção da vida humana.

A Escola-Campo se insere em uma comunidade de periferia, socialmente fragilizada pela falta de presença do Estado e de condições de vida em geral, na qual os sujeitos que dependem da instituição têm poucas possibilidades de se apropriarem qualitativamente da cultura, da ciência, das artes, etc. Portanto, são nestas condições que a escola emerge como um espaço fundamental aos sujeitos por garantir a possibilidades de se apropriarem dos conhecimentos sistematizados já produzidos pela humanidade e acumulados ao longo da história.

Historicamente, o modelo de ensino tradicional tem se mostrado ineficiente do ponto de vista da classe trabalhadora, uma vez que este ensino tem enquadrado as crianças dessa classe como incapazes e incompetentes, marginalizando-as. Entretanto, da contradição entre as exigências provenientes do processo de reestruturação do modelo de produção capitalista que incidem na escola e as pressões populares por uma educação pública de qualidade, emergem mudanças no âmbito educacional e, com elas, possibilidades transformadoras.

As reformas educacionais no contexto goianiense são expressões de um complexo processo de ações e contestações, como o caso da mudança do sistema seriado para os ciclos de formação e da implantação da escola de tempo integral. Tais reformas que, parecem

contemplar uma proposta educativa ampliada, em essência têm apresentado mudanças pouco expressivas no cenário da educação pública. Da forma como tais políticas e reformas educacionais têm se concretizado, apesar de demonstrar um certo avanço no discurso pedagógico, conceitual e metodológico, o Estado não tem fornecido as condições materiais necessárias para a consolidação efetiva das propostas. Desta forma, estas se convertem em instrumentos ideológicos, pois o avanço parece ficar no campo do discurso, distanciando-se da realidade objetiva das instituições, dos problemas e dificuldades enfrentadas diariamente pelos professores, trabalhadores e crianças. A precariedade das condições objetivas (estruturais, materiais, formativas, etc.), a desvalorização e degradação do trabalho docente, a impossibilidade do planejamento e todos os problemas vivenciados pelos sujeitos da Escola-Campo, se constituem como estrangulamentos, empecilhos para a construção e consolidação de uma proposta educativa sistemática e coesa, com capacidade de responder as reais necessidades dos sujeitos que dependem dessa instituição, os filhos e filhas da classe trabalhadora que sofrem histórica e cotidianamente com o processo de exploração, opressão e desigualdade imposto pelo atual modo de produção.

Percebeu-se que os professores reproduzem em sua prática pedagógica todas essas limitações e que a educação escolar tem desenvolvido um conhecimento fragmentado, cada vez mais distante da realidade, impossibilitando a sua apropriação plena por parte das crianças. Desta forma a escola contribui de forma limitada para a ampliação da consciência e leitura de mundo desses sujeitos. Nesta trama na qual a educação infantil está inserida, a hipótese inicial da pesquisa se confirmou, constatou-se que as práticas educativas pré-escolares pouco avançaram na direção da superação do caráter instrumental e minimalista, voltando-se principalmente para a aquisição da linguagem escrita e dos conhecimentos lógico-matemáticos básicos. Os dados e resultados do estudo apontaram que a educação infantil tem dificuldades de superar a lógica da racionalidade técnica produtivista e instrumental, na qual aprender a palavra se mostra cada vez mais distante da leitura do mundo e da formação de sujeitos críticos, autônomos, conscientes e transformadores da realidade. Assim, a educação infantil, sobretudo a pré-escola, parece se distanciar pouco do modelo de ensino tradicional e mostra fragilidades no desenvolvimento de sua função educativa, pois não consegue assegurar a qualidade do aprendizado e do desenvolvimento infantil.

No que se refere a integração da educação física na educação infantil, ficou clara a sua secundarização enquanto área de conhecimento na escola. Na educação infantil da Escola-Campo, prevalece a concepção de desenvolvimento motor e a educação física acaba assumindo

um caráter de atividade. No processo investigativo constatou-se que quando a educação física assume essa perspectiva focada no movimento, a própria concepção de educação integral fica comprometida, pois a ideia de integração dos aspectos motor, cognitivo e afetivo mostra-se apenas como um discurso, já que tais aspectos continuam sendo concebidos de maneira fragmenta. Nesses moldes, a proposta de interdisciplinaridade limita-se à subordinação da educação física (concebida como atividade, responsável pelo desenvolvimento das funções motoras) ao trabalho pedagógico desenvolvido “dentro da sala de aula” que, por sua vez, mantêm a ênfase no aspecto cognitivo.

Em relação ao jogo, as reflexões coletivas apontaram para a compreensão da importância desta atividade para o aprendizado infantil no que se refere ao seu papel na ampliação das referências sociais, na formação das identidades e no convívio com o outro. No entanto, percebeu-se que esse elemento ainda se encontra dissociado do trabalho pedagógico propriamente dito ou, então, se converte em atividade funcional, de auxílio para o desenvolvimento motor – na educação física – ou para as aprendizagens da linguagem escrita e da matemática. A própria brincadeira fica em segundo plano em relação às atividades voltadas para o processo de alfabetização, demonstrando que a compreensão da importância do brincar ainda não consegue, de fato, romper a barreira dos discursos. Quando não assume esse caráter funcionalista, o jogo aparece como atividade espontânea, livre, sem intencionalidade pedagógica, lugar ocupado principalmente pelo jogo protagonizado que parece ser desenvolvido de forma desvinculada do ensino e de forma não planejada.

Essa secundarização da Educação Física e do próprio jogo na educação infantil, expressa a secundarização do corpo e a fragmentação do sujeito no espaço escolar, o que, por sua vez, impossibilita o desenvolvimento de um trabalho integrado. A formação da consciência perpassa pela construção cultural do corpo, pela experiência material do ser com o mundo, uma experiência que é mediada pela atividade, pela linguagem, elementos que se relacionam diretamente com o objeto da educação física dentro da escola, a cultura corporal. Desta forma vislumbra-se a construção de possibilidades educativas consistentes e conscientes, com as quais a educação física contribua efetivamente com a formação humana em seu sentido mais ampliado.

À luz da teoria histórico-cultural o jogo se configura como uma construção social, cujo desenvolvimento abre possibilidades para a criança constituir-se como protagonista das relações sociais, podendo pensar, agir, se comportar e se relacionar dentro da situação lúdica para além do que suas condições de criança lhe possibilitam normalmente. Desta forma, além

de expressar o modo como vê e entende as relações sociais, se apropriando delas e do aporte cultural humano, é no e pelo brincar que a criança desenvolve e transforma suas funções psíquicas e forma sua personalidade, a maneira singular com que cada sujeito se relaciona se insere e compreende o mundo e as relações sociais.

Pensado nesta perspectiva, o jogo é atividade, possibilidade da criança “ser gente”, ocupando o papel ativo no construir-se como sujeito histórico, ou seja, um importante potencializador da formação de sujeitos protagonistas. Apresentando-se como atividade que possibilita a criança realizar-se enquanto humano, sujeito e coletivo, o jogo se constitui como fonte de desenvolvimento, de formação que pode contemplar as necessidades sociais e históricas das crianças em seu sentido pleno, rumo a construção de um outro tipo de sociabilidade. No entanto, o desenvolvimento do jogo e todos os processos de desenvolvimento que nele são engendrados, não são garantidos apenas pelo fato da criança brincar, como se isso pudesse acontecer de maneira direta, imediata e/ou espontânea. Pelo contrário, o avanço na formação da consciência das crianças só se garante a partir do trabalho intencional de mediação do adulto. O jogo protagonizado, inserido no contexto da educação infantil apenas como atividade livre, reforça a reprodução, nos indivíduos, das características sociais necessárias para a manutenção das relações sociais de desigualdade e opressão, como a competitividade e a naturalização dos papéis sociais estereotipados.

Compreende-se que o jogo se configura como elemento pedagógico essencial para uma educação que vislumbre contribuir com o processo de emancipação humana, pois, como atividade principal da criança pré-escolar, o seu desenvolvimento está dialeticamente ligado à formação da personalidade e da consciência. Através do desenvolvimento da personalidade dos sujeitos, as possibilidades de tomada de consciência em relação ao lugar que ocupam no interior das relações sociais e às suas capacidades de ação individual e coletiva se ampliam e, desta forma, caminha-se no sentido da construção de ações coletivas, intencionais, conscientes e transformadoras da própria realidade.

Tomando o jogo protagonizado como atividade principal da criança em idade pré-escolar, entende-se que essa forma de jogo deve integrar-se efetivamente ao trabalho pedagógico pré-escolar no sentido de propiciar o desenvolvimento da criança de forma ampliada. Exercendo um papel tão importante no desenvolvimento infantil, o jogo se configura como um espaço privilegiado para a formação de sujeitos protagonistas e, por isso, além de ser tomado como um dos conteúdos fundamentais da educação física, deve se configurar como eixo

da educação infantil aliado ao ensino, perpassando todo trabalho pedagógico desenvolvido nesta etapa da educação básica.

Para além da discussão do jogo e suas possibilidades pedagógicas, considerou-se que na educação infantil todas as ações pedagógicas devem seguir na direção da formação de sujeitos protagonistas, conscientes de sua realidade social que, para além de agir no meio social, sejam capazes de regular e organizar a sua própria atividade a partir das necessidades sociais e coletivas. A compreensão do protagonismo da criança no processo pedagógico deve superar o processo de escuta e incorporação dos desejos e interesses das crianças, tal como prevê a proposta de educação infantil adotada pela SME. Entende-se que garantir o protagonismo não é apenas uma questão de dar voz as crianças, aos seus desejos subjetivos, mas significa, sobretudo, que os sujeitos envolvidos no processo educativo dessas crianças devem compreender as necessidades humanas históricas e de classe.

Talvez uma das maiores contribuições da pesquisa foi a constatação, a partir do plano de ação, de que um trabalho embasado teoricamente, construído coletivamente e elaborado a partir de uma proposta integral de educação torna possível um trabalho pedagógico que caminhe para a formação de sujeitos protagonistas, conscientes e questionadores dos valores sociais vigentes.

Pensar o protagonismo da criança na educação infantil significa, acima de tudo, garantir a atendimento de suas necessidades sociais e históricas relativas a apropriação qualitativa dos conhecimentos elaborados fundamentais para a ampliação da consciência da realidade para que, assim, esses sujeitos se tornam humanos ativos, conscientes de suas capacidades transformadoras dessa realidade, um processo que não se encerra na educação infantil, mas que tem esta como uma base importante.

Neste sentido, compreende-se que o trabalho educativo na educação infantil deve contemplar as reais necessidades humanas do indivíduo enquanto sujeito – apropriação dos conhecimentos que a humanidade construiu, desenvolvimento das capacidades necessárias ao ser humano para agir intencionalmente no mundo de forma transformadora, compreender a realidade e as suas próprias capacidades de agir para transformar essa realidade – e enquanto coletivo – contribuir com a superação das formas opressoras das relações humanas que degeneram o humano e destroem o mundo.

Percebeu-se, ao longo da pesquisa, que pensar uma proposta de educação infantil que considere o protagonismo das crianças perpassa pela problemática do protagonismo dos professores no desempenho de seu trabalho. Percebeu-se ainda que o trabalho educativo deve

ser compreendido de forma ampla, considerando as relações sociais que estão presentes no cotidiano do professor, bem como os condicionantes que dão forma e conteúdo a elas.

Nesse contexto, acredita-se que o desenvolvimento dessa pesquisa pautada no trabalho coletivo foi significativo para a escola ao provocar rotinas de discussão, elaboração e planejamento coletivos que resultaram em ações e reformulações, processo que suscitou a necessidade de repensar as ações pedagógicas integradas na escola. A pesquisa reafirmou ainda a importância da função social dos professores como intelectuais orgânicos que atuam na organização da comunidade através da socialização e crítica da cultura.

Para que o professor se reconheça em seu próprio trabalho, desenvolvendo-o de maneira criativa, consciente e intencional, no sentido da práxis, estes precisam assumir papéis ativos nos atos de pensar, construir, planejar, tomar decisões, criticar, avaliar e produzir conhecimentos referentes as suas práticas. Precisam reafirmar a função docente para além do “dar aula”, resgatando seu protagonismo no desenvolvimento do seu próprio trabalho, para, assim, afirmarem-se humanos, agindo de maneira transformadora na realidade educacional e social da qual fazem parte.

Quando se assume que o trabalho, por sua natureza, é um processo social, pensar a função docente perpassa necessariamente pela construção coletiva no desenvolvimento do trabalho educativo. No desenvolvimento da pesquisa de cunho participativo, a ampliação das possibilidades de construção coletiva se mostrou significativa para o fortalecimento do compromisso dos professores com o objetivo social da escola e com a sua própria função dentro da instituição. O trabalho coletivo de elaboração das ações pedagógicas mostrou que juntos, tomados por um objetivo comum, os sujeitos emergem com maiores possibilidades de intervenção transformadora na realidade.

O esforço sistemático de construção a partir de uma metodologia participativa, se mostrou fundamental para o desenvolvimento de um trabalho educativo integrado, no qual, em função de um objetivo comum, os sujeitos participam ativamente da elaboração, planejamento, intervenção e avaliação, e conteúdos são concebidos de uma forma não fragmentada e não hierarquizada. Olhando para o trabalho educativo como um processo social e coletivo, e para o conhecimento como totalidade, ao longo da pesquisa, os professores envolvidos foram construindo a percepção da necessidade de distanciamento de um ensino tradicional, fragmentado e desvinculado da realidade, e reafirmando o trabalho coletivo como possibilidade real para o desenvolvimento de uma educação integral.



A pesquisa-ação mostrou-se uma metodologia eficiente no sentido de aproximar-se dos problemas objetivos da escola. No entanto, constatou-se que, para que tal metodologia apresente resultados significativos e se efetive de maneira realmente transformadora, o desenvolvimento sistemático de sucessivas aproximações com a realidade e com as teorias que auxiliem no processo de leitura da realidade e dos conhecimentos nos diversos campos da educação são fundamentais. Na reflexão coletiva sobre os problemas práticos da realidade a análise fica no nível das percepções imediatas dos sujeitos e se consegue avançar pouco pois a essência desses problemas não se apresenta de uma maneira imediata e, portanto, as proposições e ações voltadas para resolução dos problemas considerará apenas uma das representações da realidade e não o movimento em seu todo complexo. O sentido da práxis, portanto, prescinde para o professor o uso da ciência no embasamento das ações cotidianas na escola.

Visto todas as dificuldades enfrentadas pelos professores da Escola-Campo, inclusive no que se refere a consolidação do trabalho coletivo, são grandes os desafios para a continuidade do processo iniciado na pesquisa, mas, ainda assim, é notória a importância do processo de reflexão e intervenção crítica, na transformação de práticas e atitudes, como na ampliação da consciência dos sujeitos envolvidos no que diz respeito a importância do trabalho coletivo frente as demandas sociais colocadas para os sujeitos. O agir de maneira consciente, significativa e transformadora nos âmbitos educacional e social faz parte da luta política.

Quanto ao papel do professor, é preciso, além da competência técnica e do emprego da ciência no dia-a-dia escolar, reafirmar o compromisso político diante do processo de desmonte da educação pública e da precarização do trabalho docente. Evidência disso é que a greve ocorrida na escola durante o processo de pesquisa foi o que garantiu a permanência de direitos que estavam sendo ameaçados e que foram revogados com o envolvimento da categoria dos professores e demais servidores da educação no movimento paredista.

Para além da questão pontual da greve de 2015, aponta-se ainda a necessidade de luta política pela consolidação dos planejamentos e momentos de estudo; valorização profissional e melhorias nas condições de trabalho e da própria escola pública brasileira; necessidade de profissionais especializados para o trato com as atividades específicas na escola de tempo integral, sem sobrecarregar os professores com essa demanda e com isso desviar a função educativa da escola. Isso porque tais reivindicações influenciam diretamente no exercício do protagonismo docente. Entende-se que na sociedade de classes, a luta no campo político também está imbricada e faz parte da função docente.

Quanto aos resultados alcançados, percebeu-se o avanço na consciência dos professores envolvidos em relação à necessidade de repensar as propostas e práticas pedagógicas na educação infantil e de superação da dualidade existente no âmbito da escola pública, que hegemonicamente tem caminhado entre propostas compensatórias e espontaneístas. As análises e reflexões coletivas proporcionaram a percepção dos condicionantes sociais, históricos, econômico, político e ideológicos e a identificação das contradições, abrindo a possibilidade de uma nova síntese que reafirma o compromisso com o objetivo social da escola e a necessidade dos professores assumirem um papel diretivo neste processo, não só na educação infantil, mas em toda a educação básica.

A pesquisa provocou em certa medida, reflexões acerca da integração da educação física e da articulação do jogo protagonizado na educação infantil. Algo que pode ser visto na proposta elaborada quando os professores se mostraram competentes na instituição de um trabalho integrado.

Este trabalho de pesquisa não encerra este estudo, mas apenas expressa o resultado de um ciclo, pois o processo é amplo, complexo e merece ser continuado. Tal experiência introduz uma nova prática que deve ser investigada, refletida e da qual, devem emergir novas problemáticas que precisam ser pensadas, analisadas e superadas na e pela proposição de novas ações de trabalho e elaboração de novas sínteses. Tem-se a clareza que ainda é preciso avançar na compreensão do jogo, da intencionalidade e da necessidade do ensino, nos conteúdos para além da alfabetização e matemática e no entendimento de educação física como conhecimento. É preciso também aprofundar a reflexão acerca das condições do trabalho docente, das possibilidades pedagógicas, dos elementos substanciais do processo de aprendizado e desenvolvimento infantil e das peculiaridades da educação infantil a partir de uma construção coletiva, além da necessidade de redefinir a proposta político-pedagógica da Escola-Campo para a educação infantil.

Para isso, é necessário voltar-se para a construção de uma educação que amplie as possibilidades de cada sujeito de “ser gente”, de humanizar-se, de fazer-se enquanto faz o mundo. Tal esforço demanda assumir um posicionamento político definido de atuar criativa, consciente e intencionalmente no processo de humanização desses sujeitos, construindo propostas educativas coerentes com o projeto de sociedade que atenda às necessidades da classe trabalhadora.

Para finalizar é preciso ressaltar que este trabalho desenvolveu apenas os elementos iniciais sobre a questão do protagonismo, sendo este o relato do despertar para necessidade de

mudanças nesse âmbito. Isso porque além dos problemas pertinentes ao trabalho docente vivenciado na escola e que por vezes interferiram diretamente no andamento da pesquisa, os prazos para a realização de uma pesquisa de mestrado e as condições para o desenvolvimento da pesquisa científica no Brasil, ao menos no campo das ciências humanas e na educação, são precarizados. Além disso, entende-se que os problemas que surgem no chão da escola só serão essencialmente superados com a própria superação do modo de produção capitalista, no qual estão ancorados todos os condicionantes dos problemas educacionais e sociais brasileiros.

Acredita-se que este trabalho pode contribuir com o avanço da consciência dos sujeitos envolvidos em relação à educação infantil, à educação física, ao jogo, ao trabalho coletivo e ao desenvolvimento de ações pedagógicas integradas. Entende-se também que este trabalho expõe questões importantes para a área acadêmica educacional que ainda se encontra carente de reflexões coerentes com a realidade e com vistas à transformação da escola pública e dos processos de formação humana. A nossa leitura de mundo nos leva a crer que o conhecimento científico faz sentido apenas com a pretensão de alcance social ampliado, de servir às pessoas que possibilitam com que este seja produzido e transformado.

Em tempos que se mostram cada vez mais sombrios, de destruição da vida humana, de retirada dos direitos sociais dos trabalhadores e de sucessivos retrocessos no âmbito político, visto inclusive o atual momento de ataque voraz à democracia brasileira, é perceptível um avanço histórico no acirramento da luta de classes, no qual se evidencia de forma escancarada a face mais cruel deste modo de produção que nega cada vez mais aos sujeitos o direito de “ser gente”. Torna-se uma necessidade a superação de todas as formas de desigualdade e de opressão que caracterizam a sociedade capitalista e, nesse sentido, a socialização desta experiência e dos conhecimentos nela produzidos se constituem como um ato político necessário.

Acredita-se que desta forma a construção do conhecimento científico faz sentido, em seu movimento, quando este se coloca em conflito com a própria realidade e quando neste se intenciona a própria transformação da realidade, quando se propõe contribuir com uma nova forma de sociabilidade, que atenda às necessidades históricas de todos os seres humanos e na qual todos tenham a possibilidade real de humanizar-se de forma plena.

Por fim, reafirmando o compromisso político com esta necessidade de construção coletiva de outro tipo de educação infantil, de escola, de sociedade, nos utilizamos das palavras de Thiago de Mello, para dialogar com leitores, professores, pesquisadores e com as próprias crianças para dizer:

Como sei pouco, e sou pouco,  
faço o pouco que me cabe

me dando inteiro.  
Sabendo que não vou ver  
[A mulher] que quero ser.

Já sofri o suficiente  
para não enganar a ninguém:  
principalmente aos que sofrem  
na própria vida, a garra  
da opressão, e nem sabem.

Não tenho o sol escondido  
no meu bolso de palavras.  
Sou simplesmente [uma mulher]  
para quem já a primeira  
e desolada pessoa  
do singular - foi deixando,  
devagar, sofredamente  
de ser, para transformar-se  
- muito mais sofredamente –  
na primeira e profunda pessoa  
do plural.

Não importa que doa: é tempo  
de avançar de mão dada  
com quem vai no mesmo rumo,  
mesmo que longe ainda esteja  
de aprender a conjugar  
o verbo amar.

É tempo sobretudo  
de deixar de ser apenas  
a solitária vanguarda  
de nós mesmos.  
Se trata de ir ao encontro.  
(Dura no peito, arde a límpida  
verdade dos nossos erros.)  
Se trata de abrir o rumo.

Os que virão, serão povo,  
e saber serão, lutando.

(Poema para os que Virão)

## REFERÊNCIAS

- ALVES, N. N. L. **Coordenação Pedagógica na Educação Infantil: trabalho e identidade profissional na rede municipal de ensino de Goiânia**. 2007. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.
- ARCE, A. **O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e no pensamento educacional de Friedrich Froebel**. Caderno Cedes, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 9-25, abr. 2004.
- ARCE, A. A brincadeira de papéis sociais como produtora de alienação no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (Orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006, p. 99-115.
- ARCE, A. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, N. (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p. 129-150.
- ARCE, A. Interações ou brincadeiras? Afinal o que é mais importante na educação infantil? E o ensino como fica? In: ARCE, A. (org.) **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas, SP: Alínea, 2013, p. 17-39.
- ARCE, A.; BALDAN, M. Vamos brincar de faz de conta? A brincadeira de papéis sociais e a importância da interação do professor. In: ARCE, A. (org.) **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas, SP: Alínea, 2013, p. 93-111.
- AYOUB, E. **Reflexões sobre a educação física na educação infantil**. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, USP, Supl. 4, p. 53-60, 2001.
- BACZINSKI, A. V. M. **As políticas educacionais brasileiras e a influência das teorias neoliberais: fundantes de Phillipi Perrenoud, Jacques Delors e César Coll**. 1º Simpósio Nacional de Educação e XX Semana da Pedagogia – UNIOESTE, Cascavel/PR, 2008.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BARBOSA, E. M. Interações, aprendizagens e desenvolvimento humano. In: ARCE, A. (org.) **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas, SP: Alínea, 2013, p. 113-140.
- BARBOSA, I. **Educação infantil: o lugar da pedagogia e da educação física em uma perspectiva sócio-histórico-dialética**. Pensar a Prática, Goiânia: FEF/UFG, vol. 5, n. 1, p. 71-91, 2001.
- BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009**. Altera o Art. 208 da Constituição Federal. Diário Oficial da União. Brasília, 12 nov. 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm)>. Acesso em: 14 de setembro de 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Diário Oficial da União. Brasília, 14 dez. 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 20 de julho de 2016.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições da Câmara, 2014.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 11ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: consulta pública. Brasília: MEC, 2015b.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CAVALIERE, A. M.; GABRIEL, Educação integral e currículo integrado: quando dois conceitos se articulam em um programa. In: MOLL, J. *et al.* **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempo e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 277-294.

COLE, M.; SCRIBNER, S. Introdução. In: VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. XXII-XXXVI.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CRUVINEL, B. P. **O papel do jogo na educação infantil e suas aproximações com a educação física**. 2011. 84 f. Monografia (Graduação em Educação Física - Licenciatura) – Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, GO, 2011.

DAVID, N. A. N. **Contribuições do método participativo para capacitação de professores de educação física escolar**. Pensar a Prática, Goiânia: FEF/UFG, vol. 1, n. 1, p. 59-73, 1998.

DAVID, N. A. N. *et al.* **Formar professores em educação física**: o PIBID como espaço estratégico de trabalho coletivo. Anais XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e IV Congresso Internacional de Ciências do Esporte, Porto Alegre, RS: CBCE, 2011. Disponível em: <[http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/XVII\\_CONBRACE/2011/index](http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/XVII_CONBRACE/2011/index)>. Acesso em: 20 de julho de 2016.

DEMO, P. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

DUARTE, N. **Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev**. Caderno Cedes. Campinas, SP, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004.

DUARTE, N. “Vamos brincar de alienação?” A brincadeira de papéis sociais na sociedade alienada. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006, p. 89-97.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Edição Eletrônica: Ridendo Castigat Mores, 1999. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/F\\_ANGELS.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/F_ANGELS.pdf)>. Acesso em: 14 de julho de 2014.

ESCOBAR, M. O. Cultura corporal na escola: tarefas da educação física. *Motrivivência*, Florianópolis, SC, n.8, p. 92-102, dez. 1995.

ESCOBAR, M. O. Depoimento Michele Escobar. In: COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 121-133.

FACCI, M. G. D. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sociohistórica. In: ARCE, A.; DUARTE, N. (orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil**: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006, p. 11-25.

FALCÃO, P. A. A. **A formação política de professores através do trabalho coletivo: experiência do PIBID na FEF/UFG**. 2013. 84 f. Monografia (Graduação em Educação Física – Licenciatura) – Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, GO, 2013.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 27ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

FREUD, S. Além do princípio do prazer. In: **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Vol. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

FRIGOTTO, G. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org). **Metodologia da pesquisa educacional**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 69-90.

FROEBEL, F. A. **A Educação do homem**. Passo Fundo: UPF, 2001.

GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação. **Escola para o século XXI**. Goiânia, 1998.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Saberes da infância**: a construção de uma política de educação infantil. Goiânia: SME, 2004a.

GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação. **Regimento escolar**. Goiânia, 2004b.

GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes de organização do ano letivo**: triênio 2012-2014. Goiânia, 2012.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Infâncias e Crianças em Cena**: por uma Política de Educação Infantil para a Rede Municipal de Educação de Goiânia. Goiânia: SME, Departamento Pedagógico, Divisão de Educação Infantil, 2014.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. **Indicadores de Qualidade da Ação Pedagógica na Educação Infantil do Município de Goiânia**. Goiânia: SME, Departamento Pedagógico, Divisão de Educação Infantil, 2014b.

GOMES, A. M. *et al.* A Educação Básica e o novo Plano Nacional de Educação. In: DOURADO, L. F. (org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020)**: avaliação e perspectivas. 2ª ed. Goiânia: UFG e Autêntica. 2011, p. 69-103.

GRESSLER, L. A. **Pesquisa educacional**: importância, modelo, validade, hipóteses, amostragem, instrumentos. São Paulo: Loyola, 1979.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

**KIRIKU e a feiticeira**. Diretor: Michel Ocelot, Bélgica, França, Luxemburgo, 1998.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo na educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LAZARETTI, L. M. **Daniil Borisovich Elkonin**: um estudo das ideias de um ilustre (des) conhecido no Brasil. 2008. 252 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Assis, SP, 2008.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, consciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12ª ed. São Paulo: Ícone, 2012a. p. 59-84.



LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12ª ed. São Paulo: Ícone, 2012b. p. 119-142.

LIMONTA, S. V. **Escola de Tempo Integral: desafios políticos, curriculares e pedagógicos**. Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, vol. 24, n. 46, p. 120-136, mai./ago. 2014.

LINAZA, J. Prólogo da edição espanhola. In: ELKONIN, D. B. **A psicologia do jogo**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009, p. IX-XV.

LONGAREZI, A. M.; SILVA, J. L. A dimensão política da pesquisa-formação; enfoque para algumas pesquisas em educação. In: SILVA, L. C.; MIRANDA, M. I. (org). **Pesquisa-ação: uma alternativa à práxis educacional**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2012, p. 29-49.

LUDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral - Volume II**. 2º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MAKARENKO, A. S. **Conferências sobre a educação infantil**. São Paulo: Moraes, 1981.

MARTINS, L. M. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, A.; DUARTE, N. **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARTINS, L. M. Formação de professores: desafios contemporâneos e alternativas necessárias. In: MENDONÇA, S. G. L.; SILVA, V. P.; MILLER, S. (orgs.). **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. 2ª ed. Araraquara, SP: Junqueira & Martins, 2012, p. 449-474.

MARTINS, L. M. Introdução aos fundamentos epistemológicos da psicologia sócio-histórica. In: MARTINS, L. M. (org.). **Sociedade, educação e subjetividade: reflexões temáticas à luz da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cultura Acadêmica - Universidade Estadual Paulista, 2008. p. 33-60.

MARTINS, L. M. RABATINI, V. G. **A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar**. Psicologia Política, USP, São Paulo, vol. 11, n. 22, 2011.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política – Livro I**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MILHOMEM, S. R. **Os ciclos de formação e desenvolvimento humano e a realidade da educação física na escola pública**. 2013. 100 f. Monografia (Graduação em Educação Física – Licenciatura) – Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, GO, 2013.

MIRANDA, M. I. Pesquisa-ação escolar: uma alternativa de enfrentamento aos desafios educacionais. In: SILVA, L. C.; MIRANDA, M. I. (org.). **Pesquisa-ação**: uma alternativa à práxis educacional. Uberlândia, MG: EDUFU, 2012, p. 13-28.

MORENO, A. C.; RODRIGUES, M. **Uma em cada cinco crianças de oito anos não sabe ler frases, diz MEC**. Portal G1. 18 mai. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/09/uma-em-cada-cinco-criancas-de-oito-anos-nao-sabe-ler-frases-diz-mec.html>>. Acesso em: 20 de julho de 2016.

MUNDIM, M. A. P. **Flexibilização e regulamentação: a organização da escola em ciclos na rede municipal de educação de Goiânia (1998-2008)**. In: Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, IV, 2011, Goiânia. Anais do IV EDIPE. Goiânia: PUC, 2011. Disponível em: <<http://www.cepel.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/didatica/co/459-1224-1-SP.pdf>>. Acesso em: 01 de julho de 2015.

**NOSSOS índios nossas histórias: como nasceram as estrelas**. Diretor: Marco Altberg. Rio de Janeiro: Indiana Produções, 2010.

OLIVEIRA, N. R. C. **Concepção de infância na educação física brasileira**: primeiras aproximações. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, SP, vol. 26, n. 3, p. 95-109, mai. 2005.

OLIVEIRA, Z.M.R. A brincadeira e o desenvolvimento infantil: implicações para a educação em creches e pré-escolas. **Motrivivência**, UFSC, Florianópolis, vol. 8, n. 9, p.136-45, 1996.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. Campinas, SP: Papirus, 1997.

PASQUALINI, J. C. O papel do professor e do ensino de educação infantil: a perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 161-191.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PICCOLO, G. M. **Jogo e brincadeira**: afinal, de que estamos falando? Motriz, UNESP, Rio Claro, SP, vol. 15, n. 4, p. 925-934, 2009.

PIMENTA, S. G. Questões sobre a organização do trabalho na escola. In: BORGES, A. S. *et al* (Org.). **A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública**. São Paulo: FDE, 1995, p. 78-83.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RUIZ, M. F. J. **Trabalho coletivo na escola pública**: contribuições pedagógicas de Anton Semionovitch Makareko. Revista ORG & DEMO, UNESP, SP, vol. 9, n. 1/2, p. 223-240, 2008.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2ª ed. Chapecó, SC: Argos, 2012.

SANTOS, J. R. **Gosto de África: histórias de lá e daqui**. 4ª ed. São Paulo: Global, 2005.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 41ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, vol. 12, n. 04, p. 152-180, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Educação Física na pré-escola: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Ciências da Educação – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 1996.

SHULTZ, T. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

SILVA, H. L. F. **As trabalhadoras da educação infantil e a construção de uma identidade política**. 2006. 291 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, GO, 2006.

SILVA, L. C.; MIRANDA, M. I. **Pesquisa-ação: uma alternativa à práxis educacional**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2012.

SME. **Proposta político-pedagógica para a educação fundamental da infância e da adolescência**. Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação da UFG, Goiânia, vol. 29, n. 1, p. 145-174, jan./jun. 2004.

SUCHODOLSKI, B. **Teoria Marxista da Educação**. Lisboa, Estampa, 1976.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TONET, I. **Método científico: uma abordagem ontológica**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

VALDEZ, D. **O que teria na trouxa de Maria?** Goiânia: Cãnone Editorial, 2012.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12ª ed. São Paulo: Ícone, 2012, p. 103-117.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2014.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escolhidas**. Tomo III. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

## APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada para participar da pesquisa intitulada *O Jogo como Espaço de Formação de Sujeitos Protagonistas na Educação Infantil: uma proposta coletiva de intervenção*, sob a responsabilidade das pesquisadoras **Myrtes Dias da Cunha e Bruna de Paula Cruvinel**.

Nesta pesquisa nós estamos buscando *contribuir para o processo de construção coletiva do trabalho pedagógico junto aos professores da educação infantil no sentido de elaborar uma proposta educacional, centrada no jogo e na brincadeira; desenvolver uma metodologia participativa com os professores de uma escola da Rede Municipal de Goiânia; analisar a organização estrutural da educação infantil no município de Goiânia, suas bases teóricas, diretrizes e orientações metodológicas; identificar as concepções teórico-metodológicas dos professores da educação infantil acerca do jogo/brinquedo/brincadeira e suas possibilidades pedagógicas; analisar de que forma os conteúdos educativos, com ênfase no jogo, se inserem no processo pedagógico desenvolvido por professores de educação física na pré-escola.*

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Bruna de Paula Cruvinel nas mediações da Escola \_\_\_\_\_.

Na sua participação você será um dos sujeitos da pesquisa. Você será entrevistada e a entrevista será gravada e, após a transcrição e análise dos dados da pesquisa, esta será desgravada.

No que se refere aos riscos desta pesquisa destaca-se que todo material registrado durante a investigação será utilizado para fins estritamente científicos e será destruído ao final de mesma. Os pesquisadores se comprometem em preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa. Desta forma, a participação na presente pesquisa apresenta risco mínimo de identificação do sujeito, sendo que serão tomados todos os cuidados como apagar as gravações para que de maneira nenhuma, os sujeitos da pesquisa possam ser identificados. Outros riscos previstos no decorrer do processo investigativo são os atinentes às relações humanas estabelecidas entre pesquisador e sujeitos pesquisados, no que se refere a divergências, desentendimentos, incompatibilidade de opiniões, entre outros. No sentido de preservar você, sujeito da pesquisa, de possíveis constrangimentos, está previsto que você pode deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou qualquer forma de coação por parte dos pesquisadores.

Você não terá nenhum gasto e/ou ganho financeiro por participar na pesquisa.

A metodologia utilizada nesta pesquisa almeja a mudanças da realidade investigada, o que pressupõe partir da prática social e das necessidades dos sujeitos envolvidos. Desta forma, a presente pesquisa pode propiciar benefícios no que se referem a produção de conhecimentos que podem contribuir qualitativamente com a prática pedagógica dos sujeitos envolvidos, com vistas a melhora da educação infantil no nosso país.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Myrtes Dias da Cunha pelo telefone: \_\_\_\_\_ e com Bruna de Paula Cruvinel \_\_\_\_\_ ou nos procurar no endereço da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco 1G, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 34-32394131.

Goiânia, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura dos pesquisadores

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

\_\_\_\_\_  
Participante da pesquisa

## **APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA PROFESSORES E COORDENADORA PEDAGÓGICA**

Esta entrevista faz parte da pesquisa *O Jogo como Espaço de Formação de Sujeitos Protagonistas na Educação Infantil: uma proposta coletiva de intervenção*. Serão feitas perguntas sobre a escola, a prática pedagógica, sua trajetória enquanto professor e sobre questões que envolvem a educação infantil, o jogo e a brincadeira. Qualquer dúvida acerca das questões, sinta-se à vontade para me interromper e pedir esclarecimentos. No caso de se sentir incomodado ou constrangido com alguma pergunta da entrevista, não precisará respondê-la. Esta entrevista será gravada, mas a gravação será apagada após sua transcrição na qual a sua identidade não será revelada.

### IDENTIFICAÇÃO

Idade:

Formação na graduação:

Instituição em que cursou a graduação:

Ano de início/ano de conclusão da graduação:

Tempo de trabalho na educação; com a educação infantil; na escola atual:

1. Fale sobre a sua trajetória profissional na educação.
2. Por que você optou por se tornar professor? O que te levou a escolher essa profissão? Hoje você pensa de forma diferente? Por quê?
3. Para você qual é o papel social da escola, na vida das pessoas em geral? Você acha que ela tem cumprido esse papel? Por quê?
4. Em sua opinião qual é a função do professor? O que você acha que é preciso para ser um professor na escola atual? E para ser professor da educação infantil?
5. Qual é o papel da educação infantil na vida das crianças? Qual é a função dessa etapa da educação na vida da criança?
6. Para você, quais são os conteúdos mais fundamentais para a educação infantil? O que se deve ensinar na educação infantil? Explique o porquê.
7. Qual é a importância que você atribui a brincadeira na vida da criança? E no trabalho pedagógico da educação infantil?
8. Em quais momentos o jogo/brincadeira/brinquedo está presente no cotidiano das crianças no espaço escolar, dentro dos espaços de aula?

9. Qual é o lugar do jogo, da brincadeira, do brinquedo em sua prática pedagógica? Quais tipos de jogos, brinquedos e/ou brincadeiras você costuma utilizar em suas aulas na educação infantil? Dê exemplos.
10. Como acontecem os planejamentos das aulas da educação infantil aqui na escola?
11. Como você costuma organizar suas aulas? Fale sobre os momentos da aula, sobre as atividades, sobre as rotinas estabelecidas e sobre os objetivos e a importância desses momentos. Fale também sobre a sua metodologia, sobre como você costuma proceder, sobre a sua forma de dar aula, os instrumentos e materiais que utiliza.
12. Você acha que a relação do professor com os alunos pode impactar no aprendizado das crianças? Dê exemplos sobre essa sua opinião e fale sobre a sua relação com as crianças.
13. Em sua opinião, qual é o papel da educação física para a educação infantil? Como você acha que a educação física pode se integrar ao trabalho do pedagogo na educação infantil?
14. Pensando na realidade dessa escola, quais os limites (dificuldades, problemas) da organização da escola de tempo integral? E quais as possibilidades?
15. Qual é a sua avaliação sobre o impacto da organização da escola de tempo integral sobre a turma da educação infantil? De que forma você acha que isso interfere no aprendizado, no desenvolvimento, enfim, na vida da criança?
16. Quais são os principais problemas que você enfrenta no seu trabalho diário na educação infantil? Quais são as dificuldades para se trabalhar com a educação infantil nesta escola? Explique, dê exemplos.
17. Ao perceber os problemas e as dificuldades apontados na questão anterior, o que você acha que deve mudar? Dentro do que está ao alcance da escola e dos sujeitos aqui inseridos, o que poderia ser feito para resolver os problemas vivenciados ou quais ações a escola deveria promover para melhorar ou resolver tais problemas e dificuldades?