

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO

**PEDAGOGIA DO BRINCAR:
Concepções Docentes na Educação Infantil**

Elaine Carla Sartori Guedes de Oliveira

São Paulo

2020

Elaine Carla Sartori Guedes de Oliveira

São Paulo

2020

(folha destinada a ficha catalográfica)

Agora, para a defesa, é preciso pedir à Biblioteca a ficha catalográfica.

OLIVEIRA, Elaine Carla Sartori Guedes de. *Pedagogia do Brincar: Concepções Docentes na Educação Infantil* apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre, no programa de Mestrado em Educação da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, 2020.

Banca Examinadora

1 – Titulares:

- **Orientador:** Prof. Dr. José Eustáquio Romão (Uninove)
- **Examinador I:** Prof.^a Dr.^a Ligia de Carvalho Abões Vercelli (Uninove)
- **Examinador II:** Prof^a Dr.^a Marta Regina Paulo da Silva (USCS)

2 – Suplentes:

- **Suplente I:** Prof.^a Dr.^a Lucia Maria Gonzales Barbosa (Uninove)
- **Suplente II:** Prof. Dr. Ernesto Jacob Keim (UFPR)

Conceito:

Elaine Carla Sartori Guedes de Oliveira

Mestranda

Dedico esta pesquisa a todas as crianças das instituições infantis, sejam elas de qualquer idade e quaisquer rede de ensino. Que tenham direito a voz e que seus direitos sejam realmente garantidos. E a todos os docentes que lutam por uma educação pública de qualidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que me concede o fôlego de vida e a saúde para permanecer na caminhada.

À Universidade Nove de Julho que me concedeu a bolsa de estudos para realizar o sonho de cursar o mestrado.

Ao meu orientador Professor Doutor José Eustáquio Romão que, com toda paciência e apreço, repetia incansavelmente as orientações, se fosse preciso, até que eu esclarecesse realmente todas as dúvidas. Tenho-lhe muita afeição!

Às Professoras Doutoras Lígia de Carvalho Abões Vercelli, Marta Regina Paulo da Silva e Maria Gonzales Barbosa, pelas contribuições em ocasião do exame de qualificação.

Aos meus pais, familiares, colegas de perto e de longe por entenderem minha ausência nesse período, pelo incentivo e palavras de ânimo.

Aos muitos amigos que entraram em minha vida por conta do mestrado e que eu nem consigo relacionar, mas que ficarão para sempre em minha memória. Especialmente, Fernando, Márcia e Renata. A companhia de vocês fez toda diferença, fosse nos momentos de angústia ou de alegria que compartilhamos.

A Secretaria de Educação de Santo André pelo apoio na coleta de dados e pela dispensa para os estudos.

A todos os cinquenta docentes que participaram da pesquisa e, especialmente, às professoras Diamante, Pérola, Rubi e Safira pela dedicação e disposição.

Um agradecimento especial a minha amiga Adriana Zanini, que esteve presente em toda essa caminhada formativa. Dividimos angústias. Mas, quantas reflexões e quanto crescimento compartilhamos! Mostrava-me sempre um ângulo educacional diferente, que meus óculos não me permitiam enxergar. Gratidão amiga!

Aos meus filhos Vítor Eduardo e Gabriel Carlos pela compreensão da minha ausência nessa etapa de dedicação quase exclusiva aos estudos.

Gratidão ao meu esposo Eduardo, pelo amor, apoio e paciência em mais essa etapa da minha caminhada. Sempre presente em todos os momentos, transformando os meus dias mais turbulentos em uma grande alegria, sempre com uma palavra de conforto e incentivo. Tudo parece mais leve com você!

Onde tudo começa?

*É na Infância quando tudo começa.
É um tempo? Um lugar?
Um espaço onde sempre podemos voltar.*

*É onde mora a verdade,
A inocência,
A saudade.
Onde nasceram a arte, o gesto, a ludicidade.*

*É a essência de quem somos,
A explicação de nossos sonhos,
A origem de muitos medos,
A fonte de que bebemos.*

*Infância em que retomamos
Estradas, novas paisagens.
Recriando a roda da vida
Velhas/novas possibilidades
De reencontrar nosso ser,
De reviver os afetos,
Entender tantas linguagens,
Descobrir quantas culturas,
Decifrar novas mensagens..*

*Dentro e fora,
Lá atrás e agora.*

*Infância
Tempo real?
Imaginário lugar
Que precisa ser regado
Para a semente brotar.*

É quando tudo começa...

FRIEDMANN, Adriana (2013, p. 174-175).

LISTA DE ABREVIATURAS

AP	Assistente Pedagógica
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CEAR	Centros Educacionais, Assistenciais e Recreativos
CEPEC	Coordenação de Estudos Pedagógicos e Curriculares
CESA	Centro Educacional de Santo André
CEU	Centro de Artes e Esportes Unificados
CF	Constituição Federal
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DEIF	Departamento de Educação Infantil e Fundamental
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEIEF	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OP	Orçamento Participativo
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPA	Plano Plurianual
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSA	Prefeitura de Santo André
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PUC/RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC-Campinas	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SESI	Serviço Social da Indústria
SME	Secretaria Municipal de Educação
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFSC	Universidade Federal de São Carlos
UFTM	Universidade Federal Do Triângulo Mineiro
UNINOVE	Universidade Nove de Julho

LISTA DE FIGURAS

Figura I	Esquema Dialógico	47
Figura II	O Município de Santo André	80
Figura III	Fórmula de Cálculo do Teste de Consistência da Pesquisa de Opinião (Escala Likert)	116

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico I	Tempo de Experiência Docente na Rede Municipal de Educação de Santo André	109
Gráfico II	Tempo de Experiência Docente no Ciclo Final da Educação Infantil na Rede Municipal de Santo André	110
Gráfico III	Formação Acadêmica dos Docentes em Gráfico	111
Gráfico IV	Quesito IX – Concepção Docente sobre Brinquedos para as Brincadeiras.....	119
Gráfico V	Quesito X - Concepção Docente acerca da organização do espaço para o brincar das crianças pequenas	125

LISTA DE QUADROS

Quadro I	Pesquisas sobre o Brincar e a Educação Infantil (2015-2019)	34
Quadro II	Atendimento Municipal a Crianças na Educação Infantil	82
Quadro III	Matrículas no Ensino Fundamental de Santo André	83
Quadro IV	Matrículas na Educação de Jovens e Adultos de Santo André	83
Quadro V	Documentos Oficiais Regulatórios de Defesa da Criança e da Infância.....	84
Quadro VI	Documentos Oficiais da Educação Básica Municipal	85
Quadro VII	Atendimento Municipal (1981-1983)	88
Quadro VIII	Tempo de Experiência Docente na Rede Municipal de Educação de Santo André	108
Quadro IX	Tempo de Experiência Docente no Ciclo Final da Educação Infantil da Rede Municipal de Santo André	109
Quadro X	Formação Acadêmica das(os) Docentes	111
Quadro XI	Respostas Docentes à Pesquisa de Opinião	114
Quadro XII	Teste de Consistência da Pesquisa de Opinião	116
Quadro XIII	Quesito IX – Concepção Docente sobre Brinquedos para as Brincadeiras .	119
Quadro XIV	Quesito X - Concepção Docente acerca da Organização do Espaço para o Brincar das Crianças Pequenas.....	123
Quadro XV	Caracterização Das Docentes Quanto ao Tempo	129
Quadro XVI	Análise das Categorias na Entrevista em Profundidade	180

RESUMO

A presente dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa que tem como objeto a verificação da convergência da concepção dos professores que atuam nas classes de 2.º Ciclo Final da Educação Infantil da rede municipal de Santo André com os conceitos sobre o brincar na infância contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 2010. O tema das crianças de 0 a 6 anos e seus direitos, a política educacional infantil, as práticas com as crianças e as alternativas de formação de professores vêm, ao longo da história brasileira, emergindo e cada vez mais ganhando nas discussões educacionais e na ação de movimentos sociais. Tudo o que está posto sobre a Educação Infantil sugere discussões na contemporaneidade, pois esse grau de ensino apresenta-se como pauta necessária no que se refere à sua finalidade e às especificidades de seu atendimento. A análise dos documentos educacionais oficiais demonstra que um dos pilares de sustentação do desenvolvimento infantil é o brincar, que é defendido como atividade principal das crianças, seja por ordenamentos jurídicos, seja por orientações educacionais. Neste cenário, buscou-se responder à pergunta que originou o problema da pesquisa: – As concepções dos professores que atuam nas classes de 2.º Ciclo Final acerca do brincar na infância convergem com os conceitos sobre o brincar contidos nas DCNEI? Formulou-se a hipótese de que, se as concepções sobre o brincar das DCNEI são desejáveis, os docentes que as compreendem e as aplicam tenderiam a alcançar melhores resultados na Educação Infantil do que os colegas que as desconhecem. O referencial teórico baseia-se na perspectiva materialista dialética. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e os aportes teóricos sobre o brincar na infância referenciam, também, este trabalho. Trata-se de um estudo de cunho quali-quantitativo: quantitativo, por meio de inquérito de tendência de opinião estruturado, com base na Escala Likert, e qualitativo, por intermédio de entrevista em profundidade aberta.

Palavras-Chave: Brincar; Concepções; DCNEI; Infância; Professores

ABSTRACT

The present dissertation presents the results of a research that aims to verify the convergence of the conception of teachers who work in the 2nd Final Cycle of Early Childhood Education of the Santo André municipal network with the concepts of playing in childhood contained in National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI), 2010. The theme of children aged 0 to 6 years and their rights, children's educational policy, practices with children and teacher training alternatives have come, throughout history of Brazilian society, emerging and increasingly winning in educational discussions and in the action of social movements. Everything that is put on Early Childhood Education suggests discussions in the contemporary world, as this level of education presents itself as a necessary agenda in terms of its purpose and the specificities of its service. The analysis of the official educational documents demonstrates that one of the pillars of support for child development is playing, which is defended as the main activity of children, either by legal systems or by educational guidelines. In this scenario, we tried to answer the question that originated the research problem: - Do the conceptions of teachers who work in the 2nd Final Cycle classes about playing in childhood converge with the concepts about playing contained in DCNEI? The hypothesis that was formulated, if the conceptions about playing from the DCNEI are desirable, the teachers who understand and apply them would achieve better results in Early Childhood Education than colleagues who do not know them. The theoretical framework is based on the dialectical materialist perspective. The National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education and the theoretical contributions on playing in childhood also refer to this work. It is a qualitative and quantitative study: quantitative, through a structured opinion trend survey, based on the Likert Scale, and qualitative, through an in-depth open interview.

Key words: Play; Conceptions; DCNEI; Childhood; Teachers

RESUMEN

La presente disertación presenta los resultados de una investigación que tiene como objeto verificar la convergencia de la concepción de los docentes que trabajan en el 2º ciclo final de educación infantil de la red municipal de Santo André con los conceptos de juego en la infância contenidos en Pautas Del plan de estudios nacional para la educación de la primera infancia (DCNEI), 2010. El tema de los niños de 0 a 6 años y sus derechos, la política educativa de los niños, las prácticas con los niños y las alternativas de capacitación docente han surgido a lo largo de la historia Sociedad brasileña, emergente y cada vez más vencedora en las discusiones educativas y en la acción de los movimientos sociales. Todo lo que se pone en la Educación de la Primera Infancia sugiere discusiones em el mundo contemporáneo, ya que este nivel de educación se presenta como una agenda necesaria en términos de su propósito y las especificidades de su servicio. El análisis de los documentos educativos oficiales demuestra que uno de los pilares de lapoyo al desarrollo infantil es el juego, que se defiende como la actividad principal de los niños, ya sea por los sistemas legales o por las pautas educativas. En este escenario, buscamos responder a la pregunta que origino el problema de investigación: - ¿Las concepciones de los maestros que trabajan en las clases del segundo ciclo final sobre el juego em la infância convergen con los conceptos sobre el juego contenidos em DCNEI? Se formuló la hipótesis de que, si las concepciones sobre jugar DCNEI son deseables, los maestros que las entienden y las aplican tenderían a lograr mejores resultados em Educación Infantil que sus colegas que no las conocen. El marco teórico se basa em la perspectiva materialista dialéctica. Las pautas del plan de estudios nacional para la educación de la primera infancia y las contribuciones teóricas sobre el juego em la infancia también se refieren a este trabajo. Es um estudio cualitativo y cuantitativo: cuantitativo, a través de una encuesta estructurada de tendencias de opinión, basada em la Escala Likert, y cualitativo, a través de una entrevista abierta em profundidad.

Palabras clave: Juego; Concepciones; DCNEI; Infancia; Maestros

SUMÁRIO

Apresentação.....	16
Introdução.....	26
Capítulo I - Vozes do brincar.....	32
1. O Brincar nas Instituições Infantis: estudos correlacionados	32
2. Fundamentos Teóricos para Pensar o Brincar	42
Capítulo II - O Brincar e a Infância: Caminhos Percorridos	60
1. O Brincar como Direito: Marcos Legais	60
2. O Brincar na Educação Infantil: um Caminho só de Ida Rumo ao Desenvolvimento da Criança	66
Capítulo III - O Município, a Educação e a Pesquisa	79
1. O Município de Santo André	79
2. A Educação em Santo André	82
3. A Infância e o Brincar na Educação Infantil em Santo André.....	83
Capítulo IV – Tendências de Opinião Docente	106
1. O Brincar na Visão dos Docentes	107
1.1.Caracterização dos Docentes (Respondentes)	108
1.2.Tendências de Opinião Docentes	112
Capítulo V - O Brincar: Concepções Docentes	127
1. Caracterização das Docentes Entrevistadas	128
2. Análise e Discussão das Entrevistas	132
Considerações Finais	177
Bibliografia	185
Anexo I – Princípios Adotados pela Assembleia das Nações Unidas de 20/11/1959	195
Anexo II - Artigo 9 – Diretrizes Curriculares Nacionais Para A Educação Infantil	198
Anexo III – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	200
Apêndice I – Caracterização das(os) Docentes – Inquérito	201
Apêndice II – Instrumento de Coleta de Opinião/Inquérito	202
Apêndice III – Tabulação da Caracterização das(os) Docentes – Inquérito	203
Apêndice IV – Tabulação Respostas Docentes à Pesquisa de Opinião	206
Apêndice V – Transcrição das Entrevistas	213

APRESENTAÇÃO

O SONHO TORNOU-SE REALIDADE

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado (FREIRE, 2003a, p. 53).

Ao relatar, aqui, minha trajetória profissional e acadêmica, tenho a intenção de destacar os caminhos que me levaram para os estudos, especialmente para a Educação Infantil, e que me motivou e me inspirou seja no trabalho, seja na reflexão, apesar dos desafios que tenho encontrado nesse percurso.

Neste momento, minha memória é ativada. Pensar sobre o que passou possibilita-me ter consciência dos meus atos presentes.

Volto à infância e percebo que lá tudo começou a ser idealizado.

O sonho de ser professora era incontestável. Uma chama que ardia dentro de mim, ao observar, com muito carinho, minhas primeiras professoras. Talvez, elas nunca saibam disso. Mas lembro-me, com carinho, de todas elas, pois, para mim, foram muito especiais. Até mesmo as que eram demasiadamente severas, para mim, eram inspiração. Eu muito dedicada, era sempre querida por todas. Consegui decifrar o código da escrita cedo. Minha alfabetização aconteceu aos seis anos de idade. Ainda quando estava na pré-escola, lia e escrevia.

Tenho lembranças da aluna que fui no ensino fundamental. Obtinha boas notas. Era uma aluna daquelas que os professores elogiam e desejam ter em suas aulas, já que não lhes causava problemas e que atendia às suas expectativas. Também não fui daquelas que causam problemas indisciplinares, nem tampouco demonstrava desinteresse.

Filha do meio, entre quatro irmãos, tive uma infância tranquila, minha brincadeira favorita era a de ser professora, principalmente com minhas duas primas. Era uma brincadeira extremamente prazerosa. Elas mesmas me procuravam e me diziam que “precisávamos” brincar de escolinha, pois estavam muito mal na escola e que necessitavam aprender. Eu ficava toda satisfeita quando elas me contavam que não

conseguiam aprender com a professora delas, mas, sim, comigo. Surge aí minha paixão pela docência.

O tempo foi passando, eu fui crescendo, avançando nas etapas escolares, primário, fundamental e aproximava-se a hora de matricular-me no colégio¹. Naquela época, para ingressar no “colegial”, fazia-se necessário realizar uma prova de admissão, chamada de “Vestibulinho”. Ao fazer a inscrição para a prova, o(a) candidato(a) precisava assinalar um campo específico, dizendo qual era a sua pretensão se passasse nessa prova: ingressaria no colegial comum ou no magistério². Na época da inscrição, em 1990, eu estava com 14 anos e, ao começar a estudar, no próximo ano, em 1991, eu teria meus 15 anos completos. Eu já tinha certeza do que eu queria: o tão sonhado M-A-G-I-S-T-É-R-I-O que, na minha cabeça, cheia de fantasias e sonhos, parecia um painel luminoso em dia de festa, piscando e reluzindo.

Só que eu não contava com um fator que eu desconhecia e que era o principal: um familiar maior de idade precisava assinar a ficha da candidata menor de idade. Qual não foi a minha surpresa, ao chegar à escola e no dia de realizar minha inscrição? Esse familiar não queria assinar a ficha de inscrição para o “vestibulinho” que me possibilitaria ingressar no curso de magistério, para tornar-me professora. Em segundos, aquele sonho desaparecia; vi meus planos e projetos ruírem como um monte de areia. Foi caótico para mim. Mas, não me recordo de ter debatido a questão, de ter argumentado de alguma forma, para que aquela sentença fosse revogada. Algo que me recordo é ter ouvido: – “Professora não é profissão. Não é valorizada. Ganha muito mal!” É bem verdade que era assim e, lamentavelmente, essa realidade não tem mudado muito ao longo dos anos. Eu estava segura e esta pequena adversidade não matara meu sonho de ser professora.

Fui matriculada no colégio comum, onde continuei meus estudos e estes foram seguindo dentro da normalidade. Eu, sempre estudiosa, tirava boas notas. A vida seguia. Só que há cenas que marcam nossa memória para sempre. Recordo-me de quem estudava no colegial comum, dirigia-se para o primeiro andar da escola e as alunas que faziam magistério, dirigiam-se para o subsolo. Lembro-me de que a entrada para o

¹ Atualmente, nosso Ensino Médio.

² O Magistério era um curso técnico, previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n.º 5.692, de 1971), em nível de 2º grau, que formava professores para atuar na docência da Educação Infantil e das primeiras quatro séries do 1.º Grau.

andar superior era mais adiante da entrada do subsolo. Até hoje não me esqueço de repetir, quase que diariamente, silenciosamente, para mim mesma: “Eu queria estar descendo essa escada, ao invés de subir”. Parecia até uma analogia do que ouvi anteriormente “subir na vida”: primeiro andar, colégio comum; descer na vida: magistério, subsolo. Que triste constatação!

Com o colegial finalizado, em 1993, eu completara 17 anos de idade. Mais uma decisão. Momento de prestar vestibular, de escolher uma carreira. Mas, nessa altura da minha vida, eu não sabia mais o que seguir. Continuei perdida e seguindo conselhos alheios: fui cursar graduação em Direito. Mais um ano se passou, com êxito. Mas eu não estava feliz. “Matava um leão por dia” para estudar. Não existiam tantas universidades na região do ABC³, que é o local em que sempre morei. A maioria das pessoas que eu conhecia ia para Mogi das Cruzes. E para lá fui eu, também. Eu trabalhava de dia, oito horas, e para chegar à faculdade, gastava uma hora e meia, mais ou menos, de ônibus fretado. Chegava em casa por volta de meia noite ou mais, todos os dias.

O ano de 1994 chegava ao fim, eu com 18 anos. Decidi que não era isso que eu queria. Que triste realidade era a minha nessa área estudantil. Continuava sem saber o que fazer. Nem passava pela minha cabeça estudar Pedagogia. Afinal, a frase “ser alguém na vida”, ia na contramão da escolha de ser professora e perturbava minhas ideias, o tempo todo. Hoje, percebo que a falta de maturidade me impedia de enxergar o que realmente eu queria.

Em 1995, achei que fazer graduação em Nutrição seria uma boa escolha, afinal gostava de cozinhar. Como é ruim uma pessoa sem rumo! Estudei até agosto do mesmo ano e dei um “basta!”. Tranquei a matrícula. Foi uma decisão muitíssimo difícil, pois, chegar à conclusão de jogar tudo para cima, um ano e oito meses de estudos, de dinheiro investido no lugar errado, me fez ficar muito mal. Mas, não estava mais disposta a investir tempo, dinheiro e esforços no que eu não queria. Acredito, eu, que conseguira tomar essa difícil decisão por causa das circunstâncias em que minha vida se encontrava.

Neste mesmo ano de 1995, prestei um concurso público, na cidade de Mauá, para escriturária. Dentre tantos locais de trabalho que eles poderiam ter me colocado

³É conhecida como Grande ABC, a região metropolitana de São Paulo, que compreende as cidades de Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul, tendo acréscimo de outras cidades ao longo do tempo, como Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra.

para trabalhar, fui lotada justamente na Secretaria de Educação do município. Pude começar a enxergar o mundo da educação com outros olhos. Pude participar de momentos muito importantes, em que as discussões pedagógicas aconteciam; em que, embora sendo da área administrativa, podia participar. Afinal, era eu quem datilografava as pautas, preparava o local das reuniões, participava na íntegra, pois era eu também quem redigia as atas. Enfim, organizava administrativamente todo o setor. Pude trabalhar com pessoas competentes e capacitadas, que me ensinavam toda a rotina pedagógica e o que é a máquina política que faz a educação acontecer na escola por meio de toda a comunidade escolar, atingindo, na ponta, o estudante. Aprendi, desde como é a compra de gêneros para a alimentação escolar, conhecida como “merenda”, passando pela declaração do imposto de renda das escolas, pela prestação de contas de processos relativos às mais diversas aquisições, pelo contato e recepção de palestrantes, e chegando até mesmo ao processo de atribuição de aulas a docentes. Tantas outras funções foram desempenhadas por mim que me abriram a visão, para o mundo da educação. Tive a oportunidade de trabalhar com a equipe de supervisoras educacionais, com o departamento de educação infantil, com a educação de jovens e adultos, em secretaria de escola, com secretários de Educação, entre outras pessoas, que tanto me incentivaram e apoiaram. Enfim, foram anos de muito aprendizado.

Casei e tive filho. Por fim, tomei a decisão de retornar ao sonho de antigamente e me matricular novamente numa escola, mas, dessa vez, para cursar o magistério. Poderia ter ido para a faculdade de Pedagogia diretamente. Porém, na minha cabeça, era necessário voltar bem lá atrás para preencher uma lacuna que estava vazia. Eu precisava disso. Minha vida precisava. Agora, sim, tudo fazia sentido. Mas, com uma maturidade bem maior, meu repertório mental já estava “recheado de educação”, meus olhos viam muito além do que eu enxergava com apenas 15 anos de idade. Meus 25 anos me davam uma visão de amplitude; agora, com mais responsabilidade, comprometimento e com uma garra imensa para ir até o fim.

À época, eu acumulava muitas tarefas: esposa, mãe, cuidar do lar e ainda trabalhar oito horas, sendo manhã e noite, e à tarde voltar para o tão sonhado magistério, na mesma escola de há exatos 10 anos atrás. Agora, era a minha vez. Eu é que descia para o subsolo, atrás do meu sonho (sim, as salas de aula, nunca mudaram de posição, mesmo após 10 anos!). Eu precisava desta ação para revogar todo pensamento contrário.

Como já era formada no ensino médio comum de três anos, foi necessário apenas complementar com dois de magistério. Me formei em 2002, na penúltima turma, antes que o magistério fosse extinto⁴.

Agora, sim, minha vida acadêmica e profissional começava a entrar num patamar antes desejado. Agora, eu conseguia enxergar possibilidades de um futuro digamos inspirador. Agora eu era aspirante a professora.

2005 foi o ano do começo das mudanças que sucederiam de aí em diante em minha vida profissional. Nessa época já estava com meu segundo filho. Abriu-se uma concorrência para contrato temporário de professores na mesma prefeitura de Mauá. Realizei a prova. Fui aprovada. Afastei-me⁵, com licença sem vencimentos do meu cargo de assistente administrativo⁶ e acessei uma dessas vagas para professora. Ingressei, sem experiência alguma, apenas com a vontade de exercer a função, como sempre quis.

Comecei a lecionar numa creche para crianças de três anos de idade. O sonho tornou-se realidade. Mesmo que por tempo determinado, permaneço nesta função até 2006. Em 2007, obrigatoriamente, teria que voltar para o cargo, em afastamento, ou me exonerar em definitivo. O medo era grande. Mas, toda minha trajetória profissional e acadêmica serviu para fortalecer o meu desejo e afirmar que eu estava realmente convicta sobre minha escolha e apta para enfrentar novos desafios na educação. Mesmo com todos os desafios enfrentados com minha primeira turma de educação infantil na escola pública, com todos os erros e acertos, encantei-me com a nova profissão: ser professora. Apesar da insegurança dos primeiros anos como profissional docente, ser mãe de dois filhos, na época, me ajudou a lecionar para aquelas crianças. Afinal, quando eu não sabia o que fazer, pela inexperiência, eu só dava amor. À época, em minhas reflexões, eu acreditava que apenas dar o amor não era tão importante, ou por si só não bastava. Logicamente que ao buscar mais conhecimentos, aprofundar-me em leituras, encontrei em autores, principalmente em Paulo Freire, que o amor e a afetividade são fundamentais para qualquer relação social, principalmente entre a

⁴A LDB, em seu art. 62: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”.

⁵ É assegurado ao concursado, através do plano de carreira e cargos, afastar-se de seu cargo, por até dois anos, sem remuneração, desde que autorizado pelos responsáveis competentes.

⁶ Por conta de uma reforma no plano de cargos e carreira, a nomenclatura do cargo muda-se de escriturário para assistente administrativo.

professora e a criança.

Ao final de 2006, em Santo André, no grande ABC, na cidade vizinha à minha, foi aberto concurso efetivo para professores de educação infantil e ensino fundamental. Concorri a uma das vagas e fui aprovada. Tudo parecia colaborar para a concretização do sonho daquela menina de 9 anos, lá atrás. Assumi meu novo cargo de professora em janeiro de 2007, mas, agora, como efetiva. Tudo contribuía para a realização do sonho de criança.

Iniciei lecionando nas séries iniciais do ensino fundamental e os desafios eram muitos. Para qualificar minhas práticas alfabetizadoras comecei a participar do curso “Ação Escrita”, oferecido pela Secretaria de Educação (SE) de Santo André, que era a versão do Programa de Formação do Professor Alfabetizador (PROFA), do Ministério da Educação (MEC), e que se estendeu pelos anos de 2007 e 2008.

A vontade de aprender mais e mais sobre minha nova profissão era inerente e, em mim, nasceu o desejo de aprofundar meus estudos no ensino superior. Já em julho do mesmo ano de 2007, prestei o exame vestibular e ingressei na graduação de Pedagogia, com o objetivo de qualificar o meu ensinar e me aprimorar na nova profissão. Paralelamente, além de participar do Curso Ação Escrita e ingressar na faculdade, participava das discussões nas reuniões pedagógicas oferecidas nas escolas municipais de Santo André.

Após seis anos atuando na rede como professora da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, uma nova possibilidade profissional me foi ofertada, quando fui convidada a assumir a função gratificada de Assistente Pedagógica (AP)⁷. Tendo aceitado o novo desafio, iniciei uma nova fase de minha vida como educadora, permanecendo na função até 2016. Dentre as novas atribuições, me deparei com o planejamento e com a condução das reuniões pedagógicas semanais (RPS), tanto para os professores da Educação Infantil (EI), quanto para os do Ensino Fundamental (EF). Outras atribuições também aconteciam, entre elas, as reuniões pedagógicas mensais (RPM), denominadas “paradas pedagógicas”, o conselho de ciclos formativos, a homologação do Projeto Político-Pedagógico (PPP), as reuniões setoriais, o acompanhamento dos semanários dos professores, a leitura de relatórios, dentre outras atribuições.

Dentre tantas outras incontáveis tarefas desta nova função, a principal de todas

⁷ Função correspondente ao de coordenadora da escola.

elas era contribuir para a formação continuada do docente, provocando a reflexão sobre suas ações. A complexidade e a responsabilidade que permeiam a profissão sempre são articuladas às demandas da Secretaria de Educação com as necessidades da escola.

Com o incentivo da Secretaria de Educação, frequentava congressos, seminários, fóruns de discussão, cursos dos mais diversos e eu sempre procurava aproveitar, ao máximo, os conhecimentos apreendidos na área da Educação para implementar a política pública na escola.

Com a nova função veio uma época de grandes desafios, pois, apesar de eu não estar diretamente lecionando às crianças dentro da sala de aula, eu não poderia perdê-las de vista, pois elas continuavam sendo as protagonistas desta minha história.

Com a nova atuação profissional foi-me permitido perceber a relevância social da Educação Infantil e a urgência de uma prática de ensino exclusiva para crianças pequenas. Buscando articular com os profissionais da escola o princípio de que a criança é o foco de todas as ações, no sentido de garantir sua participação como protagonista na construção das propostas pedagógicas e da organização do cotidiano escolar. Esse foi, sem dúvida, o principal de todos os desafios.

Muitas inquietações, que foram abordadas na pesquisa de que resultou esta dissertação tiveram início no exercício da nova função. Dentre elas, sempre me perguntava: – "O que os professores concebem sobre o brincar?". "O que eles entendem sobre esse tema contribui para pensar em uma prática mais assertiva em sala de aula?". Foi um período de desafios, acrescentando elementos à minha reflexão sobre a Educação Infantil, no sentido de tentar entendê-la mais profundamente. Isso passou a ser uma necessidade obrigatória e esta convicção me foi proporcionada pela responsabilidade de desempenhar a nova função de AP, que era um papel de formadora.

Essa responsabilidade produziu em mim uma necessidade nova, a de pesquisar, na Educação Infantil, os mais diversos temas. Nessa nova fase de minha atuação profissional, o estudo continuou sendo uma ferramenta importante, especialmente para minha atuação como formadora. A participação em cursos se impôs, por mim mesma, fossem eles projetados pela rede municipal, ou ofertados por outras instituições, em buscas individuais.

Nessa trajetória profissional de formadora, percebi algumas limitações mediante os desafios encontrados e não era suficiente apenas estudar, ler bons livros, participar de cursos. Embora importantes essas ações, não possibilitavam progredir na busca de

soluções para as interrogações que o dia-a-dia me impunha. Pouco a pouco, surgiu a ideia de procurar uma formação mais adequada para poder exercer o papel de pesquisador da e na educação, a fim de complementar a minha função de formadora. Toda essa busca acabou se tornando um projeto acadêmico, profissional e pessoal que, a princípio, pôde encontrar, na pós-graduação, uma oportunidade para um retorno oportuno aos estudos. Mas, agora, com foco nos conteúdos da infância e nos aportes teórico-metodológicos da pesquisa educacional.

Para concretizar este propósito, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (PPGE-Uninove), pretendendo, com o mesmo entusiasmo da juventude, me formar como pesquisadora e, nessa condição, contribuir para a sociedade em mais uma reflexão e para uma prática de educação com mais qualidade.

Estar no Mestrado me possibilitou experiências científicas que ratificaram meu crescimento educacional, qualificando meus conhecimentos. No decorrer dos anos de 2018 e 2019, cursei as disciplinas obrigatórias do curso de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Linha de Pesquisa Educação Popular e Culturas (LIPEPCULT), bem como outras disciplinas que me possibilitaram aprofundamento de minha pesquisa. Também participei dos Seminários de Pesquisa LIPEPCULT, em que as aulas buscaram estabelecer possíveis diálogos entre educação popular e cultura literária, entre racionalidades hegemônicas e razões oprimidas, entre linguagem e memória. Os pesquisadores da referida linha investigavam as práxis educacionais desenvolvidas nas instituições escolares e fora delas, inscrevendo-se numa perspectiva dialético-dialógica e recortando seus objetos no interior das relações entre educação e cultura seque, no meu caso, era relacionar a cultura com a educação infantil e a infância.

Particpei do Módulo Internacional, na cidade de Barranquilla (Colômbia), onde apresentei o trabalho “A Educação Infantil em Santo André”, relacionado à temática do meu projeto de pesquisa para a elaboração desta dissertação, no XI *Encuentro Internacional del Foro Paulo Freire*, cujo tema foi “Educación, Paz y Democracia”. Além disso, houve uma imersão cultural na cidade Cartagena das Índias. O Módulo Internacional exerce uma importância grande sobre a vida estudantil do pós-graduando, principalmente quando a questão envolve a esfera cultural. A diversidade cultural vivenciada, a participação nas palestras e discussões e a apreciação da apresentação de pesquisas estrangeiras me proporcionaram situar no debate educacional de outros

países. O contato com culturas infantis diferentes me proporcionou um enriquecimento grande, quando oportunizou a reflexão comparada com as culturas infantis brasileiras, foco da minha pesquisa.

No intuito de aprofundar os conhecimentos e buscar aprimorar a minha dissertação com reflexões sobre a educação e a infância na atualidade, também participei do Grupo de Pesquisa em Educação Infantil e Formação de Professores (GRUPEIFORP), que é constituído por pesquisadores, estudantes e egressos do Programa de Mestrado em Gestão e Prática Educacionais (PROGEPE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UNINOVE. Desses estudos resultou a escrita de um capítulo de livro, realizado por mim, em coautoria, com o título: “Os espaços do brincar como elementos do processo de aprendizagem na Educação Infantil”. Este capítulo compõe o livro **Fazeres de professores e de gestores da escola da infância: reflexões sobre cenas do cotidiano**, publicado em 2019.

Os estudos da disciplina Educação e Infância: concepções e processos de aprendizagem, cursada por mim no segundo semestre de 2018, também resultaram na escrita do capítulo “O brincar e o direito à brincadeira na escola da primeira infância, à luz da música *É bom ser criança*”, de Toquinho, que é parte integrante do livro **Educação e infância: uma leitura por meio de letras de música**, que se encontra no prelo para publicação no ano de 2020.

No primeiro semestre de 2019, cursei a disciplina “Políticas e Práticas Sociais de Gestão em Educação”. Essa disciplina trata da instituição escolar na sua historicidade, nas relações que mantêm com a sociedade e na institucionalização dessas relações nas práticas de gestão escolar. O estudo dessa disciplina também resultou na escrita do capítulo de livro “O financiamento da Educação Básica na perspectiva da equipe gestora: a transparência dos recursos em questão”, em coautoria (em processo de revisão para ser enviado à editora para publicação).

Em novembro de 2019 o PPGE e PROGEPE da Uninove promoveram o XI Colóquio de pesquisa sobre instituições escolares, no qual também tive a oportunidade de apresentar aspectos de minha pesquisa então em andamento, bem como trabalhar na coordenação de sala como mediadora das apresentações científicas.

Essas foram algumas das várias oportunidades que a UNINOVE me proporcionou por estar matriculada no Mestrado e que me impulsionaram ao engajamento científico acadêmico e ao desenvolvimento intelectual, iluminada pelos

resultados das reflexões científicas sobre a realidade.

Na próxima seção o desafio é apresentar a dissertação “Pedagogia do Brincar: Concepções Docentes na Educação Infantil”, onde será explicitado o objeto da pesquisa, o olhar sob o qual este objeto foi encarado (referencial teórico), o universo em que a pesquisa foi realizada e a demonstração de sua relevância social.

INTRODUÇÃO

... É bom ser criança⁸
Isso às vezes nos convém
Nós temos direitos
Que gente grande não tem
Só brincar, brincar, brincar
Sem pensar no boletim
Bem que isso podia nunca mais ter fim...

(PECCI FILHO, Antonio -Toquinho)

O tema das crianças de 0 a 6 anos e seus direitos, a política educacional infantil, as práticas com as crianças e as alternativas de formação de professores vêm, ao longo da história brasileira, emergindo, cada vez mais, nas discussões educacionais, na ação de movimentos sociais e ganhando notoriedade.

A aceitação do direito à infância só fora afirmado na Constituição Federal (CF, 1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN – Lei n. 9394, 1996), e torna-se visível nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) em 2010.

O artigo 29 da LDBEN (Lei n. 9394, 1996) define sobre a importância da Educação Infantil, quando esta passa a ser considerada parte integrante da Educação Básica Nacional, estabelecendo que: “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”.

O texto não só institui a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, como traz orientações com relação ao trabalho, que precisa ter vistas ao desenvolvimento integral, com acesso a um conjunto de atividades pedagógicas para o processo de aprendizagem das crianças pequenas.

Recentemente, discussões, em âmbito nacional, acerca do trabalho com a educação infantil ganham força no cenário educacional, pois, com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) que, somada às DCNEI, reiteram a importância da criança como sujeito de direitos e trazem à tona questões relevantes como o brincar, sobre a compreensão da natureza social da prática educativa e a

⁸ Trecho da música *É bom ser criança*, integrante do álbum *Canção de todas as crianças*, lançada no ano de 1987, pela *PolyGram* (Philips).

concepção do educando como um sujeito histórico social que produz cultura e orientam que as escolas infantis articulem as estratégias necessárias em suas propostas pedagógicas para que esses elementos indispensáveis sejam considerados a fim de promover o desenvolvimento da primeira infância.

Tendo em vista a análise dos documentos oficiais depreende-se daí que um dos pilares de sustentação para o desenvolvimento infantil é o brincar e este é defendido como atividade principal das crianças por ordenamentos jurídicos e educacionais. Pesquisas/estudos apontam para essa importância do brincar, principalmente na educação infantil e os benefícios que proporcionam para o desenvolvimento das crianças pequenas, que enriquecidos com as vivências de sua cultura, contribuem potencialmente para a aprendizagem das crianças pequenas.

Autoras, que são citadas nesta dissertação e outras(os) que podemos encontrar na literatura sobre a infância, consideram o brincar como componente essencial na formação do indivíduo enquanto ser social e de acordo com eles esse brincar é compreendido como um fenômeno social e é aprendido por meio da convivência com o outro; mais ainda, é por meio desse brincar que as crianças revelam seus valores, sentimentos, exploram objetos, se comunicam, conhecem a si mesmos, constroem e reconstróem novos significados para as práticas culturais.

Assim o que professoras/es implicadas/os na educação infantil concebem sobre a compreensão da importância do brincar, enquanto um dos eixos a ser considerado em todo o trabalho pedagógico como processo integrante da aprendizagem dos pequenos, influenciará na garantia ao direito desse brincar, de forma a garantir sua articulação entre o cuidar e o educar também, assim como a legislação vigente preconiza e vem dando destaque a essa importância e compromisso na escola da infância.

1. Do Problema da Pesquisa

Sob a égide desse contexto e sobre a relevância dos impactos do brincar para a vida das crianças pequenas, o presente trabalho de investigação estabelece como problema de pesquisa: as concepções dos professores que atuam nas classes de 2.º Ciclo Final acerca do brincar na infância convergem com os conceitos sobre o brincar contidos nas DCNEI?

O que se observa, portanto, é que as discussões sobre temas relevantes e entre eles o brincar na escola da infância, a propagação dos estudos em diferentes áreas de conhecimento, as produções acadêmicas e os marcos legais regulatórios da modalidade influenciaram e influenciam as políticas públicas formuladas pela cidade de Santo André.

Observa-se, outrossim, que tanto nos documentos oficiais nacionais de educação infantil (DCNEI, 2010), como nos vários documentos publicados pela Prefeitura por intermédio da Secretaria de Educação, que terão seus detalhamentos no capítulo III desta dissertação, o brincar assume dimensão primordial para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas.

Não obstante, apesar de ser profícuo legitimar que, assim como Carlos Drummond de Andrade em seu poema *Nosso Tempo*, escreveu que “as leis não bastam”, o exame dos documentos legais proporciona reconstruir os pressupostos das políticas educacionais ao longo da história, mas os professores, enquanto trabalhadores de linha de frente, possuem ações relevantes na execução das políticas públicas, que implicam no sucesso ou insucesso das mesmas.

Explicitar o cenário educacional contemporâneo mediante a Política Nacional Brasileira de Educação em específico a Educação Infantil, a influência das diretrizes políticas públicas para as crianças pequenas em um município da grande São Paulo, a cidade de Santo André, no ABC Paulista, se fará necessário, pois ao priorizar essa história e as concepções sobre o brincar na educação infantil por parte dos professores, será possível compreender os desafios que se colocaram, sobretudo no que diz respeito à ação pedagógica dos professores que atuam junto à educação infantil municipal.

O resultado dessa pesquisa colabora para que a Secretaria Municipal de Educação de Santo André possa potencializar o processo de ensino e aprendizagem por meio da utilização de seus dados para melhor investir na capacitação dos professores.

Da problemática anterior explicitada derivam questões como: a) Que pensam os sujeitos da pesquisa sobre as concepções do brincar? b) Há convergência, ou divergência, entre o que pensam os sujeitos da pesquisa e as concepções sobre o brincar contidas nas DCNEI? c) As convergências ou divergências da questão anterior dependem da formação e do tempo de experiência profissional dos sujeitos da pesquisa?

A partir destas inquietações, no intuito de responder o problema da presente dissertação, a hipótese que se levanta é de que as concepções sobre o brincar das DCNEI são desejáveis e os docentes que as melhor compreendem e aplicam alcançariam melhores resultados na Educação Infantil. Infere-se a falta de clareza sobre o documento que norteia a prática pedagógica docente, quando não há a concepção desse brincar como um direito de emancipação da criança ou quando a concepção da educação para a primeira infância ainda é vista pela congruência da escolarização, não centrada na criança, mas pensando a Educação Infantil ainda como uma etapa que prepara a criança para o Ensino Fundamental, causa uma fomentação de dano ao tempo da infância.

Entende-se que a ideia de um detrimento do brincar que ainda é concebido como supérfluo que integra o contexto da não seriedade, desvinculando o brincar e o aprender. Em outras palavras, a coerção a que os meninos são expostos em favor dos “aspectos cognitivos” podem subtrair as oportunidades de brincar ou esse brincar não é tido como algo sério e o professor não se vê como elemento problematizador nessas ocasiões que são favoráveis às observações das ações de suas crianças, para possibilitar desafios maiores e conquistas capazes de serem atingidas.

Assim, considerando-se os principais elementos do cenário e delimitação temática até aqui apresentados e para o efetivo desenvolvimento do escopo da pesquisa em um corpo de análise e argumentação, adota-se como processo metodológico uma abordagem quali-quantitativa, uma vez que dentro do objeto estabelecido a partir do problema formulado, visa a checagem das causas atribuídas a ele, por meio de instrumentos de coleta de dados.

Pesquisa qualitativa com entrevista em profundidade elaborada com questões abertas, segundo roteiro e pesquisa quantitativa, por meio de inquérito composto por perguntas estruturadas. Com base em uma revisão de literatura, análise de documentos oficiais acerca da implementação de políticas educacionais infantis e um estudo em aportes teóricos que abordam a temática do brincar, que permitam um maior aprofundamento sobre o tema da pesquisa.

A atuação direta dos professores traz dados mais conclusivos para mensurar o quanto as referidas políticas atendem realmente às necessidades do educando: o direito essencial de garantia à educação de qualidade para cada grau de ensino, aqui exclusivamente, à educação infantil.

Partindo desse contexto anterior explicitado, a presente pesquisa tem como objeto de estudo a verificação da convergência sobre o brincar na concepção dos professores que atuam nas classes de 2.º Ciclo Final da Educação Infantil da rede municipal de Santo André, com os conceitos sobre o brincar na infância contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

2. O Universo, os Sujeitos da Pesquisa, o Referencial Teórico Adotado e a Estrutura da Dissertação

O universo da pesquisa delimitou-se a Educação Infantil da rede municipal de ensino da cidade de Santo André, região do ABC Paulista. Os sujeitos são docentes que lecionam nas classes da Educação Infantil 2º Ciclo Final (crianças de 5 anos de idade).

Para compor a pesquisa quantitativa, cinquenta docentes foram submetidos a um inquérito de tendência de opinião estruturado, com base na Escala Likert.

Para a pesquisa qualitativa, quatro professoras foram selecionadas para a entrevista em profundidade, elaborada com questões abertas. Dessas, duas com mais tempo de experiência em Santo André, compõem o cerne da hipótese central da pesquisa. Porquanto foram submetidas a mais formações na rede municipal andreense e supostamente estarão mais afinadas com o que está nas diretrizes sobre o brincar para as crianças pequenas. Essas compõem o universo experimental.

O universo de controle é composto pelas professoras recém-chegadas na rede municipal, porque supostamente não sendo submetidas a tantas formações, elas devem ter uma opinião não tão afinada com aquilo que preconizam as diretrizes para o brincar na infância.

Sem a ambição de determinar um discurso conclusivo sobre os assuntos pesquisados, há um esforço para investigar os conceitos chave abordados nessa dissertação, a fim de contribuir com novas considerações e perspectivas de estudo.

A pesquisa de dados secundários foi realizada a partir de publicações relacionadas aos conceitos chave de análise. Para fundamentar as categorias educação infantil e brincar, recorreu-se às autoras Tizuko Morchida Kishimoto e Zilma Ramos de Oliveira, uma vez que estas pesquisadoras defendem as crianças como produtoras de cultura, partícipes em ação e cidadãs na sociedade, considerando o brincar como uma produção sociocultural. Utilizou-se as ideias de Paulo Freire, Anísio Teixeira, John

Dewey e Bernadete Gatti por considerar que suas obras destacam fundamentos imprescindíveis para a formação, desafios, consciência da profissão de professor e fundamentos para pensar o brincar junto às crianças pequenas.

A presente dissertação encontra-se organizada pelas páginas pré-textuais, Apresentação, Introdução e 5 capítulos. No primeiro deles realizou-se uma revisão de literatura no intuito de compreender o que pensam e pesquisam os estudiosos sobre o brincar na educação infantil, o levantamento da produção bibliográfica dos últimos cinco anos (2015-2019), e os fundamentos teóricos para pensar o brincar, que orientaram este estudo.

No segundo capítulo apresenta-se o brincar como direito da criança e os marcos legais.-O brincar é abordado por meio dos documentos oficiais, em âmbito nacional, afirmando-o como um dos eixos do trabalho pedagógico, imprescindível para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas.

No capítulo III há a contextualização do universo da pesquisa, a educação no município de Santo André, bem como os caminhos percorridos do brincar na infância municipal como um direito e como peça fundamental no desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas andreenses.

Os capítulos quatro e cinco apresentam o percurso metodológico da pesquisa, a caracterização dos sujeitos, bem como os entrelaçamentos das discussões sobre os dados e as análises aferidas, onde são apresentados os resultados da pesquisa. Sendo que o capítulo quatro foi destinado a pesquisa quantitativa, por meio do inquérito e o cinco, para a pesquisa qualitativa, recorrendo as entrevistas em profundidade.

Para finalizar, as considerações finais da pesquisa, seguidas das páginas pós-textuais: com a bibliografia, os anexos e os apêndices.

CAPÍTULO I

VOZES DO BRINCAR

No momento da consolidação da educação infantil como um direito da criança, conhecer a história das instituições e das políticas públicas na área, traçada dentro das demais lutas sociais, pode apontar-nos novos caminhos, se soubermos compreender as contradições em meio às quais elas foram gestadas (OLIVEIRA, 2002, p. 57-58).

Muitas pesquisas e estudos emergiram sobre o brincar após a promulgação da LDB 9394/96, quando a Educação Infantil passou a ser considerada como grau na Educação Básica Nacional. De forma discreta, mas crescente, ao longo dos últimos anos, o tema foi ganhando força e maior prestígio entre os pesquisadores e na esfera dos estudos educacionais.

À medida que resoluções eram sancionadas, a fim de garantir os direitos educacionais das crianças pequenas em âmbito nacional, dissertações e teses cujos objetos convergem para o universo da temática foram despontando, tornando-se facilitadoras do pensamento pedagógico e dos processos educacionais. Entretanto, como se evidenciará, esta dissertação se fundamenta tanto pela contribuição do tema que acolhe como objeto, quanto pela abordagem crítica que a ele dirige.

A fim de localizar as contribuições inerentes a esse estudo, é adequado inaugurar este capítulo com as produções acadêmicas sobre o tema.

1. O Brincar nas Instituições Infantis: estudos correlacionados

Com o objetivo de entender o que dizem e o que pensam os especialistas sobre o brincar na escola da infância, fez-se a revisão de literatura dos últimos cinco anos (2015-2019) a partir de publicações científicas na área da educação indexadas nas plataformas do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT), da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes) e do *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

O recorte temporal para a pesquisa foi estruturado com base na publicação da Resolução nº. 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação Infantil, atendendo ao Parecer CNE/CEB nº. 20/2009. A promulgação dessa legislação coloca a criança em foco, apresentando as interações sociais como princípios do desenvolvimento da aprendizagem e garantindo seus direitos de aprendizagem. O documento traz as interações e a brincadeira como sendo as estruturas da proposta pedagógica a ser oferecida a todas as crianças pequenas em instituições públicas ou privadas, em âmbito nacional.

A abrangência do período escolhido teve como marco inicial o ano de 2015, pois considerou-se que uma norma voltada ao campo educacional, uma vez aprovada, sancionada e publicada, leva em torno de dois anos para que, concretamente, entre em vigor. É preciso tempo para que seja efetivada, uma vez que é necessário que tanto os professores recebam formação a seu respeito pelos sistemas educacionais em que atuam, como que pesquisadores e estudiosos absorvam a ideia ali contida e a transformem, de fato, no objeto de pesquisas. Considerando ainda que o ciclo da EI abordado nesta dissertação é de dois anos, é interessante considerar dois ciclos de aplicação da legislação, já que esse também é um tempo de amadurecimento dos professores com relação às literaturas, primeiros artigos científicos, primeiros textos e primeiros livros sobre a temática em questão. Isso posto, os últimos cinco anos da aplicação da norma regulamentadora são essenciais para comparar o que a dissertação pretende demonstrar com o estudo de seu objeto.

Para essa busca, na área da Educação, utilizou-se na pesquisa ao IBICT os seguintes descritores: “educação infantil”, “brincar”, “brinquedo” e “brincadeira”. A busca eletrônica inicial, no IBICT, por intermédio da BDTD, empreendida sem o recorte temporal, encontrou 4.912 pesquisas realizadas, entre teses e dissertações relacionadas ao descritor “educação infantil”. Com a aplicação do período escolhido, esse número caiu para 1.808. Ao aplicar os descritores “educação infantil” e “brincar” dentro do recorte temporal, restringiu-se a busca para 146 pesquisas. Ao refiná-la ainda mais com os descritores “educação infantil”, “brincar”, “brinquedo” e “brincadeira”, identificaram-se 23 publicações, elegíveis em potencial para a inclusão nesta revisão.

Na Capes, como os resultados tiveram números muito altos, foram acrescentados mais descritores: “educação infantil”; “brincar”; “brinquedo”; “brincadeira”; “concepção de professores”; “jogo”. Sem o recorte temporal, obteve-se 198.282 resultados. Com o recorte temporal (2015-2019), esse número caiu para 70.723 resultados. Como no caso anterior, os filtros foram mais refinados com os

indicadores que interessam à pesquisa de que resultou esta dissertação, chegando-se a um número bem menor de publicações, que foi integralmente examinado pela autora deste trabalho.

Considerou-se ainda apropriado visitar algum banco de dados de universidade que tivesse linha de pesquisa ou programa com foco no estudo da infância e optou-se por pesquisar a biblioteca da Universidade de São Paulo (USP), em que foram encontrados 572 estudos relacionados com o tema da Educação Infantil. Pela leitura dos títulos das pesquisas encontradas, foi possível perceber que nenhuma poderia contribuir com a presente revisão de literatura, pois focavam no brincar na Educação Física ou no Ensino Fundamental; algumas estavam associadas a algum conteúdo específico, como o da Matemática, por exemplo. No *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), 969 resultados foram encontrados, porém nenhum desses correspondia tampouco ao foco deste estudo.

O processo de análise dos dados coletados compreendeu, primeiramente, a leitura de títulos e posteriormente dos resumos e dos textos na íntegra. Após esses procedimentos de busca no IBICT, Capes e SciELO, identificaram-se oito trabalhos que atenderam aos critérios para a inclusão nesta revisão.

O quadro I apresenta as pesquisas com relevância para fundamentar o desenvolvimento desta dissertação, ordenando-as em ordem decrescente de data de publicação. Pretende-se esclarecer quais são os estudos já realizados e os enfoques específicos que apresentam para ampliar os debates que existem, acerca das concepções dos professores sobre o brincar na Educação Infantil.

Quadro I

Pesquisas sobre o Brincar na Educação Infantil (2015-2019)

Nº	AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	MODALIDADE	ANO	UNIVERSIDADE
1	Ana Carolina Brandão Veríssimo	O brincar livre na Educação Infantil: da diversão à garantia de direito(s)	Dissertação	2018	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS)

Nº	AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	MODALIDADE	ANO	UNIVERSIDADE
2	Ana Paula Manica	Brincar/jogo de papéis sociais e a Educação Infantil à luz da psicologia histórico-cultural	Dissertação	2018	Universidade Federal de Goiás (UFG)
3	Fabírcia Pereira Teles	O brincar na Educação Infantil com base em atividades sociais, por um currículo não encapsulado	Tese	2018	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)
4	Marilene da Silva Souza	O brincar na educação infantil: concepções sobre o brincar de professoras de um Ceim de São Mateus/ES	Dissertação	2017	Universidade Federal Do Espírito Santo (UFES)
5	Marivanda Cadore Pissolo	Ser professora de Educação Infantil nos CMEIS e pré-escolas da Rede Municipal de Ensino de Concórdia, SC: Uma contribuição para o estudo das representações sociais sobre o trabalho docente	Dissertação	2016	Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
6	Laudeth Alves Dos Reis	Ser criança na educação infantil: O desvelar do discurso docente	Dissertação	2016	Universidade Federal Do Triângulo Mineiro (UFTM)

Nº	AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	MODALIDADE	ANO	UNIVERSIDADE
7	Rita de Cássia Oliveira	A influência do contexto escolar na maneira de brincar de crianças da Educação Infantil	Dissertação	2016	Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)
8	Ketiene Moreira da Silva	Prática Pedagógica na Educação Infantil: análise de artigos publicados em periódicos da área de educação	Dissertação	2015	Universidade Federal de São Carlos (UFSC)

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da BDTD e da Capes. Quadro Elaborado pela autora da dissertação.

A primeira pesquisa aqui apresentada é de autoria de Ana Carolina Brandão Veríssimo. Sua dissertação **O brincar livre na Educação Infantil: da diversão à garantia de direito(s)** (2018) defende o brincar como forma principal de desenvolvimento na educação infantil. A autora realiza um estudo sobre a relação do brincar livre na infância e analisa de que forma esse direito das crianças pequenas tem sido garantido na proposta pedagógica da educação infantil na rede Marista de Educação em Rio Grande do Sul, na cidade de Porto Alegre, bem como são organizados os tempos e espaços para que ocorra esse brincar de maneira a favorecer o desenvolvimento das crianças. Por meio desse estudo, conseguiu verificar que as professoras compreendem a importância dos momentos de brincar livre e que é por meio dele que as crianças se desenvolvem.

Na dissertação **Brincar/jogo de papéis sociais e a Educação Infantil à luz da psicologia histórico-cultural** (2018), Ana Paula Manica teve como objetivo principal identificar e analisar como o brincar está presente na prática de educação infantil das escolas municipais em Catalão, Goiás, bem como em documentos norteadores da educação infantil no referido município, à luz da teoria histórico-cultural. Nesse estudo, defende que o brincar/jogo de papéis sociais é uma construção histórica e cultural, não é natural e nem espontâneo. Concluiu que os documentos oficiais municipais norteadores

para a educação infantil destacam a importância do brincar, mas numa perspectiva construtivista, tratando-o como sendo uma forma natural à criança.

A autora observa também a mecanização do trabalho pedagógico na educação infantil do município por falta de uma base teórica específica que ajude os docentes a olharem e pensarem a criança que atendem e o brincar para o pleno desenvolvimento dela. A brincadeira, em sua perspectiva, só é uma atividade que contribui para o desenvolvimento infantil quando é intencionalmente planejada e mediada pelo docente no intuito de ampliar o repertório cultural da criança, o que não acontece quando os professores apenas reproduzem as práticas que já existem e quando a proposta curricular municipal não é construída sobre uma base dialógica que permita a consolidação de práticas do brincar que, de fato, promovam o desenvolvimento da criança e de sua aprendizagem.

A tese intitulada **O brincar na Educação Infantil com base em atividades sociais, por um currículo não encapsulado** (2018) é de autoria de Fabrícia Pereira Teles. Essa tese tem como objetivo geral investigar o brincar na reorganização do currículo em uma escola de educação infantil, na cidade de Parnaíba, no Piauí, antes e durante o desenvolvimento de um projeto organizado com base em atividades sociais. O brincar e as atividades sociais são abordados como conceitos e ações centrais para a Educação Infantil, de forma que crianças, ao participarem desse contexto, apropriem-se da cultura, assumem posições e se tornam agentes. Nessa proposta, novos modos de agir de professoras e professores são observados.

A pesquisadora conseguiu demonstrar que o currículo da escola estava amparado em uma base de escolarização e o brincar não era tido como uma atividade central do processo de ensino-aprendizagem das crianças. As brincadeiras cumpriam apenas uma ação de segundo plano, comparadas às maiores ações que incentivavam a alfabetização dos alunos. Entretanto, a proposta-intervenção da pesquisadora proporcionou encontros de formação na escola, em que discussões e estudos foram suscitados e promoveram, no grupo de professores, um forte desejo de experimentar um ensino em prol da aprendizagem das crianças de forma a priorizar realmente o seu direito de brincar. A nova organização por atividades sociais possibilitou ao currículo da escola que o brincar com intencionalidade ganhasse maior relevância no trabalho pedagógico docente comparado à maneira com que era realizado anteriormente, somente de forma recreativa e de modo espontâneo. Assim, as crianças começaram a ser as protagonistas no

processo educacional. O foco mudou da escolarização, priorizando atividades formais com registros em papel, para a organização de espaços considerando as diferentes formas de aprender, partindo da compreensão de que o aprendizado se dá nas relações do sujeito com seus pares e com o mundo em que vive.

Outro estudo correlacionado presente pesquisa é a dissertação de mestrado da pesquisadora Marilene da Silva Souza intitulada **O brincar na educação infantil: concepções sobre o brincar de professoras de um CEIM de São Mateus/ES (2017)**, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo. A pesquisa buscou compreender a importância que o brincar tem na infância, bem como analisar a concepção das professoras de Educação Infantil sobre o tema em um Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM), na cidade de São Mateus, no Espírito Santo. Enfatizando a importância que o brincar tem para o desenvolvimento integral das crianças e a forma como as situações de brincadeira estimulam a aprendizagem das crianças, garantindo esse desenvolvimento, a pesquisadora pretendeu revelar como tais professoras concebem e utilizam a brincadeira para promover a aprendizagem significativa de seus alunos. Os resultados indicaram que o brincar não acontece com intervenções muito significativas e, ainda, que esse brincar é utilizado como um recurso para introduzir conteúdos pedagógicos e/ou utilizado como subterfúgio para submeter os alunos à disciplina. Os momentos de brincadeira têm sempre objetivo específico, sendo uma raridade que esses momentos propiciem que a criança brinque com liberdade de criação e condução da própria brincadeira. Detectou-se também falta de oferta de desafios a fim de proporcionar avanços na aprendizagem durante o brincar, o que evidencia que a mediação gira em torno apenas do controle de comportamentos e atitudes. Outros dados importantes demonstrados nessa pesquisa destacam que as professoras acabam por não valorizar ainda mais o brincar por exigências e cobranças da Secretaria Municipal de Educação a favor de conteúdos escolarizantes para essa etapa de ensino. A dificuldade para qualificar os momentos de brincar está relacionada a alguns fatores primordiais, dentre os quais a autora cita a estrutura física escolar deficitária, a falta de brinquedos e de organização dos espaços e do tempo a fim de estimular as brincadeiras das crianças. Para a pesquisadora, o brincar é um direito da criança que é garantido em documentos oficiais nacionais, mas que também precisa estar garantido nos documentos oficiais locais como, por exemplo, no Projeto Político-Pedagógico (PPP). Na instituição

pesquisada, no entanto, o referido documento sequer existia, e, portanto, não permitiu a verificação do brincar como sendo o propósito que norteia o trabalho das professoras, assim como preconiza a legislação. A pesquisa também demonstra que as professoras consideram que o brincar é necessário, pois percebem que as crianças gostam dessa atividade. A mediação, porém, que seria necessária para promover o desenvolvimento dos alunos, não acontece, revelando que a concepção das professoras desconsidera o potencial do brincar no desenvolvimento dos alunos. A autora finaliza a dissertação explanando que o estudo revelou que não basta ter legislação que garanta o brincar como sendo um direito para o aluno, é necessário que haja reflexões em formações para essas professoras, embasadas em teóricos sobre a temática do brincar para que a prática delas esteja bem fundamentada e que, de fato, se cumpra o brincar de qualidade para as crianças, promovendo o seu desenvolvimento.

Marivanda Cadore Pissolo na investigação de mestrado **Ser professora de Educação Infantil nos CMEIS e pré-escolas da Rede Municipal de Ensino de Concórdia, SC**: uma contribuição para o estudo das representações sociais sobre o trabalho docente (2016), apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, em Chapecó, Santa Catarina, traz como objetivo geral verificar se o exercício profissional em diferentes instituições, seja em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI)⁹ ou escolas, interfere nas representações das professoras de Educação Infantil sobre seu trabalho, no município de Concórdia/SC. Essa pesquisa, apesar de não ser diretamente correlata, foi inserida nesta revisão de literatura por estar indiretamente associada a esta dissertação, uma vez que apresenta resultados interessantes e pertinentes acerca do assunto brincar na infância quando busca compreender se as especificidades da Educação Infantil estão contempladas nas representações sociais das professoras sobre seu trabalho. O estudo de Pissolo revelou que:

[...] as professoras de Educação Infantil de Concórdia estão avançando na construção de uma identidade própria de professora de Educação Infantil, identidade essa que se constrói ancorada nas representações de educar a criança, aprendizagem e profissionalidade (PISSOLO, 2016, p. 132).

⁹ A autora esclarece na página 67 que “o termo (*sic*) Centro de Educação Infantil foi sugerido para nomear as instituições que oferecem turmas de creche e de pré-escola”, ou seja, com “atendimento a crianças de zero a três anos em creche e de quatro a seis anos em pré-escola”.

Porém, a autora alerta para “algumas questões (que) precisam ser mais discutidas e resolvidas para consolidar essa identidade”. (*idem*) E uma delas:

[...] aponta para a necessidade de esclarecer as diferenças entre brincadeira e ludicidade, e entre brincadeira livre e jogos didáticos, evitando que a aproximação entre as ideias de brincar e de aprender resulte numa redução da brincadeira a atividades didáticas de caráter lúdico, perdendo as características essenciais da brincadeira (PISSOLO, 2016, p. 132).

A pesquisa de dissertação de mestrado intitulada **Ser criança na educação infantil**: o desvelar do discurso docente (2016), da autoria de Laudeth Alves dos Reis, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), área de concentração Fundamentos Educacionais e Formação de Professores, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, em Uberaba, Minas Gerais, também traz correlação indireta para compor o estado da arte desta dissertação, pois demonstra resultados diretos com a temática do brincar na Educação Infantil. Este estudo investiga a concepção de professores de educação infantil sobre o que é ser criança e o que é ser criança na Educação Infantil. Apesar de os resultados apontarem que a maioria dos professores “concebem a criança como sinônimo de descoberta, criatividade e aprendizado” (REIS, 2016, p. 7), houve também o resultado de que “as professoras vêem a Educação Infantil pela lógica da escolarização, centrada não na criança, mas no preparo para o Ensino Fundamental” (*id.*, *ibid.*) acarretando “prejuízos ao tempo da infância: a pressão a que a criança é submetida em prol dos aspectos cognitivos subtraem seus momentos de brincar”. (*id.*, *ibid.*) Essa é mais uma pesquisa em que os resultados apontam para que a importância do brincar na Educação Infantil saia do papel e se incorpore, de fato, nas práticas pedagógicas dos professores das instituições infantis e pare de ser concebido como insignificante em prol de atividades escolarizantes que antecipam cada vez mais as etapas previstas no Ensino Fundamental.

Rita de Cássia Oliveira escreveu a dissertação de mestrado **A influência do contexto escolar na maneira de brincar de crianças da Educação Infantil**(2016). A pesquisa foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas/SP. O campo de investigação ocorreu na cidade de Hortolândia/SP, em duas turmas de educação infantil de cinco anos, sendo uma em escola particular e outra numa escola pública, contando com oito professores, quatro de cada unidade escolar. O trabalho traz como objetivo geral identificar e compreender se as diferenças no contexto escolar – espaço físico, colegas, professor, objetos – têm

influência sobre a forma como as crianças brincam na escola da infância. Os objetivos específicos desta investigação são: sistematizar as contribuições do brincar para o desenvolvimento infantil; salientar a função do professor nas brincadeiras; observar crianças da educação infantil brincando no contexto escolar e verificar o que professores da educação infantil pensam sobre o brincar de faz de conta no ambiente escolar e como suas práticas são desenvolvidas. O resultado desta pesquisa demonstrou que as professoras compreendem o brincar como indispensável para o desenvolvimento infantil, porém, sempre o deixam para segundo plano para que se cumpram atividades com outros conteúdos. Quando se consegue um tempo para as crianças brincarem, as professoras aproveitam esse tempo para cuidarem e organizarem outros afazeres pedagógicos: vistar agendas, corrigir apostilas, entre outros. Apenas uma professora permanece perto das crianças que brincam, mas o intuito é observar se eles entram em conflito ou para chamar à brincadeira aqueles alunos que ficam solitários. Verificou-se que o professor precisa compreender de que maneira pode estimular o desenvolvimento de seu aluno por meio do brincar. Apenas ter clareza de que é importante para as crianças não garante sua aplicabilidade de qualidade na prática pedagógica com os alunos. Foi possível perceber um hiato na formação dos professores em questão, entre teoria e prática.

A dissertação de mestrado de Ketiene Moreira da Silva, intitulada **Prática Pedagógica na Educação Infantil**: análise de artigos publicados em periódicos da área de educação (2015), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Carlos, propõe uma reflexão sobre a prática cotidiana pedagógica na Educação Infantil, decorridos cinco anos da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, no intuito de identificar o que as publicações de artigos científicos dizem sobre o cuidar, educar, brincar e linguagens. Dentre os objetivos específicos para a investigação, um deles é convergente a este trabalho, pois trata das subjetivações no processo do brincar. Silva (2015) conseguiu constatar, com sua pesquisa, que os artigos analisados chamam a atenção para a necessidade de colocar em prática os saberes da cultura infantil, de forma a propor atividades que, de fato, atendam às diretrizes do trabalho pedagógico com crianças pequenas. Outro dado conclusivo da investigação foi o de perceber uma grande distância entre o que preconizam as DCNEI e a prática que existe nas instituições infantis, relacionada ao cuidar, ao educar, às diferentes linguagens e ao brincar.

De maneira geral, a revisão de literatura identificada evidenciou por meio de seus resultados, o quanto ainda falta de compreensão sobre um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento das crianças pequenas - o brincar - e o quanto o tema em foco na presente pesquisa requer e merece ser ampliado. Coincidentemente, a pesquisa de Souza (2017) teve como objetivo geral analisar a concepção das professoras sobre o brincar na Educação Infantil, no Espírito Santo. Entretanto, buscou compreender se as professoras entendiam esse brincar como importante para o desenvolvimento infantil e se as professoras utilizavam a brincadeira efetivamente para promover a aprendizagem significativa a seus alunos. Tratou-se de um estudo de caso.

Comparada à pesquisa de Souza (2017), a presente investigação é semelhante por se tratar de concepções de professores de Educação Infantil sobre o brincar. Difere, todavia, por não acontecer no mesmo Estado, tampouco cidade, e afasta-se também do objeto de estudo de Souza (2017).

Decerto, há outras pesquisas relacionadas à questão do brincar na Educação Infantil após a promulgação das DCNEI. Não obstante, nenhuma delas anula o estudo proposto por esta dissertação, uma vez que esta terá como objetivo central levantar e identificar as concepções dos professores que atuam nas classes de 1.º Ciclo Final da Educação Infantil da rede municipal de Santo André e verificar suas convergências com os conceitos sobre o brincar na infância contidos nas Diretrizes Curriculares para a etapa da educação infantil.

Com base neste levantamento inicial, seu reconhecimento e breve resenha de cada um dos trabalhos acadêmicos desenvolvidos, após os cinco anos da Resolução nº 5 que fixou as DCNEI, é possível adentrar os estudos que originaram esta dissertação e verificar se ela traz um aporte às reflexões da temática do brincar na Educação Infantil.

2. Fundamentos Teóricos Para Pensar o Brincar

Assim como esclarece Romão, “o mestrado é um exercício de pesquisa para voos mais elevados no doutoramento” e, por este motivo, é necessário “estabelecer os fundamentos que irão nortear, que irão constituir os princípios fundantes da investigação” (2015, p. 179). Portanto, esta seção tem a intenção de esclarecer aos leitores em quais autores se apoiou a pesquisa de que resultou esta dissertação para defender o brincar na escola da infância, evitando a armadilha em que pode cair um

pesquisador neófito de ter “dois objetos nas mãos: o que se propôs a investigar e o que se configurou, quando ele se propôs a formular um referencial teórico pessoal” (*id.*, *ibid.*).

Considerando a importância do excerto:

[...] Na escolha do referencial teórico, é preciso ter o cuidado de não “embarcar” nos autores da moda, simplesmente porque estão na moda. É fundamental escolher os fundamentos, os princípios, os métodos e os procedimentos que convencem mais o próprio pesquisador [...] (*id.*, *ibid.*, p. 181).

Além de estudiosos que referenciam explicitamente a temática do brincar, optou-se aqui por fazer uma busca por teóricos que podem contribuir para as reflexões do brincar para a Educação Infantil, autores renomados na literatura brasileira e muitas vezes esquecidos, não referenciados no tema em questão, mas que, por seus escritos tão profundos, ajudam a traçar paralelos dignos e consistentes também com a educação das crianças pequenas. Um deles é Paulo Reglus Neves Freire¹⁰ (1921-1997), popularmente conhecido como Paulo Freire, e que, apesar de ser conhecido como grande alfabetizador de adultos aborda a questão educacional geral com maestria, podendo ser utilizado em todas as instâncias, temáticas e graus de ensino. O trabalho de Paulo Freire é reconhecido no mundo todo e, em 2012, ele foi declarado patrono da educação brasileira. Pernambucano, nascido em 1921, era filho de um capitão e uma dona de casa. Freire, que era o caçula, sendo o único dos irmãos que pôde se dedicar aos estudos. Formou-se em Direito, mas trabalhou mesmo como professor. Ele deu aulas em faculdades e fez trabalhos pastorais por mais de dez anos na região de Recife. Em 1947, foi trabalhar na divisão de educação e cultura do recém-criado Serviço Social da Indústria (SESI). Foi nesse trabalho que Freire entendeu que o processo educativo era mais eficiente em diálogo com alunos e suas famílias; por isso, queria democratizar as escolas da instituição. Nos anos da década de 1950, o Brasil passava por uma modernização acelerada, com uma rápida industrialização e uma nova experiência de democracia de massas. Ele defendia que esse processo de desenvolvimento nacional devia incluir a participação ativa do povo e que isso só seria possível por meio da Educação. O educador dizia ser contra o ensino “de cima para baixo” e defendia o diálogo horizontal entre professor e aluno.

¹⁰ Ver a obra **Paulo Freire**, escrita por Celso de Rui Beisiegel (2010), publicada pelo MEC, em conjunto com a Coleção Educadores.

Sua vida e suas obras trazem princípios consistentes para todo e qualquer projeto de educação, desde os que atendem aos mais pequeninos até os que atendem aos bem mais velhos. Apesar de ser conhecido como grande educador de adultos, em suas obras, é possível identificar que a preocupação de Freire com a educação iniciava-se já na infância. Em suas obras, é possível identificar que os pequenos também são alvos dessa inquietude:

O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros (FREIRE, 1992, p.44).

Ao considerar o espaço para brincar, pensa-se num ambiente que possa favorecer a investigação ativa da criança, porque todo ato de pensar é uma investigação, que pode culminar num risco, numa aventura, num espaço pensado para o brincar que propicie as decisões, a liberdade de pensamento, que gere abertura para o novo, para o interesse e para o inesperado. Em sua obra **Pedagogia da autonomia**, Paulo Freire, afirma: “[...] faz parte do aprendizado da decisão a assunção das consequências do ato de decidir” (FREIRE, 2003, p. 106).

Outro estudioso acrescentado neste referencial teórico, a fim de colaborar para pensar a questão do brincar infantil, sem nem mesmo ter escrito sobre essa temática, é Anísio Teixeira. Anísio Spínola Teixeira (1900-1971) foi importante personagem na história da educação brasileira. Formou-se em Direito; foi inspetor-geral do Ensino na Bahia e implementou várias reformas no ensino do estado, após ter observado o sistema educacional da Europa. Privilegiou a formação de professores. Foi considerado um dos principais idealizadores das grandes mudanças que marcaram a educação no Brasil no século XX. Tornou-se conhecido e ocupou importantes cargos políticos e educacionais. Foi defensor da escola em tempo integral que prepara para a vida. Em suas andanças pelo mundo, entrou em contato com as ideias de John Dewey, que muito influenciaram seu pensamento. Foi um dos escritores do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Esse documento buscava interceder na organização da sociedade brasileira do ponto de vista educacional. Após a Revolução de 1930, ele marcou a inauguração do projeto de renovação educacional no Brasil. Denunciava a desorganização escolar

brasileira e sugeria que o Estado providenciasse um plano geral de educação, além de defender uma escola pública, gratuita, obrigatória e laica.

Ele propõe o aprofundamento do tema brincar pela perspectiva da experiência educacional, inspirado nos estudos de John Dewey¹¹. Anísio Teixeira corrobora a defesa da análise do contexto para educação de crianças pequenas. Seu trabalho refere-se ao contexto para o brincar, como quando escreve que “não há, pois, nenhum meio direto de controlar ou governar a educação que a geração infantil recebe, salvo o de preparar o ambiente em que a criança age, pensa e sente” (TEIXEIRA, 2010, p. 45).

Paulo Freire defende em sua obra **Pedagogia do Oprimido**: o manuscrito (2018), cujas primeiras páginas foram escritas em 1967, que cabe aos educadores, seja de adultos e adolescentes, seja até mesmo de crianças, em suas práticas pedagógicas, partir da realidade dos educandos: “... não seria possível, nem no processo da investigação, nem nas primeiras fases do que a ele se segue o da devolução da temática significativa como conteúdo programático, propor representações de realidades estranhas aos indivíduos” (p.261). Portanto, emite um alerta para pensar a escola a partir da realidade em que ela e as crianças estão inseridas. A reflexão sobre essa educação e essa infância poderia dar-se a partir de perguntas, mais precisamente a partir do que se faz com as crianças na escola da infância, porque a pergunta cria, nos seres humanos, uma disposição para a busca incessante do que é real e necessário como resposta às indagações.

Abordar, neste momento, o objeto a que se propôs esta investigação auxilia a compreender a afirmação que é também uma indagação: a verificação da convergência sobre o brincar na concepção dos professores que atuam nas classes de 2º Ciclo Final da Educação Infantil da rede municipal de Santo André, com os conceitos sobre o brincar na infância contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Ora, se a concepção que o professor faz a respeito do brincar, estiver bem clara e definida, dentro das dimensões que caracteriza a essência da prática, ele se torna mais seguro do seu próprio desempenho, pois segundo Freire “[...] como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho” (FREIRE, 2003, p. 68).

¹¹ Dewey (1859-1952), “filósofo norte-americano mais importante da primeira metade do século XX” (WESTBROOK *et al.*, 2010, p. 11). O teórico pregava que a educação é uma constante reconstrução da experiência.

Pôr em prática o brincar, em que a base de sustentação seja a experiência e a cultura, é promover um espaço em que seja possível gerar perguntas nas crianças e em si próprio, num ambiente de curiosidade. Trabalhar com este pilar elementar, que é considerar a experiência e a curiosidade, é promover o movimento de se perguntar, muito mais do que dar respostas, para assim estar inserido,

[...] num permanente movimento de busca em que, curiosos e indagadores, não apenas nos damos conta das coisas mas também delas podemos ter um conhecimento cabal. A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a (FREIRE, 2003, p. 68-69).

Será que o professor ou a professora acredita, de verdade, nas crianças pequenas? Acredita realmente que elas têm alguma coisa interessante para ensinar? São capazes de estar num diálogo, mesmo sem palavras? É possível aprender com elas?

ANTONIO – Sabemos que a linguagem é de natureza gestual, corporal, é uma linguagem de movimento de olhos, de movimento do coração. A primeira linguagem é a linguagem do corpo e, na medida em que essa linguagem é uma linguagem de perguntas e na medida em que limitamos essas perguntas e não ouvimos ou valorizamos senão o que é oral ou escrito, estamos eliminando grande parte da linguagem humana. Creio ser fundamental que o professor valorize em toda sua dimensão o que constitui a linguagem, ou as linguagens, que são linguagens de perguntas antes de serem linguagens de respostas (FREIRE; FAUNDEZ, 2019, p. 71).

A resposta politicamente correta poderá ser “sim” para as inquietações expressas antes nesta dissertação, mas é preciso pensar em como o discurso se materializa nas práticas. Talvez, essa afirmação possa fugir ao alcance do que esta pesquisa se propôs, mas, já de antemão, fica como indicação para pesquisas futuras.

Se o professor acredita na criança, obviamente o contexto educativo será pensado e preparado de maneira a potencializar os conhecimentos e as habilidades dessa criança; caso não acredite, a preparação desse ambiente será pensada em um outro patamar.

Partindo do pressuposto da afirmação de Paulo Freire de que “toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico” (FREIRE, 2003, p. 69) e de que os professores acreditam nesse viés gnosiológico de que as crianças pequenas são seres que têm muito a contribuir para o processo educativo, só assim, ainda segundo o autor, é possível o diálogo, que é um outro conceito abordado aqui nesta dissertação.

Paulo Freire talvez seja o que mais apropriadamente pode informar sobre o que é o diálogo em educação. Assim ele afirma:

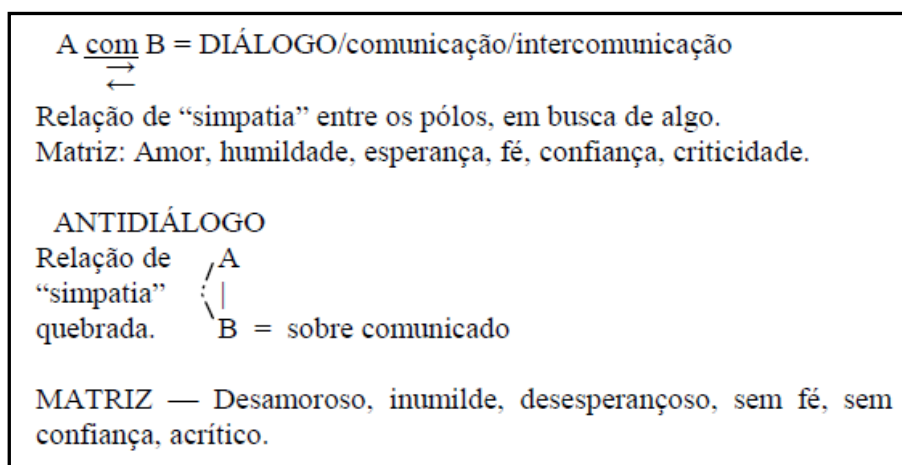
E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). [...] Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 2006 p. 115).

Portanto, se for o contrário, se não houver a crença na criança pequena, se não se acreditar que ela é parte constituinte nesse processo de troca de aprendizado, não há diálogo. Haverá, desta forma, uma relação vertical de antidiálogo e não uma relação horizontal, a que chamamos de diálogo. Segundo Freire:

O antidiálogo que “implica numa relação vertical de A sobre B, é o oposto a tudo isso. É desamoroso. É acrítico e não gera criticidade, exatamente porque desamoroso. Não é humildade. É desesperançoso. Arrogante. Auto-suficiente. No antidiálogo quebra-se aquela relação de “simpatia” entre seus pólos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados (2006, p. 116).

O esquema da Figura I ajuda a esclarecer sobre a verticalização e horizontalização do diálogo:

Figura I
Esquema Dialógico



Fonte: FREIRE, 2006, p.116.

Quando as crianças estão brincando e fazem suas escolhas para o brincar, o professor, ao observá-los nessa ação, pode realizar perguntas a si mesmo, tais como: Porque será que essa criança fez essa escolha? Porque escolheu tal objeto? Que relações ela está estabelecendo neste momento? O que será que ela está pensando? Criança pequena tem pensamentos significativos? Que perguntas essa criança está se fazendo no momento da brincadeira?

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou com aquela pergunta em lugar da passividade em face das explicações discursivas do professor, espécies de resposta a perguntas que não foram feitas [...] (FREIRE, 2003, p. 86).

Ao mesmo tempo em que, por meio de indagações, o professor promove sua reflexão pedagógica acerca do brincar para favorecer sua própria prática diária, pode favorecer, cada vez mais, momentos para a curiosidade das crianças.

John Dewey também faz relevantes considerações acerca da experiência. Segundo ele, a educação é o processo de reconstrução contínua da experiência, portanto, é vida e, se é vida, os contextos que se organizam para as crianças, precisam ser contextos de vida:

O processo educativo, portanto, não tendo nenhum fim além de si mesmo, é o processo de contínua reorganização, reconstrução e transformação da vida. Na frase de Dewey, o hábito de aprender diretamente da própria vida, e fazer que as condições da vida sejam tais que todos aprendam no processo de viver, é o produto mais rico que pode a escola alcançar. Graças a esse hábito, a educação, como reconstrução contínua da experiência, fica assegurada como o atributo permanente da vida humana (TEIXEIRA, 2010, p. 54).

Refere-se, aqui, à experiência da brincadeira a que as crianças são submetidas. A princípio, parte-se de uma experiência real cujo poder de ser potencializada e ampliada está nas mãos do professor: “[...] a experiência é ampliada por um processo de reconstrução imaginativa. As novas coisas aprendidas estão ligadas às primeiras experiências reais” (*id., ibid.*, p. 45).

Dewey reforça o pensamento de que a experiência remete à vida, ao cotidiano. E esse tempo não é algo rígido ou fechado. Aqui se pode depreender a ideia de que essa experiência, esse brincar não é uma mera atividade, mas é fruto de uma ação coletiva, que transforma o ambiente e, sobretudo transforma o próprio sujeito.

O mestre do pragmatismo educacional assim se expressou sobre o tema:

Nas palavras de Dewey, em “My Pedagogic Creed” (1897), eu acredito que a escola é primeiramente uma instituição social. Em sendo a educação um processo social, a escola é simplesmente uma forma de vida da comunidade em que todas aquelas agências estão concentradas para que ela seja a mais eficaz em trazer a criança para compartilhar os recursos herdados da raça, e para usar seus próprios poderes para fins sociais. Eu acredito que a educação é, portanto, um processo de viver, e não de uma preparação para a vida futura. Eu acredito que a escola deve representar a vida atual – vida tão atual – vida tão real e vital à criança quanto a que tem em casa, na vizinhança ou no *playground* (DEWEY, *apud* 2011, p. 84).

Aqui volta-se novamente às perguntas geradoras. A razão das perguntas? Perguntas auxiliam a reflexão sobre as escolhas pedagógicas que são feitas diariamente. O início do conhecimento é a pergunta. Assim se expressou o pai da Pedagogia do oprimido:

[...] mesmo que indicotimizáveis, no contexto prático, concreto, não atuamos o tempo todo epistemologicamente curiosos. Fazemos as coisas, porque temos certos hábitos de fazê-las. Ainda que, assumindo a curiosidade típica de quem busca a razão de ser das coisas, mais amiúde do que na situação descrita da experiência na cotidianidade, preponderantemente não o fazemos. O ideal na nossa formação permanente está em que nos convençamos de, e nos preparemos para, o uso mais sistemático de nossa curiosidade epistemológica (FREIRE, 2003, p. 104).

Se quer conhecer mais sobre algo, perguntar é um bom caminho para isso. Se não, só se repete aquilo que está posto, está colocado, que alguém um dia disse que era importante. O brincar é importante por quê? É importante para quem? É importante para as crianças?

No trabalho com Freire, Faundez completou:

ANTONIO - Veja, Paulo, como estamos voltando ao início do conhecimento, às origens do ensinar, da Pedagogia. E estamos de acordo em que tudo começa, e já o dizia Platão, com a curiosidade e, ligada à curiosidade, a pergunta. Creio que você tem razão quando diz que a primeira coisa que aquele que ensina deveria aprender é saber perguntar. Saber perguntar-se, saber quais são as perguntas que nos estimulam e estimulam a sociedade. Perguntas essenciais, que partam da cotidianidade, pois é nela onde estão as perguntas. Se aprendêssemos a nos perguntar sobre nossa própria existência cotidiana, todas as perguntas que exigissem resposta e todo esse processo pergunta-resposta, que constitui o caminho do conhecimento, começariam por essas perguntas básicas de nossa vida cotidiana, desses gestos, dessas perguntas corporais que o corpo nos faz, como você diz (FREIRE; FAUNDEZ, 2019, p. 70-71).

Mesmo em se falando de crianças bem pequenas, o início do conhecimento perpassa pela pergunta. Não é excessivo lembrar que o próprio Freire reiterou que:

[...] A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar (2003, p. 85).

Não obstante, ao refletir acerca do brincar que considera a experiência, a cultura, que preconiza o estímulo ao desenvolvimento da criança pequena, a pergunta que vem à mente é: Que espaços são esses que precisam ser pensados para favorecer que as crianças também façam perguntas, mais do que obter simples respostas?

Freire e Antonio Faundez, no livro **Por uma pedagogia da pergunta**¹² (2019), questionam acerca da dimensão da pergunta para a realidade. A reflexão é feita de forma que é a partir das perguntas que se deve sair em busca da resposta e, não, o contrário. Estabelecer as respostas faz com que o todo já seja dado, é absoluto, já está posto, o saber já está feito, tolhendo a curiosidade e o prazer de descobrir do educando.

Na obra já mencionada assim dialogaram:

ANTONIO – [...] No ensino esqueceram-se das perguntas, tanto o professor como o aluno esqueceram-nas e, no meu entender, todo conhecimento começa pela pergunta. Começa pelo que você, Paulo, chama de *curiosidade*. Mas a curiosidade é uma pergunta!

Tenho a impressão (e não sei se você concorda comigo) de que hoje o ensino, o saber, é resposta e não pergunta.

PAULO - Exato, concordo contigo inteiramente! E isto que eu chamo de “castração da curiosidade”. O que está acontecendo é um movimento unilinear, vai de cá pra lá e acabou, não há volta, e nem sequer há uma demanda; o educador, de modo geral, já traz a resposta sem se lhe terem perguntado nada! (FREIRE; FAUNDEZ, 2019, p. 66-67).

Podemos inferir, aqui, que a única maneira de ensinar é aprendendo e esta afirmação valeria tanto para o aluno quanto ao professor. Então, quais são as perguntas que o professor se faz quando vai preparar o espaço/contexto para que aconteça a brincadeira? Pensando num contexto educacional que favoreça as experiências das crianças por meio do brincar, quais indagações são feitas para organizar tudo isso? Quais são as questões que o professor entende que é possível que as crianças façam a partir do contexto organizado?

E, continuando o diálogo assim se exprimiu um deles:

¹² Esta obra foi escrita em forma de diálogo entre Paulo Freire e Antonio Faundez. Sempre que aparecer ANTONIO, o relato corresponde à fala de Antonio Faundez, quando aparecer PAULO, refere-se à fala de Paulo Freire.

ANTONIO - Exatamente, e o mais grave, Paulo, é que o aluno se acostuma a esse tipo de trabalho e, então, o que o professor deveria ensinar - porque ele próprio deveria sabê-lo - seria, antes de tudo, ensinar a perguntar. Porque o início do conhecimento, repito, é perguntar. E somente a partir de perguntas é que se deve sair em busca de respostas, e não o contrário: estabelecer as respostas, com o que todo o saber fica justamente nisso, já está dado, é um absoluto, não cede lugar à curiosidade nem a elementos por descobrir (*id.*, *ibid.*, p. 67).

É notório que a educação perpassou o autoritarismo cuja tendência é de dissuadir todos os que experimentaram fazer perguntas e adentrar ao mundo imaginativo da curiosidade. Para que, ao pensar nas crianças e em sua educação na escola da infância não se cometa o erro de afogar a curiosidade dos pequenos no mar do esquecimento, assim como, talvez, os adultos experimentaram, é preciso buscar amparo em pesquisadores, como Freire:

Se há uma prática exemplar como negação da experiência formadora é a que dificulta ou inibe a curiosidade do educando e, em consequência, a do educador. É que o educador que, entregue a procedimentos autoritários ou paternalistas que impedem ou dificultam o exercício da curiosidade do educando, termina por igualmente tolher sua própria curiosidade. Nenhuma curiosidade se sustenta eticamente no exercício da negação da outra curiosidade [...] (FREIRE, 2003, p. 85).

Freire na obra **Por uma pedagogia da pergunta** (2019), em que se propôs a escrever com Faundez, não se refere especificamente à criança, mas há passagens em que a reflexão se aplica a ela também, uma vez que, pela dimensão em que ele aborda o mundo da pergunta, ampara a reflexão sobre que ambiente/contexto a educação da infância se coloca.

E o diálogo entre os dois educadores continua e é muito claro ao defender o mundo da curiosidade, por meio das perguntas a fim de ampliar os horizontes educacionais:

PAULO – [...] com relação à pergunta, que é algo sobre que insisto tanto... O autoritarismo que corta as nossas experiências educativas inibe, quando não reprime, a capacidade de perguntar. A natureza desafiadora da pergunta tende a ser considerada, na atmosfera autoritária, como provocação à autoridade. E, mesmo quando isto não ocorra explicitamente, a experiência termina por sugerir que perguntar nem sempre é cômodo. [...] Creio que, na **tenra idade**, começamos a negação autoritária da curiosidade com os “mas que tanta pergunta, menino”; “cale-se, seu pai está ocupado”; “vá dormir, deixe a pergunta pra amanhã” (FREIRE; FAUNDEZ, 2019, p. 68– grifo nosso).

O tempo da criança é o agora. Dizer para a criança “agora não dá, depois você pergunta”, é tolher a vontade de perguntar, porque para a criança não tem depois, é agora; o tempo da criança é o tempo presente.

Freire também afirma que muitas vezes a pergunta é mais temida em função da resposta que se tem que dar às crianças.

PAULO – [...] A impressão que tenho é a de que, em última análise, o educador autoritário tem mais medo da resposta do que da pergunta. Teme a pergunta pela resposta que deve dar. Creio, por outro lado, que a repressão à pergunta é uma dimensão apenas da repressão maior – a repressão ao ser inteiro, à sua expressividade em suas relações no mundo e com o mundo (*id.*, *ibid.*, p. 68).

Muitas vezes, o professor não terá a resposta para as perguntas; mas não se deve inibi-las. São as perguntas que abrem a possibilidade do conhecimento e, não, as respostas. As perguntas precisam ser respeitadas, mais do que as respostas. Do contrário, corre-se o risco de fazer com que as crianças deixem de fazer perguntas. Escutar as crianças, oferecer os espaços de expressão infantil é permitir que as crianças vivenciem, porque a experiência a ser vivida na escola tem a ver com o fazer delas. Permitir que a criança se expresse e sinta liberdade no ato de brincar não quer dizer abandono. Antes, permitir a livre expressão da criança é estar bem atento aos seus fazeres para melhor aproveitar esses indícios e potencializar outros conhecimentos.

Outro autor que contextualiza o saber da experiência é Larrosa¹³, no artigo **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**, afirma que experiência remete à vida – àquilo que toca: “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece [...]” (2002, p. 21). O saber de experiência a que se refere Larrosa tem a ideia de uma lança que perpassa e atinge o outro lado. Dessa forma, não tem como não sair transformado de uma experiência e causar mudança. Em sua outra produção, no livro **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**, encontram-se mais afirmações sobre a experiência vivida por um indivíduo. Então, conceber contextos significativos para o brincar, que

¹³Jorge Larrosa Bondía, doutor em Pedagogia pela Universidade de Barcelona, na Espanha, professor titular de filosofia da educação na mesma instituição, é defensor da educação como uma esfera onde recomeça o mundo e de onde se abriga a infância, com acolhimento das crianças para introduzi-las na relação com o mundo.

dialoguem com a infância, é promover o encontro dessas crianças com a autêntica experiência:

... o sujeito de experiência é aquele que sabe enfrentar o outro enquanto que outro e está disposto a perder o pé e a se deixar tombar e arrastar por aquele que lhe vai ao encontro: o sujeito da experiência está disposto a se transformar numa direção desconhecida. Se o reconhecimento e a apropriação podem produzir imagens da infância segundo o modelo da verdade positiva, a experiência do encontro só pode ser transmutada numa imagem poética, isso é, numa imagem que contenha a verdade inquieta e tremulante de uma aproximação singular ao enigma (*id.*, 2003, p. 197).

Essa ideia corrobora a concepção de Dewey de que a experiência não é uma mera atividade. Portanto, é muito importante refletir na preparação do contexto que receberá a experiência da brincadeira, mas deve-se lembrar que isso não descarta a incerteza, o risco e o imprevisível. Talvez, por isso, haja tanta necessidade das rodas de conversa para explicar o que vai acontecer, como uma forma de controlar, de certa forma, o que pode acontecer.

Sendo o brincar um tema que aparece com destaque na legislação, um direito para a criança pequena que colabora para que ela se desenvolva de maneira integral e que precisa ser considerado, é necessário pensar sempre na forma como isso será ressignificado no cotidiano das instituições infantis. O movimento de perguntar e perguntar-se precisam estar presentes, partindo sempre da leitura de mundo das crianças, da sua curiosidade e interesses, porque a criança lê o mundo desde que nasce. Aliás, não só o lê, mas se comunica com o mundo desde que nasce. Sobre o adulto como educador, inclusive o de crianças bem pequenas, Freire diz:

Como educador preciso de ir "lendo" cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo "leitura do mundo" que precede sempre a "leitura da palavra" (2003, p. 81).

Cabe, aqui, voltar à variável que a presente pesquisa admite. Quanto maior clareza o educador tiver sobre as concepções presentes nas Diretrizes sobre o brincar, maior probabilidade será de proporcioná-lo e de acertar as escolhas procedimentais para o desenvolvimento das brincadeiras na Educação Infantil.

Novamente, recorre-se à Freire para considerar a preparação do espaço/ambiente/contexto favorável ao brincar: “[...] uma das tarefas fundamentais do educador progressista é, sensível à leitura e à releitura do grupo, provocá-lo bem como estimular a generalização da nova forma de compreensão do contexto” (*ibid.*, p. 83). Portanto, refletir sobre a oferta de um contexto de experiência de brincadeira não pode ser feito de forma aleatória, o que recai na questão das indagações. Para que organizar um contexto para as crianças brincarem? O que esse contexto possibilitará às crianças? O que elas podem aprender num contexto bem organizado? O que um contexto bem planejado e preparado pode potencializar às experiências que elas já possuem fora da escola, sem desconsiderar que sua cultura caminha ao encontro da autonomia?

[...] A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade (*id.*, *ibid.*, p. 107).

Criar um contexto em que as crianças possam fazer perguntas é um movimento permeado pela concepção que o professor tem acerca do brincar na infância, do respeito e da valorização da cultura produzido pelas crianças e também de todo impacto que esse brincar pode proporcionar na vida e no desenvolvimento delas. Se o docente compreende que o ambiente preparado pode ser favorecedor ao desenvolvimento de questionamentos, ele luta pelo direito que docente e discente têm ao desenvolvimento da imaginação e da criatividade.

Freire assim se exprimiu em outra obra:

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade (2003, p. 85).

O brincar defendido aqui é o que pressupõe o diálogo e a amorosidade. Ambos têm seus fundamentos em Freire. Considerando que os seres humanos se constituem no encontro, na comunhão, na escuta e no diálogo infinito com o outro, para ele, o diálogo é uma relação que não anula a alteridade¹⁴ desse outro; antes, o aceita em sua

¹⁴ Em Paulo Freire, a alteridade e a diferença estão presentes em todas as suas obras e é uma condição para a construção do próprio eu. Reconhecer a alteridade é indispensável para a emergência ético-epistemológica do eu e do outro (STRECK, 2018, p. 35).

experiência de vida, seu universo cultural e diferenças: “[...] a conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a humanização dos homens” (FREIRE, 2018, p. 189). O diálogo implica acolhimento, comunhão e amor. Essa amorosidade não se aplica aqui pelo simples fato de se gostar de criança, embora isso seja inerente à profissão de professor, de professora. Aqui, a abordagem da amorosidade implica em respeitar essa criança como o outro, perceber que ela tem suas qualidades e fragilidades, seu jeito distinto de ser; portanto, significa reconhecer esse aluno com alteridade, que é e pensa diferente e que não conhece o mundo do jeito que o adulto conhece.

O conceito de amor, aqui, é entendido como um processo educativo de um “ato amoroso”. Segundo Freire, “não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens” e “sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo” (*ibid.*, p. 189).

Diálogo não é simplesmente uma roda de conversa: é um profundo comprometimento com o outro. Por isso, o diálogo perpassa a questão de acreditar e confiar ou não nas crianças, pois, sem isso não há diálogo. Não é privilégio de alguns, todos têm o direito ao diálogo, inclusive as crianças pequenas. Paulo Freire afirma que:

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes [...] (FREIRE, 2018, p. 186).

Ainda segundo Freire:

[...] somente na comunicação tem sentido a vida humana. Que o pensar do educador somente ganha substância na substância do pensar dos educandos, portanto, na intercomunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes imposto. Daí que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno de uma realidade [...]. (*id.*, *ibid.*, p. 153-154).

Para Silva (2017) escutar o outro implica fazer silêncio. Para escutar o outro não basta apenas possuir um par de orelhas. A escuta exige o silêncio de quem ouve. Mas este silêncio não é abandono, não significa que o professor não deva dizer o que pensa, o que não concorda; pelo contrário, é um profundo respeito às capacidades das crianças e à forma de pensarem e agirem no mundo.

Infere-se aqui que o adulto não compreende as crianças em suas múltiplas linguagens. Por isso, aqui entra o diálogo: ele é a possibilidade de compartilhar os saberes e não-saberes que os pequenos possuem e podem demonstrá-los nos momentos em que estão brincando, questionando e dialogando.

Oportunizar as crianças momentos de brincar, por meio de espaços que favoreçam a experiência movimenta-se pela condição de escutá-las. No sentido de compreender quem é essa criança, quais são seus anseios, suas angústias, o que ela está a transmitir, a fim de que o docente possa ser o canal que qualifica e propulsiona esse ser para adiante.

Sobre essa escuta atenciosa para compreender a infância, Larrosa propõe que:

[...] a infância nunca é o que sabemos (é o outro dos nossos saberes), mas, por outro lado, é portadora de uma verdade à qual devemos nos colocar à disposição de escutar; nunca é aquilo apreendido pelo nosso poder (é o outro que não pode ser submetido), mas ao mesmo tempo requer nossa iniciativa; nunca está no lugar que a ela reservamos (é o outro que não pode ser abarcado), mas devemos abrir um lugar para recebê-la. Isso é a experiência da criança como um outro; o encontro de uma verdade que não aceita a medida do nosso saber, com uma demanda de iniciativa que não aceita a medida do nosso poder, e com uma exigência de hospitalidade que não aceita a medida de nossa casa. A experiência da criança como um outro é a atenção à presença enigmática da infância(2003, p. 186).

Escutar é algo muito sério, embora muitas vezes seja tratado com banalidade. Escutar o outro significa ter profundo respeito por esse outro, colocar-se no lugar dele, tentar compreender o raciocínio do outro. Quantos tentam, realmente, compreender o raciocínio da criança pequena? Há um desafio posto para que o adulto possa fazer uma leitura integral da criança pequena.

Para a escuta das crianças tem-se em Tonucci (2005, p.18) que:

Para que as crianças possam se expressar e tenham o desejo de fazê-lo, é preciso que os adultos saibam ouvir. Isso não significa apenas ouvi-las, mas procurar compreender, dar valor às palavras, às intenções verdadeiras de quem fala. Todas crianças falam, mas nem sempre os adultos são capazes de perceber a mensagem [...].

Para Silva (2019), o diálogo e a escuta para o diálogo pressupõem a interdependência entre educador e educando; se as crianças dependem dos adultos, os adultos também dependem das crianças, pois é a partir delas que os adultos continuam a

se fazer humanos; é a infância que possibilita aos adultos continuar a serem seres abertos, seres curiosos, seres da pergunta. São ações que estão inter-relacionadas.

A própria infância é questionadora e ao professor ou a professora cabe o desafio de abafar ou deixar ecoar essa inquietude nata e aproveitá-la para criar condições e possibilidades de aprendizagem, oportunizando não só aos pequeninos, mas ao próprio docente contextos para a produção da construção do conhecimento, por meio da linguagem do brincar. É o que Freire vai chamar de atitude dialógica de educadores-aprendentes, quando nessa inter-relação:

PAULO – [...] é o próprio processo de ensinar que o ensina a ensinar. Segundo, ele aprende com aquele a quem ensina, não apenas porque se prepara para ensinar, mas também porque revê o seu saber na busca do saber que o estudante faz. Tenho insistido em trabalhos antigos como em recentes, em quanto a inquietação dos estudantes, a sua dúvida, a sua curiosidade, a sua relativa ignorância devem ser tomadas pelo professor como desafios a ele. No fundo, a reflexão sobre tudo isso é iluminadora e enriquecedora do professor como dos alunos(FREIRE; FAUNDEZ, 2019⁹, p. 64).

Essas são as premissas de uma escola democrática. Engana-se ou se deixa enganar quem não acredita no potencial das crianças ou quem não as insere em contextos para a formação de cidadãos críticos e capazes desde pequenos.

Freire dá luz para a reflexão da escuta atenciosa das crianças ao referir-se à escola democrática:

[...] é nela que a professora que fala *ao* e *com* o educando, **ouve** o educando, **não importa a tenra idade dele** ou não e, assim, é ouvida por ele. É ouvindo o educando, tarefa inaceitável pela educadora autoritária, que a professora democrática se prepara cada vez mais para ser ouvida pelo educando. Mas, ao aprender com o educando a falar com ele porque o ouviu, ensina o educando a ouvi-la também (FREIRE, 2003, p. 88 – grifo nosso).

Como seres humanos e seres históricos, se porventura a infância do docente está esquecida, juntamente com suas perguntas, seus anseios, suas curiosidades, por um caminho de passado autoritário que ele percorreu, há então um desafio mútuo instaurado nesse processo: a quebra de paradigma para que esse assuma uma postura pedagógica também na construção do seu próprio saber, em que “[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo [...]” (FREIRE, 2003, p. 26).

Outra reflexão que se faz do diálogo e escuta entre o docente e as crianças pequenas é a compreensão de que estes seres tão pequenos, mesmo não sabendo comunicar-se tão bem, muitas vezes, convencionalmente, por não estarem com a oralidade tão bem desenvolvida, é a consciência por parte do docente de que essa comunicação se dá de múltiplas formas. Por isso há que se considerar a integralidade do corpo da criança. Corpo fala, olhos falam, expressões falam, as brincadeiras das crianças falam. São as diversas maneiras que elas têm de se expressar e conhecer o mundo ao seu redor.

Nas obras de Paulo Freire encontra-se a abordagem do corpo consciente como forma de emancipação de qualquer ser humano, uma perspectiva que o educando, enquanto reconhecido como corpo consciente, tem a sua libertação, que é o oposto da educação bancária (STRECK et al., 2018). Em Freire; Faundez (2019) encontra-se uma passagem sobre essa reflexão que amplia o pensamento sobre as crianças, acrescentando novos sentidos e a visão sobre elas:

[...] O corpo humano, velho ou moço, gordo ou magro, não importa de que cor, o corpo consciente, que olha as estrelas, é o corpo que escreve, é o corpo que fala, é o corpo que luta, é o corpo que ama, que odeia, é o corpo que sofre, é o corpo que morre, é o corpo que vive! (Freire; Faundez, 2019, p. 41).

Este capítulo coloca luz sobre as rupturas, o respeito ao tempo das crianças e sobre como é prejudicial ao desenvolvimento infantil pensar em preparar as crianças para alguma coisa. Educação Infantil não é preparatória para absolutamente nada. Ela é importante em si mesma, ao criar contextos que possibilitem que as crianças tenham boas experiências de brincadeira instigantes, interessantes e que as potencializem para o mundo e no mundo, porque não é possível preparar alguém para a vida. A vida para as crianças, como já foi afirmado nesta dissertação, é aqui e agora: só se vive a infância uma vez.

De acordo com Anísio Teixeira: “[...] educação não é preparação, nem conformidade. Educação é vida, e viver é desenvolver-se, é crescer. Vida e crescimento não estão subordinados a nenhuma outra finalidade, salvo a mais vida e mais crescimento” (2010, p. 53). Pode-se, então, afirmar que a Educação Infantil é a vida em si mesma e não preparação para ela. Não se deve sequer cogitar a antecipação de conteúdos do ensino fundamental para essa etapa. É na escola da infância que os pedagogos têm a chance de criar contextos educativos para que as crianças sejam felizes

e tenham muitas experiências durante o tempo que passarem na Educação Infantil. Sobre essa organização, também declara Teixeira: “[...] É, pois, na preparação desse meio especial de educação – a escola – que podemos e devemos dispor as condições pelas quais a criança venha a crescer em saber, em força e felicidade” (*ibid.*, p. 46).

Deve-se romper com a perspectiva de superioridade dos adultos sobre as crianças. Antes, é importante que esse adulto se coloque na posição de aprender com as crianças de modo a criar contextos significativos junto às crianças, propondo-se a estar junto com elas, verdadeiramente, e, finalmente, escutando-as em sua racionalidade por meio de seu corpo, em suas diversas linguagens e no que expressam em suas brincadeiras.

CAPÍTULO II

O BRINCAR E A INFÂNCIA: CAMINHOS PERCORRIDOS

A criança a ser considerada, a ser ouvida, a ser defendida e amada é a criança de hoje, com aquilo que sabe e que sabe fazer, com seus sentimentos (Tonucci, 2005, p. 207).

Tendo explicitado os aportes teóricos que fundamentam o presente trabalho, este capítulo propõe a discussão do brincar baseado em autoras que pesquisam a infância e as políticas educacionais, de modo a trazer luz à temática e facilitar as conexões de pensamento acerca do objeto desta dissertação: a verificação da convergência sobre o brincar na concepção dos professores que atuam nas classes de 2.º Ciclo Final da Educação Infantil da rede municipal de Santo André, com os conceitos sobre o brincar na infância contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Conhecer um pouco mais sobre a trajetória histórica das crianças, considerando como são, pensam e aprendem, além de ser imprescindível para que se consiga intervir de forma mais assertiva é uma forma de amor, indispensável na relação entre educador-educando na escola da primeira infância. Não se refere aqui ao amor como forma de romantizar a educação, ou de ser piegas; trata-se da amorosidade que dá existência real ao afeto enquanto compromisso político e ético com o educando.

1. O Brincar como Direito: Marcos Legais

Há no campo da legalidade ordenamentos jurídicos que determinam a observância aos direitos da infância. A Declaração Universal dos Direitos das Crianças (1959), aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU), determinou que meninos e meninas tivessem o direito e a garantia de poder viver bem e felizes. Este documento suscitou o debate pelos direitos das crianças e procurou conscientizar a sociedade acerca desses cidadãos.

Além dos dez princípios (Anexo I) adotados pela Assembléia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959, por meio do art. 84, inciso XXI, ratificados pelo Brasil, destacam-se outros marcos legais regulatórios no campo dos direitos dos pequenos, no século XX e nas duas primeiras décadas do século XXI, como a Declaração sobre os

Direitos da Criança (1924), Genebra; a Constituição Federal de 1988, especialmente em seu artigo 227; a Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989), particularmente em seu artigo 31, e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelecido pela Lei Complementar nº. 8.069/90, mormente em seu artigo 16, IV, dentre outros.

O artigo 227 da CF determina que a educação e a responsabilidade para com a criança são incumbências a serem compartilhadas pela família, pela sociedade, pelo Estado e pela escola. Sendo a escola um segmento da sociedade, ela tem a tarefa de oportunizar a educação da criança pequena, resguardando seus direitos e liberdades, conquistados em diversos dispositivos jurídicos nacionais e internacionais, materializando sua cidadania.

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº. 9.394/1996), quando o debate a respeito das propostas curriculares da EI iniciou-se incipientemente no cenário político-educacional, foram surgindo novos documentos que abordam a temática da infância e que trouxeram orientações e princípios para a organização dessa etapa da Educação Básica, aprofundando as discussões sobre a Educação Infantil, uma vez que ela é abordada de forma mais superficial na lei supracitada.

Com a homologação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), em 1998, houve um avanço progressivo para a política educacional infantil, uma vez que o documento trouxe encaminhamentos para a busca de melhoria da qualidade. Na prática, porém, tornou-se uma indicação dos conteúdos e objetivos de aprendizagens, diminuindo o seu propósito inicial, pois acabou se pautando apenas em esclarecer o que deveria ser trabalhado com as crianças pequenas. O RCNEI concebia a criança como o centro de um desenvolvimento integral, mas ainda a tratava como um sujeito passivo, cujas ações não passavam de uma resposta a estímulos oferecidos por adultos – pai, mãe, professor, entre outros. O documento se organizava por eixos¹⁵ que previam o trabalho docente, abordando-os de maneira integrada com a criança na sala de aula. Já havia em seu cerne o brincar como um processo importante para a aprendizagem dos pequenos e que, para isso, seria importante que o professor tivesse

¹⁵ O RCNEI previa oito eixos para o trabalho na Educação Infantil: movimento, identidade e autonomia, conhecimento de mundo, artes visuais, música, linguagem oral e escrita, natureza/sociedade e matemática (BRASIL, 1998).

“consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa [...]” (BRASIL, 1998, p. 29).

Em 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) apresentaram grande avanço para o trabalho pedagógico, na medida em que provocaram a reflexão sobre a maneira de pensar quais atividades pedagógicas deveriam ser propostas às crianças e como fazê-lo em caráter mandatório. Percebe-se, portanto, que ganha força, na legislação, a preocupação com a Educação Infantil nos espaços escolares. Assim registram as DCNEI:

Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil elaboradas anteriormente por este Conselho (Resolução CNE/CEB nº. 1/99 e Parecer CNE/CEB nº. 22/98) foram fundamentais para explicitar princípios e orientações para os sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de propostas pedagógicas. Embora os princípios colocados não tenham perdido a validade, ao contrário, continuam cada vez mais necessários, outras questões diminuíram seu espaço no debate atual e novos desafios foram colocados para a Educação Infantil, exigindo a reformulação e atualização dessas Diretrizes (BRASIL, 2013b, p. 82).

Portanto, a partir das DCNEI, a criança ganha maior destaque, tomando as interações sociais como princípios para o processo de aprendizagem. O documento ainda garante o direito de aprender à criança, considerando toda a diversidade de potenciais e reafirmando a importância de a criança pequena poder ter acesso ao conhecimento científico e cultural.

O documento segue demonstrando que a brincadeira e as interações devem ser os eixos da proposta pedagógica oferecida aos pequenos, além de dispor e relacionar a Educação Infantil ao desenvolvimento de princípios éticos, políticos e estéticos, ajustados às diferentes linguagens que devem orientar a didática e organização dos currículos nas instituições escolares. Assim, continua o documento:

Art. 6º As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios:

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

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

III – Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (idem, p. 97).

Em se tratando de direitos da criança, as propostas coadunam-se com a certeza de que a educação abordada nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos é “[...] uma das mediações fundamentais tanto para o acesso ao legado histórico dos direitos humanos, quanto para a compreensão de que a cultura dos Direitos Humanos é um dos alicerces para a mudança social” (BRASIL, 2012a, p. 2).

É possível perceber que a infância brasileira sentiu e ainda vem sentindo, ao longo do tempo, reorganizações legais e institucionais com argumentos e justificativas bastante convincentes para que, nessa luta pelos direitos da criança, o que é o ideal e está formalizado nos documentos supracitados concretize-se de fato e os direitos infantis sejam garantidos.

As diretrizes ainda acrescentam:

[...] a Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas não antecipem processos do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2013b, p. 81 - 82)

Os eixos, as interações e a brincadeira apontados nas DCNEI, bem como as experiências que são proporcionadas às crianças e que norteiam as práticas pedagógicas, precisam estar bem claros nas intencionalidades de planejamento do professor, conforme suscita em seu artigo 9.º (Anexo II) em que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as **interações e a brincadeira**” (*id.*, *ibid.*, p. 99, grifo nosso). Em especial, traz-se o teor contido no inciso VIII do mesmo artigo para que se justifique o que fora escrito no capítulo I sobre como o pensar no brincar para a Educação Infantil precisa se apoiar no incentivo “[...] à curiosidade, à exploração, ao encantamento, ao questionamento, à indagação e ao conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” (*id.*, *ibid.*, p. 99). Compreendendo que o brincar não se concebe sem as interações e que toda prática pedagógica deve contemplá-la, Kishimoto¹⁶ auxilia na elucidação do que é o eixo das interações e brincadeira:

¹⁶ Tizuko Morchida Kishimoto é Pedagoga, com doutorado e pós-doutorado em educação, tem vários livros publicados sobre assuntos relacionados a jogos, brincadeiras e Educação Infantil. Já desenvolveu vários trabalhos acerca da temática do brincar das crianças pequenas, pelo MEC. Atua no campo da educação infantil, focalizando estudos sobre formação de professores, propostas pedagógicas, história e

Interação com a professora — O brincar interativo com a professora é essencial para o conhecimento do mundo social e para dar maior riqueza, complexidade e qualidade às brincadeiras. Especialmente para bebês, são essenciais ações lúdicas que envolvam turnos de falar ou gesticular, esconder e achar objetos.

Interação com as crianças — O brincar com outras crianças garante a produção, conservação e recriação do repertório lúdico infantil. Essa modalidade de cultura é conhecida como cultura infantil ou cultura lúdica.

Interação com os brinquedos e materiais — É essencial para o conhecimento do mundo dos objetos. A diversidade de formas, texturas, cores, tamanhos, espessuras, cheiros e outras especificidades do objeto são importantes para a criança compreender esse mundo.

Interação entre criança e ambiente — A organização do ambiente pode facilitar ou dificultar a realização das brincadeiras e das interações entre as crianças e adultos. O ambiente físico reflete as concepções que a instituição assume para educar a criança.

Interações (relações) entre a Instituição, a família e a criança — A relação entre a instituição e a família possibilita o conhecimento e a inclusão, no projeto pedagógico, da cultura popular e dos brinquedos e brincadeiras que a criança conhece (2010, p. 3).

Mas, mesmo diante de progressos sociais e estabelecidos em leis relacionadas à concepção da criança na atualidade, a contradição ainda acontece, pois o que é prescrito legalmente nem sempre acontece nas salas de aula. Mais uma vez, a política educacional entra em cena para o debate, buscando pensar em novas orientações e arranjos para aproximara prática da teoria.

Um novo documento com esse propósito foi decretado no final de 2017: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sua recente promulgação, fundamentada nas Diretrizes para a Educação Infantil (DCNEI), foi estabelecida também em caráter mandatório, estruturada em campos de experiência¹⁷, atendendo ao que estava disposto pelas diretrizes: “A organização curricular da Educação Infantil pode se estruturar em eixos, centros, campos ou módulos de experiências que devem se articular em torno dos

políticas públicas, museu e brinquedoteca, letramento e o brincar. Produz materiais pedagógicos destinados a professores, organiza e mantém curso à distância para formar profissionais que atuarão em brinquedotecas e disponibiliza, gratuitamente, materiais digitais para os interessados na ludicidade. Tem utilizado recursos da pesquisa-ação para envolver profissionais da rede pública de São Paulo para melhorar a qualidade da práxis e a discussão das pedagogias da infância. Mantém grupo de pesquisa no Brasil, em rede com grupos internacionais, para discutir a infância e as pedagogias, dentre os quais, o da Universidade do Minho (Portugal). Relaciona-se com grupos de pesquisadores na Itália e na França, além de manter contatos com a Universidade Paris 13, para estudar as especificidades do brincar e da infância. Especializa-se no campo dos jogos e brincadeiras, mantendo contato com pesquisadores do *International Toy Research Association*. Entre outros interesses, pesquisa a cultura da infância em diferentes países, entre os quais se destacam o Japão, a França e Portugal (informações coletadas também em <http://lattes.cnpq.br/4438310675742691>).

¹⁷A BNCC considera cinco campos de experiência como fundamentais para o desenvolvimento das crianças: eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaço, tempo, quantidades, relações e transformações.

princípios, condições e objetivos propostos nesta diretriz” (BRASIL, 2013b, p. 95), para tentar garantir que os direitos de meninos e meninas sejam realmente respeitados.

Ela apresenta a reflexão sobre as práticas pedagógicas adotadas atualmente, de forma a tentar garantir que as exigências previstas legalmente sejam, de fato, transformadas em vivências reais de experiências no universo infantil. Apesar de direitos – entre eles o brincar – serem assegurados à criança indiscutivelmente na legislação, a questão é saber se a criança usufrui dos que devem fazer parte da sua infância e que estão previstos para serem desenvolvidos no contexto escolar.

Não basta apenas garantir direitos; o desafio está em pensar de que forma a proposta de interações e brincadeiras concretiza-se junto às crianças. No entanto, esta questão escapa aos limites desta pesquisa, ficando para ser examinadas em investigações futuras. A presente dissertação analisa algo anterior a isso: as concepções de professores sobre o brincar para as crianças pequenas, verificando as convergências de suas percepções e representações com o que está previsto nas DCNEI. Considerando-se que o preconizado nas DCNEI é desejável e que aquilo que as docentes projetam a respeito do tema brincar levá-las-á a aplicá-lo, presume-se que as crianças terão um melhor desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor. Contudo, esta verificação final também escapa aos limites desta dissertação.

Entende-se, portanto, que, ao inibir a vivência da brincadeira na escola infringe-se um direito de emancipação da criança, além de poder se estar inibindo o desenvolvimento mencionado. Percebe-se que, muitas vezes, essa contrariedade ao direito infantil ocorre tanto por parte dos profissionais que atuam na Educação Infantil quanto pelos próprios familiares. Para quem trabalha nesse segmento é fácil perceber que é comum a falta das crianças às aulas e, quando os familiares são questionados por essas ausências, justificam alegando que não há problema algum em se ausentarem, pois, as crianças “apenas brincam na escola”.

Zilma Ramos de Oliveira *et al.* abordam esta questão de banalizar o brincar:

Muitos educadores veem a infância apenas como período de carências, dado que as maneiras próprias de a criança agir e interagir não são levadas a sério. Submetidas desde cedo às imposições dos adultos, ou papericadas e deixadas à deriva em seu desenvolvimento, deixam as crianças pequenas de contar com um ambiente organizado e estruturador daquele desenvolvimento. Por outro lado, os adultos – os pais, educadores, (*sic*) etc. – submetidos que estão a outros contextos autoritários, também não são considerados sujeitos em desenvolvimento (2014, p. 7-8).

Essa constatação revela uma concepção já arraigada sobre a educação para a primeira infância, revelando um enorme prejuízo do brincar, compreendido, em tal universo, ainda como algo insignificante e dissociado da aprendizagem.

2. O Brincar na Educação Infantil: um Caminho só de Ida Rumo ao Desenvolvimento da Criança

Pensar na infância é refletir sobre um tempo sem volta, como o título deste tópico anuncia. Portanto, entender os processos de aprendizagem de uma criança é tão importante quanto compreender o de um adolescente ou de um adulto. É a partir deles que se escolherá o melhor mapa a seguir na estrada, tentando errar o mínimo possível durante o trajeto, evitando as “multas por infração” que, no sentido real da palavra, trazem prejuízo ao bolso do condutor mas que, no mundo da infância, trazem prejuízos ao tempo de ser criança e ao direito de se desenvolver e crescer com alegria.

Os documentos oficiais também se preocupam com essas questões, como se pode observar na citação a seguir:

Assim, a motricidade, a linguagem, o pensamento, a afetividade e a sociabilidade são aspectos integrados e se desenvolvem a partir das interações que, desde o nascimento, a criança estabelece com diferentes parceiros, a depender da maneira como sua capacidade para construir conhecimento é possibilitada e trabalhada nas situações em que ela participa. Isso porque, na realização de tarefas diversas, na companhia de adultos e de outras crianças, no confronto dos gestos, das falas, enfim, das ações desses parceiros, cada criança modifica sua forma de agir, sentir e pensar (BRASIL, 2013b, p. 86).

É importante refletir sobre que brincar se deve buscar aprofundamento. Segundo Kishimoto: “... a introdução de brinquedos e brincadeiras na educação infantil implica definir o que se pensa da criança. Quem é ela? Brinca? O brincar é importante?” (2010, p.1). Qual é a concepção de criança implicada nas práticas pedagógicas? A autora continua:

A criança, mesmo pequena, sabe muitas coisas: toma decisões, escolhe o que quer fazer, interage com pessoas, expressa o que sabe fazer e mostra, em seus gestos, em um olhar, uma palavra, como é capaz de compreender o mundo. Entre as coisas de que a criança gosta está o brincar, que é um dos seus direitos. O brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

Pesquisadores da infância investigam, cada vez mais, as consequências do brincar e os impactos da brincadeira na esfera motora, cognitiva, afetiva, social e moral das crianças:

A criança de zero a seis anos tem recebido crescente atenção por parte dos pesquisadores em ciências humanas. Particularmente, novas necessidades sociais referentes à educação da criança em contextos sociais diversos – não só a família, mas também creche e pré-escola – têm suscitado investigações que aprofundam o que sabemos sobre seu modo de ser e de desenvolver (OLIVEIRA, *et al*, 2014, p. 7).

A tentativa, aqui, é de demonstrar que o brincar é atividade importante e imprescindível para vida de uma criança pequena. Com relação à importância da brincadeira, esclarece Kishimoto:

Para a criança, o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. É importante porque dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, de usar o corpo, os sentidos, os movimentos, de solucionar problemas e criar. Ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens. Mas é no plano da imaginação que o brincar se destaca pela mobilização dos significados [...] (2010, p. 1).

Possibilitar o brincar, portanto, é entender que a criança tem suas necessidades, anseios e direitos e, acima de tudo, confirma a competência dela para a criação, imaginação e recriação de um mundo que lhe é próprio.

No documento **Brinquedos e brincadeiras nas creches: manual de orientação pedagógica** (2012), composto de cinco fascículos, o MEC aborda a temática do brincar de forma consistente, na tentativa de auxiliar e explicitar as/aos docentes sobre a importância das brincadeiras e brinquedos para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas. Oficialmente se pensa da mesma maneira neste particular, como se pode constatar na citação:

O brincar é a coisa mais importante para as crianças, a atividade mais vital, pela qual elas aprendem a dar e receber, a compreender a natureza complexa do ambiente, a solucionar problemas, a relacionar-se com os outros, a ser criativa e imaginativa. Para evitar que se diga: “Ah! Ela está só brincando!”, ou “Quando parar de brincar, venha fazer algo mais útil”, é importante criar ambientes estruturados que dão qualidade para o brincar, com a participação da professora e de outras crianças (*id.*, *ibid.*, p. 73).

Pode-se dizer que as crianças projetam, por meio do brincar, circunstâncias reais, fazendo o uso das diversas situações que o espaço planejado pelo professor, dentro das suas práticas pedagógicas, possibilita. Dessa forma, o professor como elemento mediador tem, nesse momento, a ocasião favorável para observar as ações das crianças a fim de conseguir oportunizar mais desafios que as provoquem para mais conquistas possíveis de serem alcançadas.

De novo, é possível encontrar explicitações acerca do brincar que regulam e orientam as ações pedagógicas na escola da infância, constatando-se a mesma preocupação nos documentos oficiais:

É no ato de brincar que a criança estabelece os diferentes vínculos entre as características do papel assumido, suas competências e as relações que possuem com outros papéis, tomando consciência disto e generalizando para outras situações (BRASIL, 1998, p. 28).

O direito de brincar dentro dos espaços escolares, por meio de ações reais, visa a modificação de conduta de todas as pessoas que são responsáveis pela educação das crianças pequenas, principalmente o docente, por causada relação direta que estabelece com elas. O docente será o ator principal na promoção desse direito específico dos sujeitos infantis, pois: “[...] temos clareza de que a opção pelo brincar desde o início da educação infantil é o que garante a cidadania da criança e ações pedagógicas de maior qualidade” (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

Segundo Oliveira (2012), é a partir da ideia que o educador tem acerca da criança que sua prática educativa será organizada. Melhor explicando, a concepção que o professor tem da criança e do direito que ela tem de brincar põem em evidência a relevância da infância, o respeito e a consideração à cultura lúdica infantil que esse profissional traz no trabalho educacional que desenvolve; revela, também, como sua formação e sua identidade profissional se construíram e se constroem.

Nesse sentido, Oliveira afirma:

[...] põe o foco na ação mediadora da instituição de Educação Infantil como articuladora das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse das crianças. Tal definição inaugura então um importante período na área, que pode de modo inovador avaliar e aperfeiçoar as práticas vividas pelas crianças nas unidades de Educação Infantil (2012, p. 4).

Com relação ao trabalho dos educadores, o RCNEI (BRASIL, 1998) enfatiza que a criança tem o direito de brincar, de ser educada e cuidada por profissionais comprometidos com o desenvolvimento infantil e com o respeito aos direitos que essa criança tem. Depreende-se daí que a qualificação do profissional que atua diretamente no espaço escolar com as crianças de Educação Infantil, deve contar com uma formação continuada, salientando a especificidade dessa etapa educacional, pois outro aspecto importante a ser considerado pelos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil é que: “[...] a formação dos profissionais de educação infantil são (*sic*) também pontos de partida importantes na definição de critérios de qualidade” (BRASIL, 2009, p. 14).

Em se tratando da atuação dos professores, esclarece-se a mediação pedagógica que será abordada e em qual aporte teórico ela se fundamenta. Segundo o **Dicionário Paulo Freire**, existem duas mediações:

A primeira mediação educadora do ser humano é a existência em sua dinâmica, que implica dialogação eterna do homem consigo mesmo, com o mundo e com seu Criador. A própria natureza coloca-se como grande mediação para as relações e comunicação dos humanos. A segunda mediação é constituída pelo processo de relações que constroem as culturas, a história, em que o trabalho humano é mediador da transformação do mundo (STRECK *et al.*, 2018, p. 306).

A reflexão pauta-se na teoria freiriana, opondo-se à passividade das crianças ao receberem informações. Foi justamente a essa forma de educação que Freire se opôs quando criou a expressão “educação bancária”, cujo processo se dá pelo professor “transmissor”, que “deposita” informações na cabeça do aluno (FREIRE, 2018). Freire propõe uma mediação pedagógica problematizadora, que se constitui pelo diálogo reflexivo sobre a ação e no encontro de professor e aluno que, juntos, educam-se entre si e são “mediatizados pelo mundo” (*id.*, *ibid.*, p. 137). Esse diálogo reflexivo sobre a realidade é que se converte em uma ação educativa. Portanto, tem-se a compreensão de professor mediador em Freire que é contrária ao pensamento da sociedade adultocêntrica, que não compreende as crianças com potenciais de protagonistas da aprendizagem e que, incentivadas por uma ação mediadora problematizadora, podem construir seu conhecimento à medida em que são incentivadas à autonomia. Encontra-se em Freire a concepção de que o(a) professor(a) apresenta às crianças a problematização ao invés de se colocar como mediador do conhecimento.

Na teoria freiriana, o professor como educador é compreendido como pesquisador, animador cultural e sistematizador. Segundo Freire, a aula é o oposto de

círculo de cultura. Numa aula, o professor é mediador, uma ponte entre o conhecimento e a ignorância do aluno. No círculo de cultura, o professor é um pesquisador da realidade do aluno. Após pesquisar essa realidade, ele entra em contato novamente com os alunos, retoma a discussão, por meio do diálogo, para confirmar sua pesquisa e, a partir daí, propor uma problematização pautada na ampliação da compreensão do domínio cultural discente (FREIRE, 2006, p. 118).

E o Patrono da Educação Brasileira continua:

O papel, portanto, do animador ou da animadora cultural no Círculo de Cultura, numa sociedade em que o “silêncio já não é possível”, em suas relações com os alfabetizandos, não é o de quem transfere o conhecimento, mas o de quem, através do diálogo, procura conhecer com os alfabetizandos. Ao ensinar algo aos alfabetizandos, o animador ou a animadora cultural aprende deles algo também. Na educação revolucionária, que irá substituindo, a pouco e pouco, a educação colonial, em todos os níveis, não é possível separar o ato de ensinar do de aprender; o ato de educar do de ser educado. Por isso é que nos temos referido sempre ao animador cultural como um educador-educando, em diálogo com o alfabetizando, como um educando-educador (*id.*, 1978, p. 6-7).

A palavra animador deriva do termo alma que significa "ser", "vida" ou "criatura". Etimologicamente, a palavra alma deriva do termo em Latim *animu* (ou *anima*), que significa "o que anima".

Nesse sentido, Freire escreve que “ninguém educa ninguém” (FREIRE, 2018, p. 137) e é por essa perspectiva que o professor se torna um animador cultural, pois entra em contato com a cultura dos alunos, põe os alunos para falar e, depois, sistematiza o conhecimento elaborado coletivamente. Aqui, a articulação que se faz do professor animador cultural em prol da criança pequena encontra-se sustentado na experiência humana que meninos e meninas, mesmo antes de saber ler e escrever, precisam vivenciar pela intencionalidade provocativa de seus educadores.

De novo, Freire assim se manifesta:

A conclusão dos debates gira em torno da dimensão da cultura como aquisição sistemática da experiência humana. E que esta aquisição, numa cultura letrada, já não se faz via oral apenas, como nas iletradas, a que falta a sinalização gráfica. Daí, passa-se ao debate da democratização da cultura, com que se abrem as perspectivas para o início da alfabetização (2006, p. 118).

Essa articulação do professor, que tem a função de animar a criança culturalmente por meio da oralidade sustenta-se também nas DCNEI:

É importante lembrar que dentre os bens culturais que crianças têm o direito a ter acesso está a linguagem verbal, que inclui a linguagem oral e a escrita, instrumentos básicos de expressão de ideias, sentimentos e imaginação. A aquisição da linguagem oral depende das possibilidades das crianças observarem e participarem cotidianamente de situações comunicativas diversas onde podem comunicar-se, conversar, ouvir histórias, narrar, contar um fato, brincar com palavras, refletir e expressar seus próprios pontos de vista, diferenciar conceitos, ver interconexões e descobrir novos caminhos de entender o mundo. É um processo que precisa ser planejado e continuamente trabalhado.

Também a linguagem escrita é objeto de interesse pelas crianças. Vivendo em um mundo onde a língua escrita está cada vez mais presente, as crianças começam a se interessar pela escrita muito antes que os professores a apresentem formalmente. Contudo, há que se apontar que essa temática não está sendo muitas vezes adequadamente compreendida e trabalhada na Educação Infantil. O que se pode dizer é que o trabalho com a língua escrita com crianças pequenas não pode decididamente ser uma prática mecânica desprovida de sentido e centrada na decodificação do escrito. Sua apropriação pela criança se faz no reconhecimento, compreensão e fruição da linguagem que se usa para escrever, mediada pela professora e pelo professor, fazendo-se presente em atividades prazerosas de contato com diferentes gêneros escritos, como a leitura diária de livros pelo professor, a possibilidade da criança desde cedo manusear livros e revistas e produzir narrativas e “textos”, mesmo sem saber ler e escrever (BRASIL, 2013b, p. 94).

É nessa perspectiva gnosiológica que se apoia a mediação – denominada por Freire como “mediatização” – todas as vezes em que ela for abordada nesta dissertação. A mediação se constrói na premissa de que educadoras e educadores e educandas e educandos se assumem como cidadãos criativos e históricos, que se reconhecem como distintos, singulares, que reinventam o mundo por meio da leitura crítica que fazem dele.

Freire assim trata a questão:

Outro sentido mais radical tem a assunção ou assumir quando digo: Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto (FREIRE, 2003, p. 41).

Aprender a profissão docente é algo desafiador, pois o professor precisa desempenhar um papel de pesquisador-animador-sistematizador nos diversos ambientes escolares, para que o brincar, no caso da Educação Infantil, esteja a serviço da aprendizagem das crianças. Além de planejar minuciosamente seu dia-a-dia para que o

objetivo seja alcançado e para que a criança, na construção desse planejamento, tenha suas necessidades, suas angústias, seus medos e seus anseios levados, também, em consideração.

Em contrapartida, para desfrutar dos seus direitos, a criança necessita de um educador qualificado que estimule, garanta e permita que ela manifeste sua imaginação por meio do brincar, como forma de estar e ser no mundo, pois:

[...] por meio dessa vivência coletiva com seus pares e adultos, proporcionada por docentes qualificados/as para tal, formam seu cérebro para organizar suas sensações, para lembrar-se, para pensar, e com isso se formam/constituem, se transformam e se humanizam, produzindo a infância (MELLO *apud* Brasil, 2010, p. 13).

É na brincadeira que se assegura uma forma de comunicação que presume um aprendizado, com repercussão sobre outros aprendizados, pois ela possibilita aperfeiçoar uma melhor compreensão sobre a comunicação, abrindo possibilidades para a criança participar de um mundo de complexas comunicações, diferenciando imaginação, invenção e realidade.

Para Oliveira (2002), o sentido da brincadeira é o caminho para a aprendizagem da criança:

Ao brincar, afeto, motricidade, linguagem, concepção, representação, memória e outras funções cognitivas estão profundamente interligados. A brincadeira favorece o equilíbrio afetivo da criança e contribui para o processo de apropriação de signos sociais. Cria condições para uma transformação significativa da consciência infantil, por exigir das crianças formas mais complexas de relacionamento com o mundo (2002, p. 160).

Quando nascem, as crianças se inserem em um mundo social e, para se apropriarem de tudo o que está a sua volta, precisam estabelecer convívio com as pessoas. E é dessa forma também que acontece a apropriação da cultura.

Segundo as DCNEI:

O conhecimento científico hoje disponível autoriza a visão de que desde o nascimento a criança busca atribuir significado à sua experiência e nesse processo volta-se para conhecer o mundo material e social, ampliando gradativamente o campo de sua curiosidade e inquietações, mediada pelas orientações, materiais, espaços e tempos que organizam as situações de aprendizagem e pelas explicações e significados a que ela tem acesso. [...] não são constituições universais biologicamente determinadas e esperando o momento de amadurecer. Elas são histórica e culturalmente produzidas nas relações que estabelecem com o mundo material e social mediadas por parceiros mais experientes (BRASIL, 2013b, p. 86).

Nesse sentido, entende-se que as crianças não nascem sabendo brincar, mas, por estarem imersas numa sociedade já estabelecida, constroem seus mundos sociais por meio das interações e, portanto, reconstruem a cultura que foi compreendida do mundo adulto, por intermédio das brincadeiras.

Alguns teóricos abordam a temática de culturas infantis, entre elas Adriana Friedmann, que afirma: “... além da herança cultural recebida, podemos considerar as crianças tanto como atores sociais quanto como produtoras de cultura – não só produzidas pelas culturas” (2013, p. 64).

Nessa perspectiva, as crianças pequenas produzem cultura a partir de situações em que estão inseridas ou submetidas, sendo os momentos das brincadeiras contextos muito privilegiados para essa produção. Continua Friedmann:

Nas culturas infantis instauram-se ideias, valores, costumes e conhecimentos que serão transmitidos por meio das linguagens verbais e não-verbais. Estas últimas, embora características dos primeiros anos de vida do ser humano, perpetuam-se no decorrer da existência, constituindo-se, em muitos casos, em exteriorização do ser, da identidade particular de cada indivíduo; ou, em tantos outros casos, manifestando-se de forma inconsciente, por exemplo, pelos conteúdos das brincadeiras (2013, p. 64-65).

É preciso reconhecer, portanto, que os espaços são fundamentais para que as crianças produzam cultura, uma vez que os pequenos a produzem enquanto brincam.

Friedmann complementa:

Falar em uma cultura infantil é universalizar um conceito negando particularidades socioculturais. É mais adequado falar em “culturas infantis”. Contudo, temos que ter o cuidado de compreender que elas podem não ser exclusivas do universo infantil; por exemplo, as brincadeiras infantis não constituem uma área cultural exclusivamente ocupada pelas crianças. Para entender o que elas fazem nessas brincadeiras, é necessário compreender seus significados (2013, p. 64).

O brincar é uma das opções que se tem para se apropriar da cultura, pois estar em meio a seres humanos não é suficiente para uma apropriação cultural; é necessário estabelecer interações e é, nesse encontro ativo com o outro, que surgem os sentidos, que, pouco a pouco, vão sendo apropriados pela criança na sua ânsia de conhecer o mundo. A brincadeira, enquanto produção social e cultural, também acontece quando meninos e meninas transformam as relações que estabelecem, construindo novos sentidos.

De novo, o pensamento oficial assim se manifesta:

Uma atividade muito importante para a criança pequena é a brincadeira. Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz (BRASIL, 2013b, p. 87).

Tizuko Morchida também converge para o pensamento sobre o brincar enquanto produção social e cultural, quando afirma que:

[...] a criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre, em contato com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções da professora, ela aprende novas brincadeiras e suas regras. Depois que aprende, pode reproduzir ou recriar novas brincadeiras. Assim, ela vai garantindo a circulação e preservação da cultura lúdica. (KISHIMOTO, 2010, p. 1-2)

Ambas as citações estão embasadas no que preconiza o artigo 4.º das DCNEI, entendem a criança como sendo um ser histórico-cultural:

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2013c, p. 97).

Esta dissertação assume a concepção de uma cultura da diversidade, oposta a uma cultura única, uniforme e dominante, afirmando uma cultura como prática da liberdade. Mesmo sendo tão pequenas, as crianças já estão vivenciando “a cultura como aquisição sistemática da experiência humana” (FREIRE, 2006, p. 117), pois, mesmo sendo iletrados, são produtores de cultura, criando e recriando condições que os formam como sujeitos críticos diante da reflexão-ação-reflexão e de sua curiosidade epistemológica.

É assim que, como construtoras de seus conhecimentos, as crianças pequenas seguem sendo criadas e recriadas, uma vez que, respondendo aos desafios propostos pelos educadores e educadoras, cada sujeito vai “[...] dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura [...]” (*id.*, *ibid.*, p. 51). E é por esse ponto de vista que a reflexão sobre os espaços do brincar na educação infantil deveria se

constituir. Esses espaços não se resumem a um lugar de uma prática pedagógica limitada, mas, ao contrário, devem ser ambientes que possibilitam múltiplas experiências, em prol de significações e de interações. Sobre este particular, assim registra um dos documentos oficiais:

Para garanti-lo, são necessárias medidas que otimizem suas vivências na creche e pré-escola, garantindo que esses espaços sejam estruturados de modo a permitir sua condição de sujeitos ativos e a ampliar suas possibilidades de ação nas brincadeiras e nas interações com as outras crianças, momentos em que exercitam sua capacidade de intervir na realidade e participam das atividades curriculares com os colegas (BRASIL, *ibid.*, p. 90).

Para que se pense em um “ambiente brincante”, que tenha vida e que seja transformador de vidas, algumas considerações são necessárias, pois, assim como já foi dito anteriormente nesta dissertação, “ainda que o brincar possa ser considerado um ato inerente à criança, exige um conhecimento, um repertório que ela precisa aprender”. (BRASIL, 2012, v. 4, p. 7). E para que o ambiente do brincar seja pensado em prol da criança, precisa-se considerar que:

[...] o brinquedo e a brincadeira são constitutivos da infância. A brincadeira é, para a criança, um dos principais meios de expressão que possibilita a investigação e a aprendizagem sobre as pessoas e o mundo. Valorizar o brincar significa oferecer espaços e brinquedos que favoreçam a brincadeira como atividade que ocupa o maior espaço de tempo na infância. A aquisição de brinquedos para uso das crianças na Educação Infantil é uma estratégia de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (*id.*, *ibid.*, p. 3).

Defende-se, aqui, o cuidado com o espaço físico em que acontecem as brincadeiras, o que exige um planejamento intencional do brincar, além de objetos, brinquedos e materiais que favoreçam a brincadeira, sem falar no como esses materiais devam ser organizados. Ao referir-se aos ambientes de aprendizagem como recurso pedagógico, Oliveira alerta que:

[...] cada vez mais o ambiente físico e os arranjos espaciais existentes nas creches e pré-escolas têm sido apontados como setores que requerem especial atenção e planejamento. Além disso, as pesquisas são claras em demonstrar a importância da significação que a criança pequena empresta ao ambiente físico, que pode lhe provocar medo ou curiosidade, irritabilidade ou calma, atividade ou apatia. (2002, p. 192)

Nota-se que, para se ter um espaço designado para o brincar, que privilegie a brincadeira como ação principal da criança, há a necessidade de brinquedos e materiais que fiquem à disposição dos alunos e alunas pequenas, para que eles possam desenvolver a brincadeira, coletiva ou individualmente, qualquer que seja a sua escolha. Nesse caso, verifica-se que: “... o brinquedo visto como objeto suporte da brincadeira pode ser industrializado, artesanal ou fabricado pela professora junto com a criança e a sua família [...]” (BRASIL, 2012, v.3, p. 7).

E ainda com base no que as Diretrizes apregoam sobre o oferecimento de brinquedos, que Kishimoto afirma: “[...] cabe à creche e à pré-escola, espaços institucionais diferentes do lar, educar a criança de 0 a 5 anos e 11 meses com brinquedos de qualidade, substituindo-os, quando quebram ou já não despertam mais interesse [...]” (2010, p. 2).

O intuito é preparar um espaço que contenha vida, que seja planejado e pensado a partir das crianças, que são o foco de toda a atividade, pois, o ambiente deve ser o favorecedor de experiências de transformação.

Nesta perspectiva de análise, Oliveira afirma:

Na perspectiva aqui exposta, o ambiente das creches e pré-escolas pode ser considerado como um campo de vivências e explorações, zona de múltiplos recursos e possibilidades para a criança reconhecer objetos, experiências, significados de palavras e expressões, além de ampliar o mundo de sensações e concepções. Funciona esse ambiente como recurso de desenvolvimento, e, para isso, ele deve ser planejado pelo educador, parceiro privilegiado de que a criança dispõe (OLIVEIRA, 2002, p. 193).

As últimas observações aqui feitas devem se transformar na ação fundamental que o professor ou a professora deve desenvolver nesses ambientes de aprendizagem, na intenção de ampliar a qualidade do brincar a ser oferecido às crianças, uma vez que “[...] para brincar em uma instituição infantil não basta disponibilizar brincadeiras e brinquedos, é preciso planejamento do espaço físico e de ações intencionais que favoreçam um brincar de qualidade” (BRASIL, 2012, v. 3, p. 7).

Ações intencionais, como preconiza o documento citado no parágrafo anterior, associam-se à qualidade que se busca na Educação Infantil que, por vezes, é deixada de lado nas escolas, quando se tem a ideia de que basta dar brinquedos às crianças e deixá-las sozinhas brincando, que já se está garantindo o direito de elas brincarem. Essa questão também merece uma atenção especial das autoridades educacionais:

A pouca qualidade ainda presente na educação infantil pode estar relacionada à concepção equivocada de que o brincar depende apenas da criança, não demanda suporte do adulto, observação, registro nem planejamento. Tal visão precisa ser desconstruída, uma vez que a criança não nasce sabendo brincar. Ao ser educada, a criança deve entrar em um ambiente organizado para recebê-la, relacionar-se com as pessoas (professoras, pais e outras crianças), escolher os brinquedos, descobrir os usos dos materiais e contar com a mediação do adulto ou de outra criança para aprender novas brincadeiras e suas regras [...] (*id.*, *ibid.*, p. 7-8).

Para Oliveira, ao se referir à qualidade do brincar e à participação do adulto, escreve que:

[...] para alguns professores, a qualidade do ambiente na creche ou pré-escola diz respeito apenas a suas características psicofísicas e/ou higiênicas: arejamento, iluminação, conforto, número de crianças por metro quadrado, relação existente entre mobiliário e equipamentos. No entanto, todo contexto ambiental é um sistema de inter-relações dos vários componentes físicos e humanos que dele participam [...]. (2002, p. 192).

É possível perceber que o que faz a diferença para instaurar a qualidade no brincar é a atuação do educador e da educadora, seja como parceiro na brincadeira, seja como observador atento, podendo atender às necessidades que venham a surgir, reorganizando o ambiente e incluindo novos objetos em substituição a outros, para que se consiga que:

A brincadeira de alta qualidade faz a diferença na experiência presente e futura, contribuindo de forma única para a formação integral das crianças. As crianças brincam de forma espontânea em qualquer lugar e com qualquer coisa, mas há uma diferença entre uma postura espontaneísta e outra reveladora da qualidade. A alta qualidade é resultado da intencionalidade do adulto que, ao implementar o eixo das interações e brincadeiras, procura oferecer autonomia às crianças, para a exploração dos brinquedos e a recriação da cultura lúdica. E essa intenção que resulta na intervenção que se faz no ambiente, na organização do espaço físico, na disposição de mobiliário, na seleção e organização dos brinquedos e materiais e nas interações com as crianças. Para que isso ocorra, faz-se necessário a observação das crianças, a definição de intenções educativas, o planejamento do ambiente educativo, o envolvimento das crianças, das famílias e das suas comunidades e, especialmente, a ação interativa das professoras [...] (BRASIL, 2012, p. 8).

Pensar em um ambiente de aprendizagem é refletir sobre um espaço que não seja concebido apenas como um lugar onde há coisas, objetos e outros materiais; o espaço, aqui, reporta-se ao ambiente em que as ações educativas se desenvolvem como um

fundamento que seja capaz de proporcionar momentos formativos adequados, ou seja, um espaço que pressupõe produção humana.

O caminho percorrido até aqui teve o intuito de demonstrar a relevância do brincar para a aprendizagem das crianças pequenas e, por esse motivo, é considerado um direito delas, garantido por lei, constituindo-se, portanto, como um dever das instituições educacionais.

CAPÍTULO III

O MUNICÍPIO, A EDUCAÇÃO E A PESQUISA

No contexto teórico, o da formação permanente da educação, é indispensável a reflexão crítica sobre os condicionamentos que o contexto cultural tem sobre nós, sobre nossa maneira de agir, sobre nossos valores. A influência que as nossas dificuldades econômicas exercem sobre nós, como podem obstaculizar nossa capacidade de aprender, ainda que careçam de poder para nos “emburrecer” (FREIRE, 2003a, p. 106).

Este capítulo apresenta informações sobre o município e sobre a educação do município em que foi realizada a pesquisa, trazendo dados relevantes sobre os sujeitos implicados na mesma, de modo a esclarecer o universo em que se insere, com elementos que possam contribuir para melhor entendimento da análise de dados.

Busca-se estabelecer a relação entre o registro histórico municipal acerca do brincar infantil e as concepções apresentadas pelos professores, tentando revelar a consciência dos professores, ou a ausência da mesma, a respeito das DCNEI. Para tanto, busca a escrita da trajetória histórica do brincar no município de Santo André de modo a verificar se os documentos orientadores oficiais em âmbito municipal contribuem para melhor entendimento dos docentes acerca da temática do brincar na infância.

Em sequência, o que se propõe é a abordagem da metodologia em que a pesquisa está estruturada com suas bases teóricas e com o percurso metodológico utilizado para buscar a compreensão sobre as concepções acerca do brincar pelos docentes do 2º Ciclo Final da Educação Infantil da na rede municipal de Santo André.

1. O Município de Santo André

O município de Santo André está localizado na região metropolitana do Estado de São Paulo, bem próximo à capital paulista. Compõe a região do Grande ABCDMRR, que é formada por sete municípios: Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra. O município localiza-se a 18 km do centro da capital paulista e a 55 km de Santos, segundo dados do Consórcio

Intermunicipal Grande ABC¹⁸, do qual o município faz parte e cuja finalidade é a de promover políticas públicas que fortaleçam a região.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017), o município de Santo André tem uma área de 175.782 km², está alocado entre a região do Planalto Paulista e a Serra do Mar, com altitude média de 760 metros acima do nível do mar. Devido à sua proximidade com a cadeia montanhosa, há pontos que atingem mais de 1.200 metros de altitude.

Por situar-se nos arredores do maior município do hemisfério sul e do maior porto da América Latina, o município andreense apresenta grande relevância para a história da industrialização do país. O município tem computado forte crescimento populacional nas últimas décadas. De acordo com o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010), sua população era de 676.407 pessoas. Estima-se que a população de Santo André alcance 718.773 habitantes em 2019, sendo, portanto, um dos municípios mais populosos do Estado de São Paulo.

Figura II¹⁹

Município de Santo André, Grande ABC, Região Metropolitana de São Paulo.



Fonte: Adaptada do Google Maps, 2018, pela autora desse trabalho.

¹⁸ O Consórcio Intermunicipal Grande ABC reúne os municípios do Grande ABC para o planejamento, a articulação e definição de ações de caráter regional. A entidade foi fundada em 1990 por Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra. Desde 8 de fevereiro de 2010, a entidade passou a ser o primeiro consórcio multissetorial de direito público e natureza autárquica do país. Nesta data, os prefeitos dos sete municípios instalaram a Assembleia Geral nos moldes do Contrato de Consórcio Público.

¹⁹ Disponível em: https://www.google.com.br/search?rlz=1C1VFKB_enBR773BR773&ei=yi-TW4uaG8GcwAT1laaoBw&q=google+maps+santo+andr%C3%A9+&oq=google+maps+santo+andr%C3%A9+&gs_l=psyab.3..35i39k112j0i22i30k115j38i2.29842.33319.0.34016.92.15.0.0.0.203.1286.0j7j1.8.0....0...1.1.64.psy-ab..91.1.192....0.dt6kK4SXLg8. Acesso em: 07 de set. de 2018. 23h31.

Conforme história do município disponibilizada no portal da Prefeitura de Santo André²⁰, grande parte da população é descendente de imigrantes italianos, espanhóis, portugueses, japoneses e alemães, sem desconsiderar a história paulista anterior à imigração, com formação de origens portuguesa, indígena e africana. Além disso, desde a década de 1960, o fluxo de migrantes advindos de outros estados teve um aumento considerável. Há uma estimativa de que, hoje, cerca de 20% da população de Santo André não seja paulista, mas constituída por baianos, mineiros e paranaenses, que são os migrantes mais numerosos.

Santo André foi fundada em 8 de abril de 1553.

Foi uma cidade com inúmeras indústrias, principalmente metalúrgicas, que se instalaram na região. Porém, este perfil foi alterado por volta de 1980, quando as indústrias foram, pouco a pouco, deixando a região para se instalarem no interior do Estado de São Paulo, no intuito de pagarem menos taxas e serem servidas por uma mão de obra mais barata. Nesse período, as construções antes ocupadas pelas antigas empresas foram adaptadas para instalação de *shoppings*, salões de igrejas, concessionárias de automóveis e, devido à recessão da época, o desemprego foi grande.

Somente no início dos anos 2000 começou a haver uma melhora na situação econômica em consequência do crescimento do setor de serviços e do comércio. Atualmente, há um grande esforço do setor público e da sociedade para a manutenção das indústrias existentes, sendo o grande desafio do início deste século XXI a criação de novas alternativas para garantir melhores condições de vida a seus moradores.

Aos munícipes são oferecidas várias opções de lazer gratuitas: a Vila de Paranapiacaba, que fica a cerca de 35 km do centro de Santo André: é uma excelente opção de lazer e realiza dois grandes eventos no ano, o Festival do Cambuci (fruta da região utilizada em várias receitas pelos restaurantes da vila) e o Festival de Inverno. A vila tem uma estação ferroviária com passeios de trem e trilhas na mata, como as do parque Nascente de Paranapiacaba. No restante do município, há atividades nos Centros Educacionais de Santo André (CESAs), Teatro Municipal, Casa do Olhar, parques, *shoppings centers*, Museu, Centro de Artes e Esportes Unificados (CEU) Jardim Marek, Bibliotecas Municipais, finais de semana nas Escolas Municipais, Parque Escola²¹, SABINA²² – Escola Parque do Conhecimento, dentre muitas outras.

²⁰ Em: www.santoandre.sp.gov.br

²¹ Ousado projeto iniciado em 1997, o Parque Escola insere-se na concepção da Educação Ambiental como um dos principais recursos do processo de construção do conhecimento. O objetivo é sensibilizar a

2. A Educação em Santo André

Segundo informações obtidas do Departamento de Educação Infantil e Fundamental (DEIF), no mês de referência setembro/2019 (dados que se encontram nos anexos dessa dissertação), com relação à educação básica, atualmente, o Município administra 39 creches, 51 EMEIEF e 5 Centros Públicos de Formação Profissional (CPFP) que atendem à modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Entre as 51 EMEIEF, 19 também atendem a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

O sistema municipal de ensino atende no ensino regular 35.852 (trinta e cinco mil, oitocentos e cinquenta e dois) alunos, distribuídos nas diferentes etapas: educação infantil de 0 a 3 anos, prioritariamente nas creches; de idade de 4 e 5 anos, em creches e EMEIEF e Ensino Fundamental I nas EMEIEF. Na EJA, há 3.024 (três mil e vinte e quatro) alunos, distribuídos entre EJA I²³ e EJA II²⁴.

Para melhor visualização do atendimento municipal a estudantes nas diferentes etapas e modalidades, os seguintes quadros foram elaborados:

Quadro II
Atendimento Municipal a Crianças na Educação Infantil

Berçário	Educação Infantil (0 a 5 anos)					Subtotal
	(1 ano)	1º Ciclo Inicial (2 anos)	1º Ciclo Final (3 anos)	2º Ciclo Inicial (4 anos)	2º Ciclo Final (5 anos)	
Creche	2.409	2.792	3.187	220	99	8.707
EMEIEF	-	-	362	4.400	4.883	9.645
Total	2.409	2.792	3.549	4.620	4.982	18.352

criança, os professores, as equipes gestoras e funcionários da rede para as questões ambientais e ciências naturais, estimulando a participação inclusive dos pais e da comunidade (PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ, 2014, p.22).

²² Um grande laboratório para escolas, não só municipais, é um dos principais centros interativos de educação contemporânea. As visitas podem ser exploratórias ou focadas em algum assunto (Revista **Cidadania & Educação**, 2014, p.20).

²³ EJA I – refere-se ao atendimento de alunos na modalidade de jovens e adultos que compreende do 1º ao 5º ano, correspondente ao Ensino Fundamental I.

²⁴ EJA II – refere-se ao atendimento de alunos na modalidade de jovens e adultos que compreende do 6º ao 9º ano, correspondente ao Ensino Fundamental II.

Fonte: Departamento de Educação Infantil e Fundamental (Ofício nº. 1336.11.2019 – referência setembro/19); elaborado pela autora desta dissertação.

Quanto ao atendimento municipal a alunos(as) no Ensino Fundamental em EMEIEF, o Quadro III dá uma melhor ideia:

Quadro III

Matrículas no Ensino Fundamental de Santo André

Ensino Fundamental					
1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	Total
3.427	3.614	3.849	3.447	3.163	17.500

Fonte: Departamento de Educação Infantil e Fundamental (Ofício nº. 1336.11.2019- referência setembro/19); elaborado pela autora desta dissertação.

Quanto ao atendimento municipal a alunos na modalidade de Jovens e Adultos, distribuídos entre EMEIEF e CPFP, o Quadro IV dá uma melhor demonstração:

Quadro IV

Matrículas na Educação de Jovens e Adultos de Santo André

Educação de Jovens e Adultos		
EJA I	EJA II	Total
1.335	1.689	3.024

Fonte: Departamento de Educação Infantil e Fundamental (Ofício nº. 1336.11.2019 – referência setembro/19); elaborado pela autora desta dissertação.

É nítido perceber que o atendimento da Rede de Santo André foi ampliado, conforme sugere a legislação para a Educação Infantil, porém, a reflexão que deve ser feita baseada na CF (1988), no ECA (1990) e nas DCNEI (2010), é a busca constante de docentes qualificados, por meio de formações continuadas, em uma escola estruturada, a fim de que as necessidades dos alunos sejam atendidas, seus direitos sejam garantidos e que possam ter acesso ao seu desenvolvimento integral.

3. A Infância e o Brincar na Educação Infantil em Santo André

O que se propõe, neste tópico, é a compreensão da trajetória histórica da infância e da concepção do brincar na Educação Infantil na cidade de Santo André, bem como

da organização do trabalho pedagógico, por meio de pesquisa em documentos oficiais municipais.

Considera-se que esses dados são fatores primordiais que podem ajudar a esclarecer se, em âmbito municipal, as propostas foram sendo construídas e discutidas por docentes, na tentativa de que suas concepções se aproximassem o mais perto possível da legislação vigente nacional. Acredita-se que é a partir das concepções de cada educador que se delinea a prática educativa de qualidade para a criança.

Antes de seguir adiante, convém lembrar os marcos regulatórios e jurídicos a que se recorreu nesta dissertação e que, gradativamente, evidenciam a preocupação com a criança, tornando-a sujeito de direitos dentro da política educacional, para que seja possível relacionar a política educacional municipal com a nacional e a internacional. No Quadro V é registrado o *corpus* normativo relativo aos direitos da infância, especialmente a seus direitos educacionais:

Quadro V

Documentos Oficiais Regulatórios de Defesa da Criança e da Infância

Ano de Publicação	Documento publicado
1924	Declaração sobre os Direitos da Criança
1959	Declaração Universal dos Direitos da Criança
1988	Constituição Federal
1989	Convenção Internacional dos Direitos da Criança
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
1998	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
2010	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
2018	Base Nacional Comum Curricular

Fonte: Síntese do capítulo I desta dissertação.

Para compreender a trajetória histórica educacional infantil municipal, buscaram-se dados em publicações oficiais, da Secretaria Municipal de Educação

(SME), em *sites* e em trabalhos científicos de dissertação que tratam especificamente da educação em Santo André.

As publicações encontradas divulgam, à sociedade em geral e aos profissionais envolvidos na educação as concepções, os fundamentos, as diretrizes defendidas e a organização do trabalho pedagógico adotado em cada época das publicações.

O Quadro VI dá uma melhor ideia dos documentos oficiais publicados sobre o tema. Dentre eles, estão os que são considerados para compor a trajetória do brincar na infância.

Quadro VI

Documentos Oficiais da Educação Básica Municipal

Ano	Documento publicado
1992	Revista Democratização do Ensino: a busca necessária
1997	Revista Educação Inclusiva – Plano 1997
1998	Revista Estação Gente – Educação Inclusiva: Plano 1998
1999	Revista Estação Gente – Educação Inclusiva: Plano 1999
2000	Revista Estação Gente – Educação Inclusiva: encanto da razão
2000	Revista Estação Gente – Educação Inclusiva: caderno de formação 1
2000	Revista Estação Gente – Educação Inclusiva: CADE
2000	Revista Estação Gente – Educação de Jovens e Adultos
2000	Revista Estação Gente – Educação Inclusiva: Profissionalizante
2006	Agenda do Educador – Planejamento 2006
2008	Ressignificação das Práticas Pedagógicas e Transformações nos tempos e espaços escolares
2008	Revista Digital – <i>CD Rom</i> - Retratos da Educação Infantil em Santo André
2014	Revista a Rede em Roda – a formação desenvolvida na rede de ensino de Santo André
2014	Revista a Rede em Roda – experiências e práticas na educação de Santo André
2014	Revista Cidadania & Educação: em busca da qualidade na educação para todos
2014	Revista Santo André Cidade Educadora
2016	Plano de Educação de Santo André – Metas 2015 – 2025 Lei nº 9.723
2018	Proposta ²⁵ Curricular da Rede Municipal de Santo André - Educação Infantil e Ensino Fundamental - ambos com 4 v. cada um (versão 2018)

²⁵ Esse documento encontra-se no prelo sob análise do Conselho Municipal de Educação, para apreciação e para possíveis sugestões e/ou mudanças e para posterior homologação da Secretária Municipal de Educação. Na discussão, escrita e execução do documento houve a participação e envolvimento dos vários segmentos da comunidade escolar. As produções dos Grupos de Trabalho referentes à Proposta Curricular aprovadas em Miniconferência, analisadas e deliberadas na Conferência da Rede Municipal de Ensino de Santo André em 29 de setembro de 2018 podem ser consultadas em: <http://gtpropostacurricular.blogspot.com/2018/07/curriculo-e-avaliacao-no-ensino.html>

Fonte: Secretaria de Educação da Prefeitura de Santo André; quadro elaborado pela autora desta dissertação.

Essas publicações se deram em forma de revista, cadernos impressos ou digitais, agenda e, na sua grande maioria, são retratos do somatório das discussões da rede municipal andreense, oriundos dos planos de governo de quem esteve no comando da Prefeitura e da pasta orçamentária correspondente à educação. O documento/revista *Democratização do Ensino: a busca necessária*, de 1992 auxilia no processo histórico e reforça:

Este documento do Departamento de Educação da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes de Santo André objetiva apresentar as diretrizes gerais da política educacional adotada, formalizar o nosso Plano de Trabalho e registrar o conjunto de atividades que vêm sendo empreendidas (SANTO ANDRÉ, 1992, p. 4).

Esses documentos contêm os fundamentos e princípios em que estava pautada a educação municipal na época em que foram publicados, com desdobramentos para os vários segmentos – Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos – conforme se pode confirmar, quando do objetivo da publicação da referida revista:

Esta publicação é um dos registros do compromisso assumido por este Governo com a democratização do ensino, pois entendemos que “Direito à Cidade” é priorizar os direitos sociais onde destaca-se o direito à educação pública e de qualidade, elemento indispensável ao exercício crítico da cidadania”(*id. ibid.* p.3).

Entende-se, outrossim, que a divulgação desses planos de governo, em publicações diversas, representa o diagnóstico de determinada época que, somado também à discussão nacional, estabelecem o que em tese deveria ser considerado como documento orientador das práticas pedagógicas docentes e norteador das formações inicial e continuada, com desdobramentos reflexivos em cada unidade escolar, o que pode ser conferido pela declaração:

O resgate da Qualidade da Escola Pública em nosso Município passa necessariamente por um processo contínuo de reflexão pedagógica e de ações concretas no sentido de se efetivar esta qualidade perseguida. Estas perspectivas nortearam todas as ações do Departamento de Educação associadas à ampliação das oportunidades de acesso aos equipamentos escolares (*id., ibid.*, p. 3).

O que se pode entender é que essas publicações vinham proporcionar à escola, dentro da sua autonomia pedagógica, parâmetros para que conseguisse se organizar dentro do seu Projeto Político-Pedagógico e, assim, fortalecer os princípios da democracia que se iniciou com a CF de 1988 e ficou garantido na LDB de 1996.

O atendimento educacional municipal às crianças inseridas na Educação Infantil, atualmente, ocorre tanto nas creches quanto nas EMEIEF, sob o acompanhamento da Secretaria Municipal de Educação; porém, nem sempre foi assim. O atendimento municipal à Educação Infantil, antiga pré-escola (que compreendia as crianças de até 6 anos de idade), em Santo André, teve início em 1968, com apenas duas salas de aula que funcionavam como um anexo no Complexo Esportivo Pedro Dell'Antonia (SANTO ANDRÉ, 1992, p. 8).

O objetivo do trabalho com as crianças era, basicamente, de caráter recreativo. Não existia nessa época um projeto educativo estabelecido e, nessas escolas, assim como outras, em âmbito nacional, o atendimento se configurava de forma a favorecer a elite, de modo que somente as crianças de famílias mais privilegiadas eram favorecidas (*id. ibid.* p.8).

No início da década de 1970, a procura por vagas para crianças de 4 a 6 anos de idade aumentou surgindo, então, dois Centros Integrados de Recreação Infantil, bem como o aumento de outras salas isoladas em outros espaços (*id., ib.* , p. 8).

Segundo a mesma fonte, no final dos anos de 1970, Santo André e o ABCD como um todo viveram momentos de reivindicação dos operários, de forma que a população foi chamada não apenas para discutir as questões de salário, mas também a reivindicar seus direitos, dando início, assim, às reclamações por vagas para seus filhos pequenos nas escolas públicas do município.

Em 1977, houve um aumento significativo das vagas nas classes de pré-escola andreense com o surgimento dos Centros Educacionais, Assistenciais e Recreativos (CEAR) e, segundo Silva (2008, p. 60), o atendimento municipal nessa etapa, de 1981 a 1983, se deu da forma explicitada no Quadro VII.

Quadro VII
Atendimento Municipal (1981-1983)

CEAR		
Anos	Unidades	N.º Alunos
1981	25	8.200
1982	30	9.436
1983	30	9.600

Fonte: Silva (2008); quadro elaborado pela autora desta dissertação.

Apesar dessa ampliação quantitativa, o atendimento ainda era realizado de maneira elitista, destinando parte das vagas àquelas crianças que eram indicadas por políticos, amigos e parentes. Outra parte conseguia o acesso mediante pagamento da taxa de matrícula pelos pais, o que infringia a premissa do direito à igualdade para todas as crianças. Esses eram alguns fatores que ainda impediam o acesso de muitos alunos nas escolas municipais (SANTO ANDRÉ, 1992, p. 8).

Quanto ao trabalho pedagógico encontrado pela administração de 1989, a concepção da Educação Infantil era pautada no viés da educação preparatória e compensatória, que considerava que as crianças apresentavam deficiências no Ensino de 1.º Grau e, portanto, era objetivo da fase pré-escolar sanar essas dificuldades, como se o problema estivesse nas crianças e em suas famílias e, não, na escola.

A organização do trabalho e o planejamento de toda a rede eram os objetivos de algumas professoras que, desviadas de sua função, compunham a Equipe Técnica. Essa equipe recebia assessoria de acadêmicos da época, preparavam todas as atividades e entregavam aos professores que apenas executavam o que recebiam. Essa mesma equipe também era a responsável pelas formações das professoras a fim de prepará-las para aplicar tais atividades (MIGUEL, 2015).

Com relação à estrutura de trabalho anterior a 1989, podia-se observar que:

As escolas não possuíam material de consulta que auxiliassem o professor em sua formação; os materiais existentes eram apostilas de atividades referentes à “Prontidão” e ao “Período Preparatório”. A formação dos profissionais era feita em simpósios realizados no mês de julho e em reuniões setoriais feitas pela Equipe Técnica (SANTO ANDRÉ, 1992, p.9).

Traçando um paralelo entre a evolução dos acontecimentos educacionais e os infantis, constata-se que a Educação Infantil somente passou a ser reconhecida oficialmente como atendimento obrigatório e educacional a partir de 1988, quando,

após uma ditadura militar violenta que se estendeu por mais de duas décadas no país, o Brasil então formulou a mais nova e atual Constituição Federal, também chamada de “Constituição Cidadã”, os direitos educacionais da infância passaram a serem potencializados, para serem concretizados na LDB. A partir de 1989, a concepção de uma educação adequada e a qualidade do ensino começaram a ser uma preocupação da política educacional de Santo André, o que pode ser conferido por meio do seguinte excerto:

A construção de uma escola pública de qualidade, comprometida com os interesses da maioria da população, requer medidas que extrapolem os limites da escola; porém, para que a situação educacional se modifique, é necessário que o interior da escola se reformule: **as concepções existentes**, a metodologia, as relações internas e as condições de trabalho consubstanciadas em jornada de trabalho, salários dignos, apoio pedagógico, materiais didáticos, condições dos prédios, etc. (SANTO ANDRÉ, 1992, p. 5, grifo nosso).

Considerar as concepções adequadas como um dos fatores primordiais para a busca da qualidade de ensino municipal pela política educacional de Santo André, a partir de 1989, reforça a relevância do estudo do objeto desta dissertação: a concepção de professores acerca do brincar na infância, na certeza de que:

Compreendendo seus pontos fortes e fracos, a instituição de educação infantil pode intervir para melhorar sua qualidade, de acordo com suas condições, definindo suas prioridades e traçando um caminho a seguir na construção de um trabalho pedagógico e social significativo (BRASIL, 2009, p. 15).

Outro ponto que merece destaque é que, nessa trajetória educacional, houve a abertura para a construção dialógica da autonomia local escolar. O documento oficial da Prefeitura reza:

Entendemos que o processo de planejamento é fundamental para a realização de qualquer atividade, pois ele é um instrumento de tomada de decisões, definições de prioridades etc. Tal processo é extremamente dinâmico e esta característica pode ser ocultada pela formulação num documento escrito. Porém, a elaboração de um plano de trabalho, que explicita os pressupostos, as metas, as estratégias e os princípios gerais da organização das atividades é extremamente necessária para uma intervenção na realidade existente, pois também o mundo real, na sua empiria, tende a ocultar o conjunto de elementos contraditórios, conflituosos e em constante dinamismo que o caracteriza (SANTO ANDRÉ, 1992., p. 6).

Alguns documentos em forma de revista serviam de base para o planejamento

das ações da equipe de Coordenação e eram transformados em Plano de Trabalho das Assistentes Pedagógicas que, por sua vez, eram as responsáveis pela discussão e pelo acompanhamento pedagógico das unidades escolares, conjuntamente com as respectivas diretoras.

Para que as ações previstas pelo plano de governo e os fundamentos e princípios da Secretaria de Educação da cidade pudessem ser debatidos na escola da infância, de forma que a comunidade pudesse organizar seu PPP (antigamente chamado de Plano Escolar), esses documentos/revistas eram a sustentação das discussões. Como se pode conferir na organização da Proposta de Trabalho do Serviço de Pré-Escola em Santo André:

Desde 1989, quando então assumimos a Coordenação das E.M.E.I.s, temos realizado ações concretas no sentido de obter maior qualidade no serviço que prestamos à população.

Contamos, hoje, com um quadro de Coordenação, criado na reforma administrativa do Município, que objetiva acompanhar adequadamente o trabalho cotidiano realizado nas escolas.

Este quadro se compõe da seguinte forma:

1 Coordenadora de Programa, responsável pela implantação da política educacional do Serviço;

2 Coordenadoras de Atividades, responsáveis por assistir a Coordenadora de Programa na execução das metas traçadas pela política educacional do Serviço;

1 Chefe de Serviço, responsável por todo trabalho administrativo do Serviço;

18 Assistentes Pedagógicas, responsáveis pelo acompanhamento do desenvolvimento da proposta pedagógica nas unidades (SANTO ANDRÉ, 1992, p. 10).

Sendo a Constituição Federal tão recentemente promulgada em 1988, com regulamentações claras acerca da Educação Infantil, o Governo subsequente que assumiria a administração da cidade de Santo André (1989-1992²⁶) demonstrou a preocupação com a educação e instaurou um compromisso com a população pautado nas diretrizes nacionais, declarar quais eram os fundamentos e princípios que adotaria:

Ao assumir o Governo Municipal, esta Administração implementou os princípios gerais colocados no Plano de Governo de Educação, elaborado anteriormente ao início do trabalho na Prefeitura, tais como: **democratização do acesso à educação e da permanência a participação na gestão do Sistema Educacional e Defesa da Escola Pública** (*id. ibid.*, p.6, grifo nosso).

²⁶ Período da 1.^a Gestão do prefeito Celso José Daniel do Partido dos Trabalhadores (PT), tendo como Secretária de Educação Maria Selma de Moraes Rocha.

A partir de 1989, o princípio para ingresso da criança na pré-escola passou a ser, única e exclusivamente, por faixa etária. Não houve mais a cobrança de taxa de matrícula, houve a diminuição da lista de material escolar comprado pelos pais e a remoção da obrigação do uniforme. Houve melhoria das condições de trabalho dos professores, tais como: transparência para escolha e remoção de vagas, reuniões com as diretoras de escola para a construção coletiva do Projeto Pedagógico, formação para o grupo de Assistentes Pedagógicas (AP), planejamento sendo construído pelos professores com o acompanhamento das APs, dentre outras conquistas (SANTO ANDRÉ, 1992).

A concepção educacional defendida para a Educação Infantil, também a partir de 1989, foi a de que a pré-escola passou a ser considerada “escola” e não mais uma preparação para ela. Assim se concebia a escola:

[...] deva ser um espaço de socialização do conhecimento, onde o saber historicamente acumulado pela Humanidade se torne direito cotidiano de todas as crianças, respeitando as especificidades de cada local e ampliando as experiências vividas por elas, que não começam seu processo de aprendizagem apenas no momento em que se matriculam. As Escolas de Educação Infantil devem contribuir para a inserção crítica, criativa e autônoma das crianças na sociedade, oferecendo-lhes condições para que possam adquirir conhecimentos necessários ao exercício efetivo da cidadania, entre eles, o direito ao saber científico (*id., ibid.*, 1992, p. 11).

A escola passa a ser concebida como o lugar onde a história de cada criança é considerada, acreditando que, mesmo pequena, essa criança é capaz de agir no mundo e transformá-lo. Para isso, é necessário que todos a compreendam, construindo um espaço transformador, que propicie a criticidade, responsabilidade e autonomia.

Com relação ao brincar, segundo a mesma fonte, a premissa para a Educação Infantil municipal defendida é que este deve ser o pilar central para o trabalho com as crianças pequenas:

[...] as brincadeiras e brinquedos das crianças são ainda o grande eixo do trabalho do professor, em qualquer dos conteúdos que eles queiram tratar no espaço escolar, considerando que nosso trabalho atinge diretamente crianças de 4 a 6 anos e seu processo de aprendizagem deve ser respeitado (SANTO ANDRÉ, 1992, p. 11).

O documento continua a explicitar:

Acreditamos, pois, que a finalidade da Pré-Escola é promover a descoberta

da criança sobre si mesma e sobre o mundo; investigando, questionando as informações e construindo assim, o seu conhecimento de maneira crítica e autônoma.

Isto significa planejar e avaliar sistematicamente as atividades realizadas em sala de aula, com base nos conhecimentos que a criança já possui e aqueles dos quais a vida escolar irá se encarregar (*id.*, *ibid.*).

Nas buscas *on-line*, ou em material impresso, não foram encontrados registros oficiais da trajetória infantil ao longo dos anos de 1993 a 1996²⁷, quando houve nova troca de gestão municipal em decorrência das eleições municipais.

Em 1996, com a promulgação da Lei n.º 9394 (Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN), a rede municipal passou por algumas mudanças, pois ela trazia propostas de municipalização do Ensino Fundamental. Santo André, ao final de 1997, começou a absorver, primeiramente, apenas os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, fazendo o atendimento conjuntamente com as escolas estaduais. Até hoje, há a divisão de demandas do Ensino Fundamental ao Município e ao governo do Estado.

Na busca da trajetória da educação e da infância, bem como das concepções que as permearam no decorrer dos anos, encontraram-se as publicações de revistas de 1997 a 2000²⁸, lançadas ano a ano, que marcaram oficialmente, mais uma vez, as intenções de um plano de governo e/ou a sistematização do trabalho desenvolvido na cidade, haja vista que o atendimento educacional municipal não era mais exclusivo à Educação Infantil de 0 a 5 anos de idade. Na revista **Educação Inclusiva**: plano 1997, novamente as diretrizes para a educação pública daquele governo foram declaradas: democratização do acesso, qualidade do ensino e democratização da gestão. As premissas para a garantia da educação pública era a assunção de que o aluno é um cidadão/cidadã de direitos, é um ser singular e merece ter sua história de vida respeitada, ou seja, a continuação da proposta educacional anunciada e iniciada em 1992:

A outra dimensão da garantia da educação pública refere-se à construção de uma nova qualidade que combine a um só tempo: o desenvolvimento pelos alunos, da capacidade de aprender a aprender; a apropriação dos mais avançados conhecimentos no campo das ciências, das artes e da tecnologia e a construção de novos valores voltados para a humanização da sociedade nos marcos da ética, tendo-se, para isso, como ponto de referência permanente as características de cada aluno (SANTO ANDRÉ 1997, p. 5).

²⁷ Neste período, o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) presidia a prefeitura municipal na pessoa do Sr. Dr. Newton da Costa Brandão.

²⁸ Nesse período, o prefeito Celso Daniel retornou à prefeitura para o seu 2.º mandato, pelo PT, tendo novamente Maria Selma de Moraes Rocha à frente da Secretaria de Educação.

Na mesma fonte, os fundamentos educacionais para a cidade andreense, na contramão das políticas neoliberais²⁹, eram pautados nos marcos da promoção de um desenvolvimento econômico sustentável, geração de renda e emprego, investimento nas áreas sociais e em um processo de modernização da gestão administrativa e de participação da sociedade, de forma a ser facilitador e articulador desses objetivos.

Como se pode verificar:

Em primeiro lugar, é necessário reafirmar, mais uma vez, o compromisso com a luta pela garantia da manutenção de todos os níveis de ensino necessários ao desenvolvimento de crianças, jovens e adultos como condição do aperfeiçoamento da qualidade de vida e do desenvolvimento econômico de toda a sociedade andreense [...] *id.*, *ibid.*, p. 9).

A pretensão explicitada era de que a criança fosse a construtora de seu conhecimento, que superasse, por meio da escola e da educação, o sistema de concepções cristalizadas que lhe tolhia seu direito de criar, recriar, imaginar. Assim prosseguia o documento:

De um lado, pretendemos que aprender a aprender, a construir e reconstruir conhecimentos sejam objetivo e resultado do processo educacional a partir do incentivo à curiosidade e ao prazer pela descoberta, superando-se, para tanto, rituais rígidos que matam a criatividade e alimentam no lugar do respeito – o medo, da dúvida – certezas absolutas e da criação – fórmulas pré-estabelecidas. De outro lado, no campo dos valores, o compromisso será o de contribuir para que as gerações que hoje vivenciam a educação o façam buscando permanentemente a humanização das relações entre os homens e a sua inserção no mundo a partir da perspectiva da cooperação, da solidariedade e do respeito às diferenças de todas as ordens (SANTO ANDRÉ, 1997, p. 9).

O princípio era de uma educação que tivesse como parâmetro a humanização e não o mercado, com vistas à contribuição para que “as crianças tenham uma infância feliz e sadia sem que isso signifique subordinar todo trabalho educativo aos objetivos futuros e não imediatos da vida dos alunos” (*id.*, *ibid.*).

²⁹O Neoliberalismo é um princípio socioeconômico que retoma as antigas convicções do liberalismo clássico ao enaltecer a mínima assistência estatal na economia, por meio de sua retirada do mercado, difundindo o mercado como centralidade. O Neoliberalismo combate, sobretudo, a política do Estado de Bem-Estar Social, um dos princípios básicos da social democracia. Além de se estabelecer como uma corrente econômica, o Neoliberalismo provoca também um padrão social de comportamento, mormente no campo profissional, que é largamente disseminado pelas concepções do empreendedorismo, desnormalizando a força trabalhista e enfraquecendo as forças sindicais, o que traduz em uma redução gradativa dos direitos do trabalhador e no padrão médio de vida da categoria trabalhista no mundo todo (<https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/geografia/o-que-e-neoliberalismo.htm>).

Para a Educação Infantil havia uma proposta de trabalho que concebia a criança pequena de 0 a 6 anos como um ser que já é e não um “vir a ser” e para que se assegurasse o pleno desenvolvimento desse discente a partir dessa concepção seria necessário:

[...] desencadear ações que sejam pautadas na observação e interpretação do pensar, do fazer, e do ser criança, organizando o trabalho com ela e não para elas, de forma a abranger os diferentes aspectos, tanto do ponto de vista cognitivo, como os relacionados à psicomotricidade e às condições sócio-afetivas, numa perspectiva de inclusão de todos na escola (*id., ibid.*, p. 24).

Para caminhar nessa direção, houve a necessidade de se investir nas formações permanentes, para que cada unidade escolar pudesse redefinir seus tempos e espaços, combinados à diversidade de espaços e tempos socioculturais de que as crianças tinham que participar, privilegiando a formação dos discentes e o compartilhamento de suas experiências. O documento ainda dizia:

Novos espaços e novos tempos de aprender a pensar e de aprender a aprender devem ser organizados no coletivo da escola, de modo a incorporar as experiências de vida dos educandos, a arte, as novas linguagens, as questões relacionadas ao ambiente e as várias áreas das ciências (*id., ibid.*).

Esse ambiente deveria ser considerado em suas dimensões de espaço e tempo como eixo orientador do trabalho educacional com as crianças, de forma a fazer parte de um “currículo dinâmico, vivo, que converse sempre com todos” (Santo André, 1997, p. 24) a ser construído por cada escola.

Nesse processo de democratização do acesso e de busca da qualidade do atendimento da educação pública, aliado à preocupação com a Educação Infantil tão emergente e à busca de aprofundamento teórico que possa contribuir para a prática educacional em formação permanente dos profissionais envolvidos nas escolas municipais, nesse mesmo ano de 1997, começa-se a organização de grupos para receberem assessoria externa de estudiosos da infância.

Para perseguir a qualidade de ensino tão almejada à Educação Infantil e estender essa qualidade também para o Ensino Fundamental que, gradativamente, vinha compondo o quadro de atendimento das escolas municipais, de forma a alicerçar o que estava assumido no compromisso público do plano de governo, entre os anos de 1998 a 2000, iniciou-se um processo de formação com os profissionais da educação. A

prerrogativa era a seguinte: “... tal qualidade de trocas, associada a um processo de formação permanente dos educadores, contribui para uma proposta que dê conta e potencialize as diferentes experiências dos educandos” (*id., ibid.*).

A equipe multidisciplinar³⁰ educacional recebeu a assessoria de Maria Regina Viana Pannuti e o registro do resultado desse processo formativo resultou na publicação do **Caderno em Formação I**, no ano 2000.

Concomitantemente, de 1999 a 2000, para subsidiar a formação sobre a infância, principalmente na creche, foi firmado um convênio com a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ), tendo como coordenadora Sônia Kramer³¹. A Léa Tiriba³², por sua vez, coube a missão de assessorar de perto a Secretaria de Educação com vistas a uma educação inclusiva.

De 2001 a 2004³³, houve a reeleição do então prefeito da cidade. Com algumas mudanças, mas sem rupturas, foi possível dar continuidade aos fundamentos e princípios que moviam a máquina pública educacional. Porém, o prefeito permaneceu no poder por apenas um ano do seu 3.º mandato. Em 2002³⁴, o vice-prefeito³⁵ assumiu a

³⁰ Composta pelas equipes diretivas na escola (diretor e assistentes pedagógicos), pelos coordenadores de serviço e Gerência da Educação e Ensino Fundamental.

³¹ Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação Jacobina (1975), Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), em 1981, Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1992), pós-doutorada pela New York University. É professora da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, onde coordena o Curso de Especialização em Educação Infantil, o Curso de Pós-Graduação em Estudos Judaicos, o Grupo de Pesquisa sobre Infância, Formação e Cultura (INFOC), o Curso Trajetórias Judaicas no Rio de Janeiro, realizado em convênio PUC-Rio e Museu de Arte do Rio/MAR, o Projeto Yiddish como Resistência e experiência identitária. Tem experiência na área de educação, atuando principalmente com Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental, infância, formação de professores, políticas públicas e educação, alfabetização, leitura e escrita, estudos judaicos. Seus principais autores referenciais são Walter Benjamin, Mikhail Bakhtin, Lev Vigotski, Martin Buber, Paulo Freire, Leandro Konder e Hilton Japiassu (<https://www.escavador.com/sobre/1904768/sonia-kramer>).

³² Foi assessora no município de Santo André entre 1998 e 2000 e, depois, no segundo período de 2006 a 2008. Educadora-ambientalista, professora da Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/UNIRIO). Graduada em Comunicação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ (1974), mestre em educação pela Fundação Getúlio Vargas/RJ (1988) e doutora em educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/PUC-Rio (2005). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Infâncias, Tradições Ancestrais e Cultura Ambiental (GiTaKa) e do Núcleo Infâncias, Natureza e Artes/NiNA/UNIRIO. Atua no campo da Educação Infantil, em interface com a Educação Ambiental, a Educação Popular e a Educação Escolar Indígena. Tem como foco os desafios da produção de novas metodologias de formação de professoras/es que sejam qualificadoras das ecologias pessoal, social e ambiental. É membro do Movimento Articulação Infâncias e do Fórum Permanente de Educação Infantil/RJ. Coordena a Associação de Educadores da América Latina e do Caribe/RJ. (<https://www.escavador.com/sobre/573184/lea-tiriba>)

³³ Prefeito Celso Daniel, que nomeia uma nova Secretária de Educação, Sra. Cleuza Rodrigues Repulho.

³⁴ Em 20 de janeiro de 2002, o prefeito Celso Daniel foi cruelmente sequestrado e assassinado.

³⁵ Sr. João Avamileno (PT).

direção da Prefeitura, dando continuidade aos trabalhos até 2008 (permaneceria até 2004, quando, também, foi reeleito para o período de 2005 a 2008³⁶).

A assessora Léa Tiriba retornou à Prefeitura entre 2006 e 2008 para continuar o trabalho de formação dos profissionais da infância, em consonância com as assistentes pedagógicas, diretoras, assessoras, coordenadoras do serviço educacional e gerente da Educação Infantil. Esse trabalho está registrado na publicação digital da revista **Retratos da Educação Infantil em Santo André**, de 2008.

A trajetória histórica da infância, a concepção do brincar na Educação Infantil na cidade de Santo André e a organização do trabalho pedagógico acompanharam a legislação vigente nacional no decorrer de suas implementações, com a discussão participativa dos profissionais da educação nela envolvidos, tendo o registro dessa trajetória sido publicado na **Agenda do Educador: planejamento 2006**³⁷. Nesse material, que foi organizado pela equipe do DEIF, a fim de amparar a discussão e a ressignificação do Projeto Político-Pedagógico nas escolas municipais, havia a comprovação de que a trajetória educacional da cidade foi progressivamente sendo discutida e gradativamente acompanhou a evolução dos princípios educacionais nacionais. Isso pode ser conferido por meio do seguinte excerto:

A sua concepção provém de um longo exercício de discussão que envolveu, por mais de um ano e meio, todos os professores da Rede. Cada um e todos têm sua parcela de contribuição. Este material não tem um autor único e, sim, mais de mil e duzentos autores, consolidando uma iniciativa ousada de produzir um texto efetivamente coletivo, articulando escrita em grupo, relatos de experiências, rodas de conversa, diálogos virtuais e grupos de estudo. Ele representa um conjunto de traços, linhas, direções, paisagens, sentidos, um mapa de movimento da nossa vida nas salas de aula, classes, escolas, creches, no nosso dia-a-dia de trabalhadores da educação (SANTO ANDRÉ, 2006, s/n).

Esse documento, contendo as bases para a construção de um Projeto Político-Pedagógico nas unidades escolares, declarava as três diretrizes estabelecidas no programa de governo: a democratização da gestão, a democratização do acesso à escola e a qualidade social do ensino, que deveriam ser trabalhadas de maneira articulada, visando “orientar as ações e procedimentos na direção da inclusão social, cultural e educativa de todos os sujeitos envolvidos, direta ou indiretamente, nas mais diversas situações educacionais deste município” (*id.*, *ibid.*).

³⁶Juntamente com a Secretária de Educação, Sra. Cleuza Rodrigues Repulho (2001-2007) e Maria Helena Fonseca Marin (2007-2008).

³⁷ Esse material foi entregue a cada educador no início do ano letivo de 2006.

O documento continha o planejamento que deveria orientar, reorientar e balizar as reflexões acerca dos temas: formação de professores, a organização das escolas em ciclos de ensino e aprendizagem, currículo e avaliação. Reforçava a autonomia da escola e aprofundava as diretrizes para uma discussão a fim de que cada unidade se apropriasse efetivamente de sua realidade e, a partir dela, compreendesse a complexidade do trabalho, traçasse seus próprios caminhos e organizasse a prática pedagógica como um exercício histórico, político e cultural.

Em 2008, houve grande discussão pedagógica mediante assessoria do Professor Gabriel de Andrade Junqueira Filho³⁸, desencadeando, então, a publicação do documento **Ressignificação das Práticas Pedagógicas e Transformações nos Tempos e Espaços Escolares**, que continha a sistematização das ações e discussões realizadas durante o período de 1997 a 2008, para compor o acervo das escolas municipais e contribuir para os desdobramentos das reflexões, ações e construções coletivas.

Tratava-se de uma reorientação curricular, com o resultado de um trabalho coletivo com os profissionais que atuavam nas EMEIEF e nas Creches e também com todos os gestores, para “subsidiar e estruturar as propostas e projetos educacionais mais às especificidades de cada Unidade Escolar” (SANTO ANDRÉ, 2008, 5). Esse documento continha um conjunto de cadernos³⁹, subdivididos por temas, que foram entregues a cada professor do quadro municipal com o objetivo de servir de base para consolidar as ideias construídas a partir do debate sobre a construção de uma Proposta Pedagógica para a Rede Municipal de Santo André, sem desconsiderar que o trabalho se ancorava em princípios de participação, autonomia e corresponsabilidade.

A reorganização curricular foi pensada e discutida com todo o professorado, mas não visava à prescrição, de forma que o professor assumisse o que estava escrito,

³⁸Atualmente é Professor Associado do Departamento de Estudos Especializados da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É graduado em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1987), mestrado em Educação - Supervisão e Currículo (1993) e doutorado em Educação - Psicologia da Educação (2000) pela mesma Universidade. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo, planejamento e avaliação, seleção e articulação de conteúdos, práticas pedagógicas, organização do trabalho do professor, continuidade educativa entre educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, currículo e produção das crianças e das infâncias a partir de múltiplas linguagens, interdisciplinaridade, pesquisa com crianças, formação de professores (<https://www.escavador.com/sobre/3417347/gabriel-de-andrade-junqueira-filho>).

³⁹ Esse documento contém os cadernos **Ressignificação das Práticas Pedagógicas e Transformações nos tempos e espaços escolares**, que trata dos fundamentos e princípios da Secretaria de Educação e o de **Apresentação**, que demonstra ao professor os objetivos de cada tema, sendo eles respectivamente: módulo introdutório, documentação do trabalho pedagógico, planejamento, registro e avaliação, tempos e espaços, leitura e escrita, artes, jogos e brincadeiras, mundo físico e natural, mundo social e cultural, saúde, linguagem corporal, roda de conversa, matemática, novas tecnologias de informação e comunicação, pesquisa. Havia também um caderno de anotações.

aplicasse com seus alunos, sem nem saber se eles precisavam ou não “daqueles conteúdos”. Fugia à concepção do professor como um mero executor de tarefas de um currículo com unidades ou conceitos estanques e pré-dados.

Dessa forma, segundo o documento, a relação professor-aluno não se baseia somente no ensino, mas também na aprendizagem. Assim estabelecia o documento:

Dessa maneira, os conteúdos não são absolutos e inquestionáveis, nem, tampouco, têm um fim em si mesmos; ao contrário, eles são um meio, uma estratégia do professor para coletar dados, pistas, indícios, signos sobre como está organizada a vida das crianças com as quais está trabalhando. Ao empregá-los dessa maneira, o professor desenvolverá os conteúdos selecionados por ele e descobrirá novos conteúdos que não havia planejado, mas que surgem e se revelam como imprescindíveis para que as crianças continuem se aprendendo, ao outro, ao mundo; (re) organizando seus conhecimentos, suas vidas, seus pontos de vista, atitudes, concepções(*id. ibid.*, p. 7).

Cada escola deveria problematizar sua própria realidade e buscar uma integração efetiva de ensino e aprendizagem significativa, sustentadas pelo debate do PPP construído anualmente e com a participação de toda comunidade escolar, reconhecendo todos como sujeitos históricos e partícipes. Apostou-se no pressuposto de que todos os envolvidos se perceberiam como sujeitos de suas práticas e aprofundariam a discussão numa perspectiva de continuidade educativa de crianças, desde a creche até o Ensino Fundamental, em cada unidade escolar.

Também há que se ressaltar que o percurso educacional apresentou rupturas na sua trajetória e que ocorreram descontinuidades por conta das trocas de governo, culminando na solução de continuidade das propostas que, em geral, podem desacelerar o processo de construção dos fundamentos desenhados por cada governo que assume a Prefeitura do Município.

Novas eleições em 2008, para compor o governo para o período de 2009 a 2012⁴⁰, culminaram em nova troca de partido à frente da administração municipal. Foi elaborada uma nova proposta para o Ensino Fundamental da rede municipal por meio do *Projeto Formadores do Saber*:

O Projeto Formadores do Saber foi criado como uma ousada proposta de elaboração de material didático para o Ensino Fundamental de Santo André. Ele se fundamenta nos conceitos de construção colaborativa e apropriação

⁴⁰ Gestão do PTB, na pessoa do Sr. Dr. Aidan Ravin, juntamente com a Sra. Cleide Bauab Eid Bochixio como Secretária de Educação.

das tecnologias de informação e comunicação. Todo o material didático é desenvolvido de acordo com a realidade do município e as propostas de sua rede de Educação. A experiência está sendo desenvolvida nas 51 Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental (Emeiefs) do município. Para implementar a experiência firmou-se uma parceria entre o município e a Fundação Santo André. Neste projeto, os professores têm a oportunidade de serem coautores do material utilizado na rede de ensino pelas crianças (SANTO ANDRÉ, 2011b).

Nos anos de 2011 e 2012, para as crianças de 4 e 5 anos da Educação Infantil houve uma proposta de trabalho com o *Projeto Mind Lab* ou *MenteInovadora*⁴¹, que consistia em utilizar jogos de raciocínio, a fim de aprimorar habilidades e competências cognitivas, sociais, emocionais e éticas, segundo as informações do *site* da Prefeitura de Santo André.

A formação aos professores implicados nessas classes, para a utilização desses jogos com seus alunos, aconteceu em horário de RPS. Sobre esse projeto, pode-se conferir segundo declarações da Secretária Municipal da época:

Este trabalho é o que existe de mais moderno em termos de ensino para crianças da educação infantil.

[...]

Os jogos são uma das melhores ferramentas para promover o aprendizado das crianças”, destaca a secretária. Estão sendo adquiridos cerca de 3,8 mil kits compostos por diversos jogos de raciocínio para os alunos das escolas que se interessaram na aplicação do projeto. Segundo Cleide, a proposta pedagógica da *MindLab* foi apresentada às unidades escolares que puderam optar pelo uso ou não do material. A Secretaria de Educação está investindo cerca de R\$ 1, 5 milhão na aquisição de todo o projeto pedagógico que será utilizado pelos professores da rede municipal de educação no decorrer de um ano e em toda a capacitação dos profissionais envolvidos (SANTO ANDRÉ, 2011a).

Entre 2018 e 2019, o projeto voltou como proposta para a Educação Infantil, de crianças de 4 e 5 anos de idade, ampliando sua aplicação para o 1.º ano do Ensino Fundamental.

Um novo governo (2013-2016⁴²) e, com ele, mais um planejamento de trabalho e caminhos a serem percorridos para mais quatros anos. A sistematização do trabalho educacional e fundamentos foram declarados em 2014, com a publicação da revista **A Rede em Roda**: a formação desenvolvida na rede de ensino de Santo André, contemplando a democratização do acesso à educação, a democratização da gestão, a

⁴¹Fundada em Israel em 1994, a *Mind Lab* é líder mundial em pesquisa e desenvolvimento de tecnologias educacionais inovadoras para o aprimoramento de habilidades e competências cognitivas, sociais, emocionais e éticas. (<https://www.Mind Lab.com.br/a-mind-lab/>)

⁴² Gestão petista, com o prefeito Sr. Carlos Grana e o Secretário de Educação, Sr. Gilmar Silvério.

qualidade social da educação, a valorização dos profissionais da educação, a gestão democrática e a proteção integral à infância e à juventude.

Na diretriz “Gestão Democrática”, merecem destaque as ações que envolveram a participação das crianças nas discussões e decisões sobre o futuro da cidade, dentre elas o Plano Plurianual (PPA) Criança, que era um desdobramento do Plano Plurianual Participativo⁴³, o OP Criança (Orçamento Participativo), com as discussões sobre o gasto do dinheiro público e os conselhos mirins, que eram espaços privilegiados para o exercício da cidadania e que incluíam as próprias crianças, fortalecendo os conselhos escolares. Foi por meio desses conselhos mirins que os alunos e alunas foram incentivados a participar do OP e PPA Criança.

Para as discussões que compuseram o cenário da Secretaria Municipal de Educação no período de 2013 a 2016, a assessoria pedagógica ficou a cargo de Maria Selma de Moraes Rocha⁴⁴, colocando mais uma vez a criança em evidência e o brincar como desencadeador de sua aprendizagem. Assim ela se expressava:

Essa relação da criança com o mundo tem como princípio educativo a dimensão do brincar e, portanto, de suas formas de representação do mundo. O brincar está nos diferentes tempos e lugares e a brincadeira expressa o poder de imaginação e criação da criança. As diferentes formas do brincar estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento infantil e se estende para além das etapas escolares, ou seja, dizem respeito também ao Ensino Fundamental e às crianças até 12 (doze) anos. Tais processos nos desafiam a compreender a infância para além das etapas de ensino, demarcando-a com um tempo, eminentemente, privilegiado para o desenvolvimento e socialização das crianças (SANTO ANDRÉ, 2014, p. 15).

Houve um processo de formação específico para a Educação Infantil no período

⁴³ É no PPA Participativo que se discute as diretrizes, objetivos e metas da Administração no período de quatro anos.

⁴⁴Graduada em História (1985), pela Universidade de São Paulo; mestra em História Econômica (1996) e doutora em História Social (2015), pelo Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da mesma Universidade. Foi docente da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, ministrando História do Pensamento Político Brasileiro e História das Instituições Políticas Brasileiras, do Departamento de História da PUC de São Paulo e do Centro Universitário de Santo André. Foi assessora na área de educação da Câmara Municipal de São Paulo (1992-1996) e da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1992) Foi Secretária Municipal de Educação em Santo André, na gestão 1997-2000. Foi Chefe de Gabinete da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (2000-2001). Foi Presidente da Fundação Santo André (1997-2000). Atualmente é diretora responsável pelo núcleo de formação da Fundação Perseu Abramo. Integra, como conselheira, o Conselho Municipal de Educação. Atua como consultora e palestrante na área de políticas públicas de educação. Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil República. (<https://www.escavador.com/sobre/1444142/maria-selma-de-moraes-rocha>)

de 2014 a 2016, que foi coordenado pela Prof.^a Marta Regina Paulo da Silva⁴⁵. A formação intitulada de “Territórios da Infância” tinha o objetivo de discutir a infância, o brincar e a criança como produtora de cultura, que encontra na escola o espaço privilegiado para se constituir como protagonista de sua aprendizagem. (Se se escrever “protagonista de suas ações” fica redundante. É evidente que todo mundo é protagonista das próprias ações. Protagonista já quer dizer o que age. As formações aconteciam mensalmente pela representação de um docente acompanhado da diretora da escola, num dia e em outro, com as APs, Creches e EMEIEF. Participavam da formação e a AP tinha a responsabilidade de articular a formação recebida pela Secretaria de Educação, na escola em que atuava, contando com a parceria do docente que também estava recebendo a formação, a fim de que os profissionais envolvidos na educação da primeira infância pudessem acessar a formação por meio de seus representantes e colocar as orientações em prática junto às crianças.

Em todas essas publicações citadas, desde quando a Secretaria de Educação fez a opção de trabalhar com fundamentos e com princípios, em 1989, e em todas as outras gestões subsequentes, expressas nesses documentos, em se referindo ao currículo para o trabalho pedagógico com as crianças, a opção escolhida foi a autonomia da escola por meio da gestão democrática da educação. Assim ratificava um documento:

O conteúdo da gestão democrática diz respeito, primeiramente, à dimensão pedagógica, na postura que toda equipe estabelece nas relações sociais presentes na rotina escolar, no *modus operandi* que a escola define seus procedimentos de atendimento. Mas vai além, atinge a democratização das relações de poder e de decisão, ou seja, a superação das relações hierárquicas que se estabelecem no cotidiano da escola pela consolidação de um processo coletivo de diálogo, elaboração e tomada de decisão (SANTO ANDRÉ, 2014, p. 29).

⁴⁵Doutora em Educação pela UNICAMP. Mestre em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Graduada em Pedagogia e Psicologia. Especialização em Psicologia Escolar/Educacional e em Formação de Educadores/as. Professora e pesquisadora dos cursos de Pedagogia e do Mestrado em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Coordenadora da Brinquedoteca do curso de Pedagogia da USCS. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa Infâncias, Diversidade e Educação (PPGE-USCS). Atuou como docente do curso de Pedagogia da UMESSP, onde também foi coordenadora de estágio. Nessa universidade, coordenou o curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Infantil e a Brinquedoteca do curso de Pedagogia. Foi coordenadora de área do PIBID do curso de Pedagogia Presencial (UMESP/CAPES) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Paulo Freire (GEPF-UMESP). Trabalhou na Equipe de Orientação Técnica da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo. Atuou como coordenadora de grupo em projetos do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Atua na formação docente em instituições públicas e privadas, realizando cursos e palestras para professores/as, gestores/as e demais profissionais do campo da educação. É autora de livros e artigos em periódicos da área de educação.

Visando a melhoria da qualidade da educação, a articulação seria realizada pelo o professor – detentor de um saber específico –, que deveria ser um pesquisador cujo olhar para a sua sala de aula permitiria entender quais são as demandas de seus alunos e, a partir disso e em consonância com os princípios educativos da Rede de Ensino Municipal, juntamente com a comunidade escolar, por meio de discussões dialógicas, pautado num PPP democrático, deveria escolher o que é melhor para seus alunos. O pressuposto é o que compreende a escola como o “lugar da investigação, materializada na prática de cada educador nos processos de observação, registro e sínteses” (*id. ibid.*, p. 21). O mesmo documento prescreve:

O princípio orientador da política educacional é o de que a escola é um lugar de construção, e não de reprodução, da cultura e de valores. Essa orientação define uma perspectiva para o currículo mais ampla do que um rol de conteúdos e estratégias didáticas. Para que haja construção é preciso que o currículo seja entendido como uma síntese dos fundamentos teóricos e metodológicos das noções, conceitos e conteúdos que se pretende desenvolver em cada área do conhecimento, o que supõe escolhas e seleção, tenha-se ou não consciência dessa circunstância (*id., ibid.*).

Portanto, o diagnóstico seria o do professor-autor, que coordenaria um trabalho de gestão da sala de aula, em conjunto com os demais envolvidos na escola, numa reflexão crítica da prática da sala de aula, a ser realizada em formações continuadas em Reuniões Pedagógicas (RP). E, aqui, um destaque para as Reuniões Pedagógicas Semanais (RPS): elas constituíam um espaço e um tempo privilegiados para a formação e valorização do professor.

O mesmo documento assim prescrevia:

As reuniões pedagógicas unificam a organização efetiva da escola, ao analisar as situações trazidas das salas de aula, com o papel de discutir, elaborar e tomar decisões que envolvam procedimentos didáticos e as escolhas curriculares. Estas reuniões, por sua vez, também devem ser preparadas e registradas garantindo seu processo formativo com sentido e significado para todos e todas as participantes. Refere-se aqui a todos os processos de formação dos educadores que devem sugerir que o educador estude e reflita permanentemente (*id. ibid.*, p. 21).

Em 2016, publicou-se o Plano de Educação de Santo André, Metas 2015-2025. O texto da Lei n.º 9.723, contido no documento, prevê as metas e as estratégias a serem cumpridas para o período de 2015 a 2025 em todo o território andreense e não somente pela rede municipal de ensino. O processo de implementação, acompanhamento e

avaliação deve ser realizado de forma participativa, envolvendo não só os professores, mas a comunidade escolar (famílias, alunos e ainda os membros da sociedade civil).

Após o resultado das eleições em 2016, novo governo municipal assumiu a Prefeitura para o período de 2017 a 2020⁴⁶. A nova gestão da Secretaria Municipal propõe, à rede municipal, uma nova construção curricular. Os trabalhos são presididos pela equipe de Coordenação de Estudos Pedagógicos e Curriculares (CEPEC)⁴⁷.

Recentemente, em outubro de 2018, a Secretaria de Educação, por intermédio da CEPEC, apresentou a todos os docentes municipais um documento intitulado “Proposta Curricular⁴⁸ do Município de Santo André”, com o objetivo de nortear o trabalho pedagógico em todas as Creches e EMEIEF. A concepção orientadora da proposta curricular é a sócio-histórico-cultural, encontrada no “texto introdutório com as principais ideias acerca da concepção”:

Ao longo do ano de 2017, a Secretaria Municipal de Educação de Santo André, juntamente com o grupo de profissionais atuantes nas Unidades Escolares da Rede, buscaram explicitar qual concepção se configuraria como parâmetro das ações educativas para o trabalho pedagógico.

Após o processo de discussão e estudos, encontros entre representantes dos grupos de docentes, momentos de síntese, consenso aos anseios manifestados pelos educadores e educadoras e, à luz da legislação vigente, alinhou-se a *concepção sócio-histórico-cultural*.

A referida concepção pauta-se em fundamentos teóricos defendidos por Lev Vygotsky (1896–1934) no campo da psicologia e do desenvolvimento, considerando o ser humano como um sujeito histórico e social, que se constitui humano no convívio com o meio social e cultural. (SANTO ANDRÉ, 2018, p. 1)

Especificamente para a Educação Infantil o documento estabelece:

Considerando o aspecto da organização do presente documento curricular, acredita-se que quanto à *Educação Infantil*, será necessário que se trabalhe com os Campos de Experiência (BRASIL, 2017), articulando o cuidar e o educar, possibilitando a formação integral da criança em seus diversos

⁴⁶ Gestão do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), na pessoa do Sr. Paulo Serra e, para a pasta da Educação, foi nomeada a Sra. Dinah Kojuck Zekcer.

⁴⁷ A equipe é composta atualmente por sete professoras da própria rede municipal, mas, em 2017, quando foi instituída, apresentava uma configuração de oito componentes. Ela fora constituída para enfrentar o desafio de construir uma proposta curricular para a rede, articulando as questões curriculares e os processos formativos pedagógicos.

⁴⁸ O documento encontra-se no prelo, sob análise do Conselho Municipal de Educação, para apreciação e para possíveis sugestões e/ou mudanças, para posterior homologação da Secretária Municipal de Educação. Porém, o mesmo está legitimado e há uma autorização do referido Conselho para a implantação nas unidades escolares. Na discussão, escrita e execução do documento houve a participação e envolvimento dos vários segmentos da comunidade escolar. As produções dos Grupos de Trabalho referentes à Proposta Curricular aprovadas em mini conferência foram analisadas e deliberadas na Conferência da Rede Municipal de Ensino de Santo André, em 29 de setembro de 2018. Podem ser consultadas em: <http://gtpropostacurricular.blogspot.com/2018/07/curriculo-e-avaliacao-no-ensino.html>

aspectos: cognitivo, emocional, motor, sensorial e social. Nesta etapa deverão estar assegurados, de maneira equitativa, os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (*id., ibid.*, p. 8).

A visão de Educação Infantil defendida pelo documento e que deve orientar o trabalho com as crianças pequenas tem como base as DCNEI, por contemplar a concepção ora adotada pela Rede em 2017, que se encontra explicitada no volume 2 do mesmo documento:

Nessa perspectiva, acredita-se que a base para a Educação Infantil da rede municipal deva estar em conformidade com tais Diretrizes por seu caráter mandatório e porque contemplam a concepção sócio-histórico-cultural, ao confirmar a necessidade de uma formação integral do sujeito. Além disso, as mesmas Diretrizes abarcam estudos atualizados sobre a infância e que são referências nas práticas dessa mesma rede (*id., ibid.*, s/n).

A proposta deste tópico diz respeito à trajetória histórica da infância, juntamente com o brincar na Educação Infantil e a identificação de como estavam organizados, na proposta pedagógica da cidade, ao longo dos anos, para ajudar a esclarecer se, em âmbito municipal, as propostas foram sendo construídas e discutidas por docentes, na tentativa de que suas concepções se aproximassem o mais perto possível da legislação nacional vigente.

Apesar das discontinuidades – tão típicas nas mudanças de governo, mais especificamente quando essas mudanças são marcadas pelas diferenças partidárias dos novos governantes, o Município de Santo André conseguiu manter algumas continuidades nas políticas educacionais.

Infere-se, portanto, que o Município apresenta um saber de experiência feito que, inclusive, não só lhe conferiu o título de “cidade educadora”, como também passou a coordenar a Rede Brasileira de Cidades Educadoras. Isso pode ser conferido na seguinte citação: “A Prefeitura de Santo André entende a Educação como um caminho para o desenvolvimento sustentável. E, por pensar, agir dessa maneira e concretizar atividades nessa perspectiva, tornou Santo André merecedora do título “Cidade Educadora” (SANTO ANDRÉ, 2014, p. 2). Partindo desse pressuposto, será que esse título de “Cidade Educadora” conferido ao município realmente se apresenta nas concepções das professoras, sabendo-se que é a partir delas que as práticas se materializam, de forma a proporcionar qualidade à Educação Infantil?

Na tentativa de aprofundar e colaborar para a qualidade do ensino no âmbito da Educação Infantil em Santo André é o que se configurou na problematização proposta nesta pesquisa. Será que as reflexões e os documentos orientadores proporcionaram a convergência das concepções das professoras que atuam nas classes de 2º Ciclo Final acerca do brincar na infância com os conceitos sobre o brincar na infância contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil?

É o que poderá ser conferido no próximo capítulo desta dissertação, que demonstra o caminho metodológico percorrido e a análise dos resultados da presente pesquisa.

CAPÍTULO IV

TENDÊNCIAS DE OPINIÃO DOCENTE

“A infância, a criança e o brinquedo são temas importantes para nossas reflexões. [...] Se não garantirmos a qualidade da experiência de cada criança no seu curto espaço de tempo vivenciado na creche, deixaremos de cumprir o nosso papel ético, social e educativo” (BRASIL, 2012, v.4, p. 4).

As inquietações profissionais, que são as propulsoras para a busca do conhecimento científico, também culminam numa ação política e constituem a base da tríplice dimensão aqui nesta dissertação, que segundo Severino:

A pesquisa como processo de construção de conhecimento, tem uma tríplice dimensão: uma dimensão propriamente epistêmica, uma vez que se trata de uma forma de conhecer o real; uma dimensão pedagógica, pois é por intermédio de sua prática que ensinamos e aprendemos significativamente; uma dimensão social, na medida em que são seus resultados que viabilizam uma intervenção eficaz na sociedade através da atividade de extensão (2016, p. 27).

A priori, em se tratando de um pesquisador neófito, certamente a competência de domínio do conhecimento esteja apenas no início. O que se pode afirmar com toda razão é de que o conjunto de um processo de estudos, com tantas leituras, reflexões e análise da prática, com certeza, reflete-se primeiramente no próprio pesquisador antes de atingir aos pesquisados e, mesmo assim, a certeza que fica é a do inacabado, na busca constante da completude, que, segundo Freire:

Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente (2003a, p. 50).

Os processos que compõem a metodologia, segundo Severino (2016), estão para além de serem concebidos como um nexo de fundamentos gerais que norteiam as fases de uma investigação científica e sistemática de produzir conhecimento, ou um conjunto de estratégias e procedimentos para serem utilizados em uma investigação, reduzindo-se apenas a “uma suposta qualificação puramente técnica” (p. 14). É, antes disso, uma qualificação ética e política, é o compromisso com o futuro da sociedade, na busca de

transformá-la em uma sociedade menos excludente e mais solidária com todos os seres humanos.

Fundada nesses pressupostos, para tentar desvendar a problemática a que se propôs a presente investigação – as concepções dos professores que atuam nas classes de 2.º Ciclo Final acerca do brincar na infância convergem os conceitos sobre o brincar na infância contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil?

Adotou-se como processo metodológico uma abordagem quali-quantitativa. As informações foram coletadas na rede municipal de ensino andreense, mediante entrevista elaborada com questões semiestruturadas a quatro professoras e pesquisa de opinião, por meio de questionário composto por proposições estruturadas, a docentes que atuam em classes de crianças com cinco anos de idade.

Como parte dos procedimentos utilizou-se de pesquisa documental em fontes oficiais que trazem a criança como foco central e sujeito de direitos; buscaram-se aportes que fundamentam o brincar como a base de sustentação para a aprendizagem infantil; buscou-se ainda compreender se os documentos municipais abordam a temática do brincar que possam orientar, ou não, as concepções dos professores acerca do brincar na educação infantil e que possam ser convergentes, ou não, com as DCNEI.

A justificativa para a escolha do universo, o município de Santo André, se deu em razão de a pesquisadora ser profissional da rede de educação em questão e ansiar acrescentar “um tijolo” a mais na construção científica da educação municipal em prol da qualidade do ensino.

1. O Brincar na Visão dos Docentes

A investigação documental a partir das DCNEI proporcionou levantar as categorias acerca do brincar na infância a serem analisadas nas concepções dos professores. Segundo Romão acerca da pesquisa documental: “[...] é aquela em que o pesquisador vai aos arquivos em busca de registros, sejam eles em papel, sejam em meio digital etc. Os historiadores denominam esse procedimento de “pesquisa de fontes primárias” (2015, p. 183). Ainda acerca da pesquisa documental, segundo Severino afirma: “tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais” (2016, p. 131).

Para Pedro Marinho, sobre o levantamento dos dados:

Em sentido muito genérico, o termo “levantamento” envolve todas as fases de um inquérito estatístico, desde a observação sistemática do problema até a exposição dos dados. Em sentido restrito, a designação “levantamento dos dados” significa propriamente a etapa da pesquisa que se ocupa especificamente com a obtenção ou coleta de dados, incluindo o respectivo registro em tabelas ... (1980, p. 33).

Levantaram-se as cinco categorias de análise que correspondem às dimensões do objeto, de acordo com as DCNEI: a natureza da brincadeira, o professor como componente das brincadeiras infantis, a disponibilização de brinquedos e a forma como eles são organizados para a brincadeira e o espaço/ambiente preparado em prol do brincar na escola. Em cada dimensão foram formuladas duas proposições, totalizando em 10, sendo uma proposição principal experimental e a outra a de controle sobre ela.

1.1. Caracterização dos Docentes (Respondentes)

Fez-se a caracterização dos docentes para tentar compreender se alguns fatores podem influenciar ou não nos sujeitos que responderam ao inquérito, revelando suas concepções acerca do brincar para as crianças pequenas. Cinquenta professores/professoras responderam ao questionário proposto e foram caracterizados da seguinte forma: tempo de serviço prestado na Prefeitura Municipal de Santo André, tempo de experiência com a educação infantil final (crianças de 5 anos de idade) e formação acadêmica, cujos dados estão demonstrados a seguir nos quadros com seus respectivos gráficos.

Quadro VIII

Tempo de Experiência Docente na Rede Municipal de Educação de Santo André

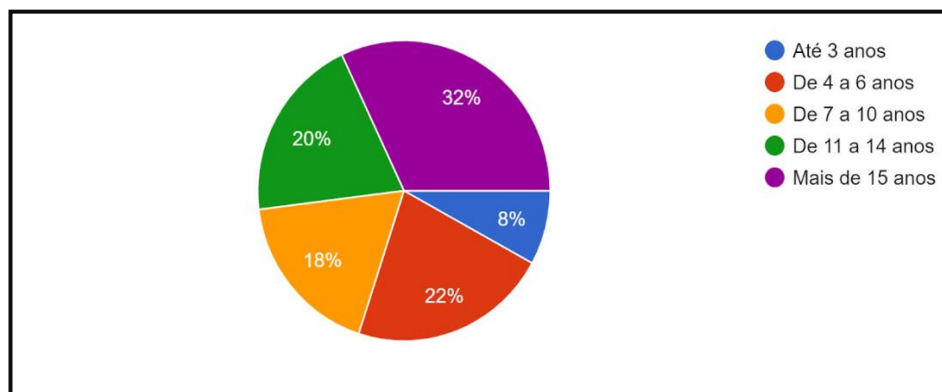
Tempo de Serviço na Rede Municipal	N.º	%
Até 3 anos	4	8
De 4 a 6 anos	11	22
De 7 a 10 anos	9	18
De 11 a 14 anos	10	20
Mais de 15 anos	16	32
Total	50	100

Fonte: Apêndice III. Elaborado pela autora desta dissertação.

Estes dados em gráfico⁴⁹ dão uma melhor ideia da situação dos docentes de Santo André quanto ao tempo de serviço na rede.

Gráfico I

Tempo de Experiência Docente na Rede Municipal de Educação de Santo André



Fonte: Apêndice III. Elaborado pela autora desta dissertação.

Como se pode observar, a maioria das docentes está na rede há mais tempo (mais de uma década e meia), seguida do grupo docente de 4 a 6 anos “de casa”, vindo a seguir o grupo de 11 a 14 anos (22%). O grupo de novatos, de até 3 anos na rede, é o minoritário.

Quadro IX

Tempo de Experiência Docente no Ciclo Final da Educação Infantil da Rede Municipal de Santo André

Tempo de Serviço	N.º	%
Até 3 anos	14	28
De 4 a 6 anos	15	30
De 7 a 10 anos	12	24
De 11 a 14 anos	5	10
Mais de 15 anos	4	8
Total	50	100

⁴⁹ A intenção de traduzir o quadro em gráfico, ou seja, cada quadro ter seu gráfico correspondente, é apenas para facilitar a visualização dos percentuais. Essa explicação se aplica em todas os demais quadros acompanhados de gráficos correspondentes desta dissertação.

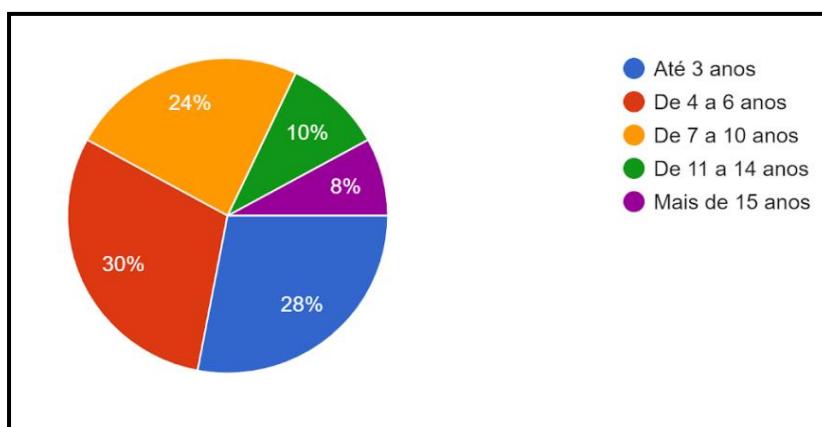
Fonte: Apêndice III. Elaborado pela autora desta dissertação.

Diferentemente da situação anterior, a maioria dos docentes que trabalha no Ciclo Final da Educação Infantil tem trabalhado na rede municipal de educação de Santo André no período de 4 a 6 anos (30%), seguida do grupo que está na rede há mais de 7 anos, mais precisamente, de 7 a 10 anos (24%). Em terceiro lugar, vem o grupo de docentes novatos, que está na mesma rede há, no máximo, 3 anos.

Como na situação anterior, o gráfico II dá uma melhor ideia da distribuição dos docentes nos tempos de experiência no Ciclo Final da Educação Infantil na rede municipal de Santo André.

Gráfico II

Tempo de Experiência Docente no Ciclo Final da Educação Infantil na Rede Municipal de Santo André



Fonte: Apêndice III. Elaborado pela autora desta dissertação.

O que se pode perceber é que 30% dos docentes pesquisados, declaram ter experiência de 4 a 6 anos, com a etapa da educação infantil final (crianças com 5 anos de idade); seguidos por 28% dos novatos que têm até 3 anos de experiência; depois, seguem os docentes com a experiência de 7 a 10 anos (24%), seguido pelo grupo de docentes de 11 a 14 anos de experiência (10%) e, por último, o grupo da minoria, composta por professoras/professores com mais de 15 anos de experiência (8%) com a etapa infantil, foco desta dissertação.

Os dados levantados também evidenciaram a formação acadêmica dos docentes da Educação Infantil da Rede Municipal de Santo André, demonstrados no Quadro X.

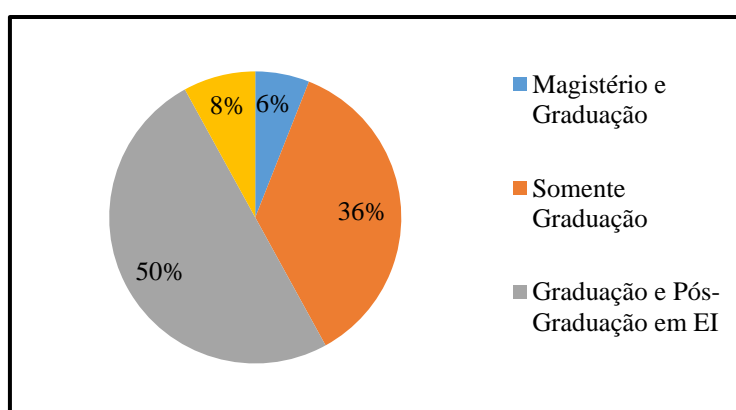
Quadro X
Formação Acadêmica das(os) Docentes

Formação	N.º	%
Magistério e Graduação	3	6
Somente Graduação	18	36
Graduação e Pós-Graduação em EI	25	50
Magistério, Graduação e Pós-Graduação em EI	4	8
Total	50	100

Fonte: Apêndice III. Elaborado pela autora desta dissertação.

O Gráfico III demonstra, de forma mais clara, os percentuais de formação acadêmica do corpo docente respondente da Educação Infantil de Santo André, avançando até a pós-graduação *lato sensu* na área de educação.

Gráfico III
Formação Acadêmica das(os) Docentes em Gráfico



Fonte: Apêndice III. Elaborado pela autora desta dissertação.

Como se pode perceber, a metade dos respondentes, 50% exatamente, tem formação acadêmica de Graduação e especialização em Educação Infantil; a outra metade é composta de 36% de docentes que são apenas graduados, seguidos por 8% dos que têm, além da Graduação e Pós-Graduação em EI, o Magistério; e, finalmente, 6% que constituem a minoria, com Magistério e Graduação.

O que se percebe com esta composição é que a grande maioria (58%) das(os) respondentes são graduados e especialistas específicos para a etapa da educação infantil,

do que se pode se inferir que estão mais preparadas(os) para responder as proposições formuladas e contidas na próxima subseção.

1.2. Tendências de Opinião Docentes

Para a pesquisa de cunho quantitativo utilizou-se o inquérito, comumente chamado de pesquisa de opinião. Segundo Romão, a pesquisa de opinião: “... se não é a mais consolidada do ponto de vista científico, é, pelo menos, a que mais se pratica no país, que acabou por desenvolver uma metodologia [...]”. Afirma ainda: “[...] na academia, faz-se muita pesquisa de opinião: são entrevistas com os formuladores de políticas educacionais, com gestores educacionais, especialistas em educação, professores, alunos, pais e pessoas da comunidade, etc. [...]” (2015, p.183).

O inquérito (formulário disponível no Apêndice) foi formulado com dez proposições, levando em conta as cinco categorias levantadas para auxiliar na elucidação do objeto da pesquisa, como explicitado, anteriormente, neste capítulo. Ele teve o objetivo de captar as tendências das concepções do professorado acerca do brincar, na tentativa de verificar se essas concepções convergem com os conceitos sobre o brincar na infância contidos nas DCNEI.

A elaboração do questionário de opinião pautou-se em técnicas abordadas por Marinho, que devem ser levadas em consideração, a fim de dar credibilidade às informações coletadas:

1. o questionário de coleta não deve ser extenso nem sintético demais;
2. as perguntas ou proposições elaboradas também não devem ser demasiado extensas nem demasiado sucintas;
3. deve-se evitar, na medida do possível, perguntas que possam constranger o informante;
4. o questionário deverá conter algumas perguntas que tenham a função de controlar informações anteriores;
5. durante o preenchimento do questionário, é recomendável que o informante seja assessorado pelo próprio pesquisador, caso a presença e a interferência deste não produza constrangimentos;
6. é importante que o questionário contenha o mínimo possível de perguntas abertas;
7. deve-se evitar perguntas cujas respostas dependam de trabalho de cálculo,
8. as perguntas devem ser redigidas em linguagem acessível, ao nível de pleno entendimento do informante a que o questionário se destina;
9. quaisquer instruções por escrito devem ser curtas e bem precisas;
10. nenhuma pergunta deve ser colocada, cuja resposta possa ser prevista como coisa óbvia ou senso comum;

11. é importante que o informante não se sinta identificado no questionário, quer de maneira direta, através de assinatura, quer de maneira indireta, através das próprias respostas dadas (1980, p. 34).

Foi solicitado, ao Departamento de Educação Infantil (DEIF), autorização para a pesquisa junto aos professores e para acesso os documentos solicitados, que se encontram nos apêndices desta dissertação. A Secretaria Municipal de Educação designou duas técnicas para atenderem a pesquisadora, bem como para o acompanhamento e a supervisão de sua pesquisa empírica na rede municipal.

O *link* com o questionário quantitativo foi enviado pela pesquisadora via *e-mail* às quarenta e nove unidades escolares (relacionadas nos Apêndices), que atendem ao 2.º ciclo final da Educação Infantil em Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) da rede de Santo André, a fim de que os cento e noventa e cinco docentes desta rede, que atuam junto às crianças de cinco anos idade, pudessem respondê-lo.

O chamamento para que os docentes colaborassem com a pesquisa, respondendo ao questionário proposto, se deu em dois momentos, na intenção de atingir um número maior de participantes; porém, do montante especificado, cinquenta profissionais o fizeram de forma voluntária, via *internet*, pelo formulário *Google Forms*.

Conforme Marinho discorre: “[...] trabalhar com todos os indivíduos de um universo é, quase sempre, uma missão impossível, principalmente quando se trata de populações apreciavelmente grandes” (*ibid.*, p. 41) que, nessa pesquisa, trata-se de 195 professores. A empiria, portanto, se dará por amostragem, refletindo a representatividade da categoria com base em uma amostra de 25,6% de respondentes sobre o total de professores em exercício na modalidade de ensino mencionada, mas, terá sua validade, pois “as funções estatísticas que se obtêm das amostras servem de dados básicos para a estimativa dos parâmetros da população” (*id.*, *ibid.*).

O inquérito aplicado aos docentes foi formulado com proposições fechadas, abordando cinco categorias contidas no brincar e que constituiu o objeto da pesquisa de que resultou esta dissertação. São elas: (I) a natureza da brincadeira, (II) o professor como componente das brincadeiras infantis, (III) a disponibilização de brinquedos; (IV) a forma pela qual eles são organizados para a brincadeira e (V) o espaço/ambiente preparado em prol do brincar na escola. Cada respondente foi orientado a assinalar uma única resposta para cada quesito, seguindo uma escala de alternativas do tipo Likert, abrangendo a seguinte ordem de opções: 1 “discordo totalmente”; 2 “discordo

parcialmente”; 3 “não tenho opinião formada”; 4 “concordo, com alguma restrição” e 5 “concordo totalmente” (v. MARINHO, 1980, p. 36). O número que corresponde a cada opção escolhida, também é o valor atribuído a cada resposta, no momento da tabulação, e que, ao final, é somado, perfazendo um subtotal de cada participante. Por exemplo: resposta assinalada com a opção 1 equivale ao peso 1; resposta assinalada com opção 2, equivale ao peso 2 e, assim, sucessivamente, até a correspondência de número 5.

Concluída a fase de levantamento, os inquéritos respondidos entraram em trabalho de tabulação. Logo após a tabulação geral, iniciou-se o registro dos mesmos, conforme dados demonstrados no Quadro XI.

Quadro XI
Respostas Docentes à Pesquisa de Opinião

N.º	Participante	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	Subtotal
1	P1	5	5	5	5	5	5	2	1	1	1	35
2	P2	4	5	5	4	5	5	5	2	1	5	41
3	P3	1	4	5	4	5	5	4	2	4	4	38
4	P4	5	5	5	5	5	5	5	4	1	4	44
5	P5	5	5	5	4	5	5	5	1	2	4	41
6	P6	5	5	5	5	5	5	5	4	1	5	45
7	P7	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	48
8	P8	5	5	5	5	5	5	5	1	2	4	42
9	P9	5	5	5	5	5	5	5	5	1	5	46
10	P10	5	5	4	4	5	4	4	2	2	4	39
11	P11	5	5	5	5	5	5	5	1	5	5	46
12	P12	2	5	5	4	4	4	5	2	2	2	35
13	P13	5	5	5	5	5	5	5	5	1	2	43
14	P14	5	4	5	4	5	5	5	5	2	5	45
15	P15	5	4	5	4	4	5	5	2	1	4	39
16	P16	5	5	5	4	5	5	4	5	4	4	46
17	P17	4	5	5	5	5	4	5	2	2	4	41
18	P18	4	5	5	5	4	5	5	4	4	5	46
19	P19	5	5	5	5	2	5	5	2	1	2	37
20	P20	4	5	5	4	5	5	5	4	2	2	41
21	P21	5	5	5	2	5	5	4	4	1	2	38
22	P22	5	5	5	5	5	5	4	4	5	1	44
23	P23	5	5	4	5	5	5	5	1	1	2	38
24	P24	4	4	5	5	4	5	5	1	1	4	38
25	P25	5	5	5	5	5	5	5	1	2	5	43
26	P26	5	5	5	4	5	5	5	1	2	4	41
27	P27	5	5	5	2	4	4	2	4	2	4	37
28	P28	5	5	5	4	4	5	5	1	2	2	38
29	P29	5	4	5	5	4	5	5	4	1	5	43
30	P30	5	5	5	4	5	4	2	4	1	1	36
31	P31	4	5	5	5	2	5	5	2	1	2	36
32	P32	5	5	5	5	4	5	5	2	1	4	41
33	P33	2	4	5	5	4	5	5	4	1	2	37

N.º	Participante	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	Subtotal
34	P34	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	48
35	P35	5	4	5	4	5	5	5	2	4	2	41
36	P36	1	4	4	5	5	5	4	5	4	5	42
37	P37	4	5	5	5	5	5	5	5	1	5	45
38	P38	5	5	4	4	5	5	4	5	4	4	45
39	P39	1	4	4	4	4	4	4	5	4	4	38
40	P40	4	5	5	5	5	5	4	4	1	4	42
41	P41	5	5	5	5	5	5	5	1	2	5	43
42	P42	4	5	5	2	5	2	5	5	5	1	39
43	P43	4	4	4	4	5	5	5	1	1	1	34
44	P44	5	5	5	5	4	5	5	1	1	2	38
45	P45	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	48
46	P46	5	5	5	4	5	5	5	2	1	1	38
47	P47	5	5	5	4	5	5	5	1	1	1	37
48	P48	5	5	5	5	5	5	5	1	1	4	41
49	P49	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	48
50	P50	1	4	3	5	4	5	2	5	4	1	34

Fonte: Apêndice IV. Elaborado pela autora desta dissertação.

Os respondentes foram identificados por codinome “P” de “professor” e pela sequência numérica, de acordo com a ordem cronológica de suas respostas ao questionário. As questões receberam numeração romana para não serem confundidas com os números cardinais da ordem dos respondentes. O subtotal é a soma horizontal das respostas de cada professor, sendo que o mínimo poderia ser 10 e o máximo não passaria de 50, conforme Marinho:

[...] Como se sabe, a resposta a cada item foi dada de forma ponderada, dentro de uma escala de 1 a 5, isto é, desde o “discordo totalmente” até o “concordo totalmente”. Como o questionário compreendia 10 itens, a soma máxima possível, em relação a cada sujeito e para todos os itens, seria 50. A soma mínima possível seria, no caso, 10. Os resultados referentes aos 20% de sujeitos com somas mais altas e 20% com somas mais baixas foram organizados na tabela que vem, a seguir, para efeito de teste da consistência dos itens (1980, p. 37).

Em obediência à metodologia proposta por Likert, para o teste de consistência, foram tomadas as respostas de 20% de professores de maior *score* e 20% dos de menor *score*, portanto, 10 respondentes de cada grupo do total de 50 sujeitos que responderam ao instrumento de coleta de tendência opinião. O Quadro V especifica esses, quantitativos, bem como a memória de cálculo e os resultados (em vermelho) do teste de consistência. Esta memória está baseada na fórmula registrada na figura III.

Figura III
Fórmula de Cálculo do Teste de Consistência da Pesquisa de Opinião
(Escala Likert)

Fórmulas: $d = \Sigma ma - \Sigma me$

$$C = \frac{d}{n}$$

Anotações

Σma : Somatório maior.

Σme : Somatório menor.

d: Diferença entre os dois somatórios.

n: N^o de casos de cada subgrupo.

C: Grau de consistência.

Fonte: Marinho (1980, p. 38)

Para Marinho: “sempre que se trate de uma investigação de caráter metuculoso com instrumento de pesquisa montado sob alternativas deste estilo, é altamente recomendável que tal instrumento seja submetido a um teste de consistência, em relação a todos os itens [...]” (*ib.*, p. 36). O Quadro XII dá uma melhor ideia do que se descreveu até aqui sobre a metodologia da coleta, registro, tabulação e cálculo do teste de consistência relativo às respostas aos quesitos do instrumento de coleta de opinião.

Quadro XII
Teste de Consistência da Pesquisa de Opinião

N.º	Participante	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	Sub Total
1	P7	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	48
2	P45	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	48
3	P34	5	5	5	4	5	5	5	5	4	5	48
4	P49	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	48
5	P16	5	5	5	4	5	5	4	5	4	4	46
6	P9	5	5	5	5	5	5	5	5	1	5	46
7	P11	5	5	5	5	5	5	5	1	5	5	46
8	P18	4	5	5	5	4	5	5	4	4	5	46
9	P38	5	5	4	4	5	5	4	5	4	4	45
10	P6	5	5	5	5	5	5	5	4	1	5	45
Σma	-	48	50	49	47	49	50	48	43	36	46	466
Σme	-	38	47	47	43	40	47	38	26	15	17	358
d	-	10	3	2	4	9	3	10	17	21	29	-
C	-	1,0	0,3	0,2	0,4	0,9	0,3	1,0	1,7	2,1	2,9	-
1	P47	5	5	5	4	5	5	5	1	1	1	37
2	P19	5	5	5	5	2	5	5	2	1	2	37

N.º	Participante	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	Sub Total
3	P33	2	4	5	5	4	5	5	4	1	2	37
4	P27	5	5	5	2	4	4	2	4	2	4	37
5	P30	5	5	5	4	5	4	2	4	1	1	36
6	P31	4	5	5	5	2	5	5	2	1	2	36
7	P1	5	5	5	5	5	5	2	1	1	1	35
8	P12	2	5	5	4	4	4	5	2	2	2	35
9	P43	4	4	4	4	5	5	5	1	1	1	34
10	P50	1	4	3	5	4	5	2	5	4	1	34

Fonte: Apêndice IV. Elaborado pela autora desta dissertação.

Seguindo o que prescreve o mesmo autor: “... foram destacados 20% dos sujeitos que acusaram, no conjunto de todos os itens, as menores somas de *scores*, assim como os 20% daqueles que acusaram as maiores somas de *scores* ...” (MARINHO, 1980,p. 37). Aplicada a fórmula recomendada, chegou-se aos resultados demonstrados no quadro VI, confirmando, lamentavelmente, que apenas dois quesitos do instrumento de coleta de opinião se demonstraram consistentes: o IX e o X. Os valores superiores a 2,0 só foram alcançados nos quesitos X e IX⁵⁰, representados respectivamente por 2,9 e 2,1. Todos os demais abaixo de 2,0 são considerados inconsistentes pela metodologia e, por isso, não podem ser levados em consideração na pesquisa. Portanto, as proposições não consistentes correspondem aos quesitos de número I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII, com valores respectivos de 1,0 - 0,3 - 0,2 - 0,4 - 0,9 - 0,3 - 1,0 e 1,7. Para serem considerados, deveriam ser reformulados e reaplicados, até que se conseguisse a consistência no mesmo teste. Serão abandonados, pois não podem ser considerados para qualquer reflexão sobre as tendências de opinião dos docentes a respeito dos quesitos do instrumento de coleta de opinião. O ideal seria refazer e reaplicar. Contudo, lamentavelmente, não há mais tempo hábil para a integralização do Mestrado, considerando os prazos limite que a Capes permite não coincidem com os prazos da ciência.

Com relação a esse resultado, lembra Marinho:

No caso, um item consistente traduz uma proposição ou ponto de vista tão controvertido, a ponto de comportar alta variabilidade de respostas. Em contraposição, o item não-consistente traduz uma proposição tão pouco controvertida, a ponto de representar o óbvio ou quase o óbvio. Sempre que o valor de C seja menor do que 2,0, isso significa que o item correspondente

⁵⁰ Neste caso, correspondem respectivamente à utilização de brinquedos nas brincadeiras e a organização de espaço para o brincar.

não possui validade adequada, capaz de justificar plenamente seu uso num questionário de pesquisa. Deve portanto, ser reformulado (1980, p. 39).

Concluído o teste de consistência e fundamentada no que se explicou, esta dissertação descarta e, por isso, não analisa três dimensões do objeto com base no inquérito. Elas serão abordadas a partir das respostas às entrevistas em profundidade. A tendência de opinião será analisada apenas em relação às dimensões: A) utilização de brinquedos nas brincadeiras e B) a organização de espaço para o brincar.

A seguir, analisam-se as dimensões consideradas consistentes.

A) Utilização de Brinquedos nas Brincadeiras

As repostas para a dimensão/categoria de se utilizar brinquedos nas brincadeiras se deram em virtude da formulação da proposição “Para que o brincar aconteça na infância, com impacto positivo na sua educação, há necessidade de haver brinquedos”. Tal proposição encontra-se amparada por toda fundamentação legal preconizada nas DCNEI exposta no Capítulo I desta dissertação, que se pode evidenciar bem claramente por intermédio do documento “Brinquedos, brincadeiras e materiais para crianças pequenas”, da qual se destaca, aqui, o trecho que interessa a esta interpretação:

Valorizar o brincar significa oferecer espaços e brinquedos que favoreçam a brincadeira como atividade que ocupa o maior espaço de tempo na infância. A aquisição de brinquedos para uso das crianças na Educação Infantil é uma estratégia de implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2012, v. 4, p. 3).

Sobre essa dimensão, em primeiro lugar, quase metade dos professores responderam que “discordam totalmente” da afirmação, totalizando 23 dos 50 respondentes. Em seguida tem-se 12 professores que “discordam parcialmente” da proposição, seguidos de 11 docentes que “concordam com alguma restrição” e, por último, apenas 4 professores “concordam totalmente” com a proposição formulada.

Esses dados foram sistematizados no Quadro XIII, para melhor visualização das informações.

Quadro XIII

Quesito IX – Concepção Docente sobre Brinquedos nas Brincadeiras

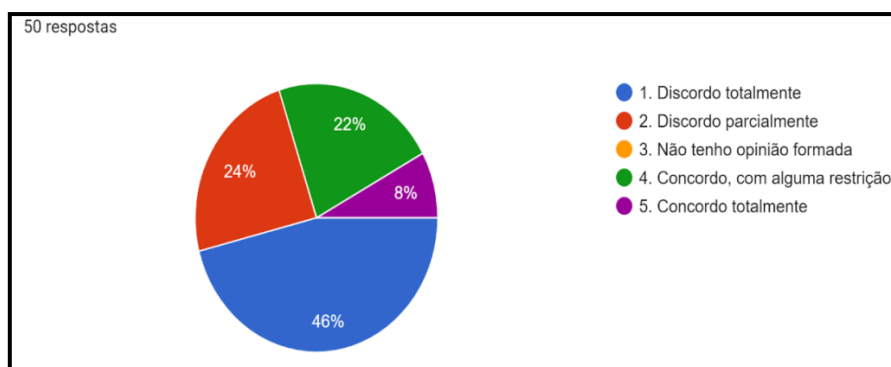
Quesito	N.º	%
Discordo totalmente	23	46
Discordo parcialmente	12	24
Não tenho opinião formada	0	0
Concordo, com alguma restrição	11	22%
Concordo totalmente	4	8%
Total	50	100%

Fonte: Apêndice IV. Elaborado pela autora desta dissertação.

Para uma melhor visualização dos resultados das respostas ao quesito IX, como de praxe, foi elaborado o gráfico IV.

Gráfico IV

Quesito IX – Concepção Docente sobre Brinquedos para as Brincadeiras



Fonte: Apêndice IV. Elaborado pela autora desta dissertação.

Os brinquedos são recomendados em espaços estruturados como primordiais para o desenvolvimento da criança pequena, para valorização de sua cultura e para a construção de sua cultura de pares, conforme o escrito:

A valorização da diversidade das culturas das diferentes crianças e de suas famílias, por meio de brinquedos, imagens e narrativas que promovam a construção por elas de uma relação positiva com seus grupos de pertencimento, deve orientar as práticas criadas na Educação Infantil ampliando o olhar das crianças desde cedo para a contribuição de diferentes povos e culturas (BRASIL, 2013b, p.89).

[...]Também é preciso haver a estruturação de espaços que facilitem que as crianças interajam e construam sua cultura de pares, e favoreçam o contato com a diversidade de produtos culturais (livros de literatura, brinquedos, objetos e outros materiais), de manifestações artísticas e com elementos da natureza. (BRASIL., 2013b, p. 91).

O quesito abordado não se refere ao tipo de brinquedo. A questão foi compreender se as professoras entendem que, para uma criança brincar na escola, o brinquedo se faz fundamental. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, por meio do parecer n.º 7/2010, apregoam que os brinquedos devem fazer parte das atividades lúdicas na etapa da Educação Infantil. A instituição escolar, por meio do currículo e o professor na sala de aula, devem prever seu uso nas diversas situações de aprendizagem (BRASIL, 2013).

A compreensão que se tem do direito ao brinquedo e às brincadeiras foi discutida e abordada em toda a extensão do segundo capítulo desta dissertação, sobretudo amparada nas Diretrizes. Toda abordagem regulamentadora das DCNEI utilizadas como documento-fundamento do brincar nessa pesquisa, versam sobre o brinquedo como direito e elemento significativo para as brincadeiras das crianças pequenas.

O conceito do que é o brinquedo está fundamentado nos estudos e escritos de Tizuko Morchida Kishimoto. Para Kishimoto, não há um conceito universal de “brinquedo”, pois sendo polissêmico, tem várias significações. Para a autora, “no entanto, um conceito pode se firmar no aspecto material e imaterial (qualquer objeto industrializado, sucata, meu dedo, minha voz, uma ideia), como algo que se destina ao brincar, que se torna um suporte para a ação de brincar” (2009, s/p.). Neste momento, cabe explicitar que Tizuko Morchida foi atuante colaboradora do Ministério da Educação na formulação de vários documentos orientadores da Educação Infantil e destinados aos profissionais da educação da infância, merecendo destaque para um documento técnico, que é uma espécie de manual para todos os responsáveis pela educação da criança, em âmbito escolar, sejam gestores, formadores e docentes, sejam pesquisadores. O manual contém orientações pedagógicas e técnicas pautadas nos princípios das DCNEI. Tem a criança como o centro do planejamento curricular, além de esclarecer que a brincadeira e o brinquedo são peculiares da infância. Trata ainda de como deveriam ser abordados os brinquedos, materiais lúdicos, bem como suas seleções e organizações (BRASIL, 2012). O objetivo principal desse documento pode ser conferido por meio do seguinte fragmento:

[...] orientar professoras, educadoras e gestores na seleção, organização e uso de brinquedos, materiais e brincadeiras para creches, apontando formas de organizar espaço, tipos de atividades, conteúdos, diversidade de materiais que no conjunto constroem valores para uma educação infantil de qualidade (BRASIL 2012, v. 5, p. 3).

Ampara-se no direito inegável da criança ao brincar e ao brinquedo. Em Kishimoto, a compreensão de que brinquedo é tudo aquilo que dá suporte às brincadeiras, seja estruturado, seja não-estruturado. Entende-se, na leitura das Diretrizes e de Kishimoto (2010), que material não-estruturado (para os adultos) são brinquedos em potencial para as crianças; objetos que não tem funções lúdicas pré-estabelecidas. Todo tipo de objeto não categorizado como brinquedo é aquele em que as crianças descobrem possibilidades de como brincar com ele. Os brinquedos não-estruturados são opostos aos brinquedos da indústria ou previamente confeccionados com finalidade específica, que já têm um brincar preliminarmente definido.

Na análise dessa dimensão, buscou-se compreender se as professoras têm a concepção de que, para acontecer um brincar com impacto positivo na educação das crianças pequenas com ampliação de suas experiências, os brinquedos se fazem necessários. Compreende-se que a oferta de brinquedos, estruturados ou não, requer que sejam pensados com planejamento e intencionalidade, prevendo organização espacial, tal qual se faz com os estruturados.

Os dados apurados revelam que apenas 4 docentes dos 50 respondentes concordaram com a afirmação de que precisa haver brinquedos para um impacto positivo do brincar na formação da infância. Do total de respostas, quase metade dos entrevistados (23 docentes, que correspondem a 46%), discordaram totalmente da proposição, seguidos de 12 que discordaram parcialmente. Somente 11 que concordaram, mas, com alguma restrição.

A análise das respostas ao quesito IX, relativas ao tempo de serviço na rede municipal de Santo André, demonstrou que dos 23 docentes que discordaram totalmente da proposição, 8 tem mais de 15 anos de experiência na educação do município. A maioria dos demais concentra-se na variação de 4 a 14 anos de trabalho, sendo que apenas 2 têm até 3 anos no ensino municipal. Pode-se perceber que os docentes incorporados à rede mais recentemente parecem ter uma maior clareza sobre a importância dos brinquedos nas brincadeiras das crianças e, por isso, apresentam maior convergência, em sua opinião, com o que preconizam as DCNEI.

Com relação à experiência na educação infantil, percebe-se a mesma tendência, o que significa dizer que os/as docentes menos experientes, nessa etapa do ensino municipal, estão mais atentas(os) em relação ao brincar preconizado nas Diretrizes.

Articulando-se a experiência nessa etapa de ensino com a formação acadêmica dos respondentes, os 23 docentes que discordaram totalmente da proposição (de que não há a necessidade de haver brinquedos para as crianças brincarem), constata-se que 8 deles declaram ter especialização em educação infantil, em comparação aos outros 15 docentes que se declararam apenas com graduação.

Essa análise infere a ideia de que, nem a formação individual de cada docente, nem a experiência parecem impactar a opinião das professoras com relação à importância que têm os brinquedos para as brincadeiras na educação infantil, destacada nas Diretrizes Nacionais. Isso reforça a ideia de Gatti e de Freire para a formação. Para ambos, a formação pauta-se na análise crítico-reflexiva da prática aliada à teoria. Para Gatti “... pensar e fazer a formação de professores envolve considerar condições situacionais e conscientizar-se das finalidades dessa formação, considerar os porquês, o para quê e o para quem é realizada essa formação, assumindo compromissos éticos e sociais” (2017, p. 722).

Em Freire, a formação permanente de cada docente é esculpida na medida em que este, movido pelo sentido do inacabamento, busca incessantemente ser mais do que já é (2003a). Em suas palavras: “[...] o contexto teórico, formador, não pode jamais, como às vezes se pensa ingenuamente, transformar-se num contexto de puro fazer. Ele é, pelo contrário, contexto de que-fazer, de práxis, quer dizer, de prática e de teoria” (FREIRE, 2003a, p. 106). Em Freire a formação é pautada na reflexão sobre a prática iluminada pela teoria e a prática só é transformadora quando é práxis.

B) A Organização do Espaço para o Brincar das Crianças Pequenas

A análise que se faz nesta subseção sobre a dimensão da organização do espaço para o brincar, se deram em razão das respostas dos docentes frente a proposição “O desenvolvimento do brincar na instituição escolar independe de espaço específico preparado para tal fim”. Esta proposição visava identificar qual a concepção dos docentes acerca de se ter um espaço organizado para as crianças brincarem.

Assim como no quesito IX, abordado na subseção anterior, a dimensão X sustenta-se também em ordenamentos legais e regulatórios para a infância, mormente nas DCNEI, explicitada no capítulo I desta dissertação.

Em qualquer lugar, seja em casa, seja na escola, sabe-se que a criança brinca independentemente de espaço preparado. Contudo entende-se como “espaço” preparado, o ambiente com contexto significativo que seja potencializador das brincadeiras infantis. Saber que a criança é um ser brincante, independentemente de espaço, não exime a escola de garantir, por parte dos profissionais que atendem as crianças pequenas, um espaço que as convide a explorar os diversos materiais e em que o brincar aconteça de forma desafiadora, conforme recomendam as DCNEI:

A professora e o professor necessitam articular condições de **organização dos espaços**, tempos, materiais e das interações nas atividades para que as crianças possam expressar sua imaginação nos gestos, no corpo, na oralidade e/ou na língua de sinais, **no faz de conta**, no desenho e em suas primeiras tentativas de escrita (BRASIL, 2013b, p. 93 – grifo da autora da dissertação).

Aqui, 31 respondentes declararam concordar, com alguma restrição (18), ou totalmente (13), com a afirmação de que o brincar não depende de um espaço específico preparado para as brincadeiras de crianças pequenas, somando 62% das concepções apuradas (19 docentes). Seguiram-se 8 que discordaram totalmente, equivalente a 16%, e de 11 que discordaram parcialmente, equivalente a 22%, perfazendo, portanto, 38% do total das respostas discordantes. Para melhor verificação dos dados levantados, foram apurados e sistematizados no Quadro XIV e no Gráfico V que seguem.

Quadro XIV

Quesito X - Concepção Docente acerca da Organização do Espaço para o Brincar das Crianças Pequenas

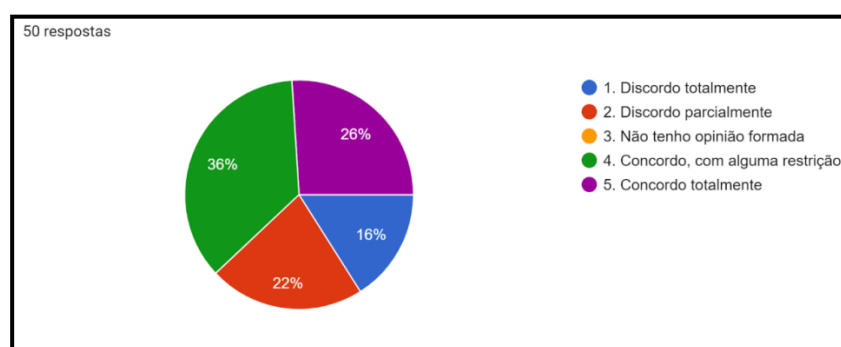
Quesito	N.º	%
Discordo totalmente	8	16%
Discordo parcialmente	11	22%
Não tenho opinião formada	0	0
Concordo, com alguma restrição	18	36%
Concordo totalmente	13	26%

Quesito	N.º	%
Subtotal	50	100%

Fonte: Apêndice IV. Elaborado pela autora desta dissertação.

Gráfico V

Quesito X - Concepção Docente acerca da organização do espaço para o brincar das crianças pequenas.



Fonte: Apêndice IV. Elaborado pela autora desta dissertação.

Assim como foi verificado em toda extensão do capítulo I, o brincar, que é constitutivo da infância, prevê alguns cuidados. Entre eles está o planejamento e a organização de espaço pelos professores e professoras, de modo a favorecer as brincadeiras infantis. Entende-se, aqui, que organizar contextos lúdicos pressupõe a compreensão a que tipo de criança se está atendendo na educação infantil de hoje.

A concepção sobre essa criança veio se modificando ao longo dos anos. Para acompanhar essa evolução, os ordenamentos jurídicos e educacionais passaram a reconhecer, também, a criança como cidadã de direitos e que tem suas singularidades típicas da infância. Portanto, compreender a criança pequena, na contemporaneidade, que a partir de intensa e significativa interlocução com os contextos em que convivem, desde o seu nascimento e ao longo de seu percurso singular no mundo, é obrigação da escola que precisa se preparar para recebê-la. Neste particular, as DCNEIs pontificam:

Em função dos princípios apresentados, e na tarefa de garantir às crianças seu direito de viver a infância e se desenvolver, as experiências no espaço de Educação Infantil devem possibilitar o encontro pela criança de explicações sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de agir, sentir e pensar (BRASIL, 2013b, p. 93).

É, portanto, em contextos significativos planejados e preparados pelos docentes

que as crianças pequenas encontram o espaço favorável para a sua formação. São nesses espaços, que as crianças, por meio de suas interações com seus pares e com os adultos, produzem cultura. Brincando nesses espaços preparados com brinquedos e materiais diversificados é que os pequenos têm a potencialização de sua imaginação, criação, estimulação dos sentidos, explosão de emoções, desenvolvimento de pensamentos, provocação ao diálogo, vontade e impulso para a invenção e a transformação, enfim, são desafiados a agir recriando o mundo em que vivem.

Com relação a essa dimensão de organização de espaço, os dados apurados apontam que os docentes, na sua grande maioria (31 dos 50 professores, o que equivale a 62% do total) concordaram, total ou parcialmente, com a afirmação de que o brincar não depende de espaço específico preparado para acontecer o brincar, revelando a falta de convergência de suas opiniões para o que sugerem as Diretrizes sobre o brincar na infância.

A análise foi realizada sobre as respostas dadas pelos 13 (treze) docentes que concordam totalmente com a proposição formulada de que “O desenvolvimento do brincar na instituição escolar independe de espaço específico preparado para tal fim”. A análise foi e comparada com as informações que os docentes declararam ter acerca da experiência, tanto na rede municipal de Santo André quanto no tempo de experiência na educação infantil no município.

Foi possível verificar, com relação ao tempo de serviço, que 4 docentes têm mais de 15 anos de experiência na educação municipal; a maioria dos demais concentra-se na variação de 4 a 14 anos de trabalho, sendo que a minoria, apenas 2 docentes, compõem o grupo de novatos com até 3 anos no ensino municipal.

Com relação à experiência na modalidade infantil, a maior concentração dos docentes varia de 1 a 10 anos, sendo que 5 declaram ter até 3 anos de trabalho na educação infantil, seguidos por 3 docentes de 4 a 6 anos, 3 de 7 a 10 anos, apenas 1 de 11 a 14 anos e, também, apenas 1 com mais de 15 anos de experiência na modalidade.

A conclusão a que se chega com esses dados é de que 5 professores se concentram no grupo dos novatos, com até 3 anos na experiência com a infância; os outros 8 (maioria) estão distribuídas entre 4 a mais de 15 anos de experiência na modalidade infantil. A hipótese secundária era de que, com maior tempo de docência na etapa da Educação Infantil, maior seria a convergência dos respondentes com o que preconiza as DCNEI e as demais normas aplicáveis a esse grau.

Relacionado-se a experiência na modalidade infantil com a formação acadêmica dos respondentes – a maioria deles, 7 são graduados com especialização em educação infantil e 6 são apenas graduados –, nem a graduação com a especialização em educação infantil, nem a experiência com a infância foram favoráveis para a convergência das opiniões acerca do brincar na infância com o que está contido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Outra reflexão que se faz sobre os resultados obtidos nesta dimensão, considerando que a maioria dos profissionais docentes estão engajados por um tempo maior na educação infantil municipal, é de que as formações continuadas proporcionadas pela própria rede municipal⁵¹ parecem não ter impactado a opinião dos docentes no que diz respeito às orientações e recomendações dos documentos orientadores oficiais, em especial as DCNEI.

Traz-se para compor a análise das duas dimensões – utilização de brinquedos para as brincadeiras e organização do espaço para o brincar das crianças pequenas – a investigação de Silva. Essa pesquisa, como parte integrante da revisão bibliográfica, teve como objetivo principal buscar artigos científicos que falassem sobre a educação infantil e o brincar. A intenção da pesquisadora, em 2015, foi, também, a de buscar as publicações no período de cinco anos de vigência das DCNEI (2010). Correlatamente com a presente pesquisa, traz em seus resultados o quanto ainda falta de compreensão sobre o brincar – um dos pilares fundamentais para a aprendizagem das crianças pequenas. Sublinhe-se que se passaram mais cinco anos e que, portanto, mesmo depois de uma década da promulgação das DCNEI, tem-se a triste realidade do não avanço em relação ao tema.

As DCNEI apresentam concepções relevantes sobre o brincar a serem consideradas pela reflexão coletiva nas unidades escolares. Dentre elas, destaca-se a presença de brinquedos e a organização dos espaços, planejados, pensados e construídos com e para as crianças, como favorecedoras significativas das brincadeiras que, no conjunto de todas as outras dimensões, contribuem para a qualidade dos direitos educacionais das crianças pequenas.

⁵¹As que ocorrem nos Conselho de Ciclo Formativo, na RP, na RPS e na avaliação do PPP, dentre outras.

CAPÍTULO V

O BRINCAR: CONCEPÇÕES DOCENTES

Neste sentido, a *consciência da prática* implica a *ciência* da prática embutida, anunciada nela. Desta forma, fazer ciência é *descobrir, desvelar* verdades em torno do mundo, dos seres vivos, das coisas que repousavam à espera do desnudamento, é dar sentido objetivo a algo que novas necessidades emergentes da prática social colocam às mulheres e aos homens (FREIRE, 2003b, p. 102).

Para a compreensão das concepções docentes na pesquisa qualitativa que, segundo Rapimán, “[...] tem como principal objetivo compreender os fenômenos sociais, grupos de indivíduos ou situações sociais [...]” (2015, p. 212), o procedimento escolhido para a coleta de dados foi a entrevista individual com quatro professoras.

A variável independente conectada diretamente à hipótese central da pesquisa, no intuito de responder o problema da presente dissertação – a de que as concepções sobre o brincar das DCNEI são desejáveis e os docentes que as melhor compreendem e aplicam alcançariam melhores resultados na Educação Infantil –, implica uma análise que admite uma comparação de impacto⁵² nas concepções das docentes com maior ou menor coincidência com as diretrizes.

Considerando a variável dependente de que a clareza sobre o brincar, desejável segundo as DCNEI, provém da hipótese de que, quanto maior experiência e mais formações recebidas pelas docentes do 2.º Ciclo Final da Educação Infantil na rede municipal de educação andreense, mais concepções serão, supostamente, convergentes com o que preconiza o documento.

Portanto, para os efeitos de comparação e impacto, o universo central subdividiu-se em dois: universo experimental e universo de controle. O universo experimental é o que está estabelecido, na análise, como o cerne da hipótese. É composto pelas docentes mais experientes na rede municipal e que já receberam mais formações acerca do brincar, e, supostamente, terão mais clareza sobre o tema fundamentado nas DCNEI.

O universo de controle, por conseguinte, é o que compreende as docentes menos experientes, na rede de educação municipal, e, que receberam menos formações sobre o

⁵² Ver **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas, de Christian Lavige e Jean Dionne, com a adaptação da obra por Lana Mara Siman.

brincar. Hipoteticamente, suas concepções serão menos convergentes com os conceitos abordados pelas DCNEI.

A seguir, relata-se brevemente quem são essas profissionais da docência na primeira infância e o que pensam sobre o brincar infantil.

1. Caracterização das Docentes Entrevistadas

Nesta subseção o objetivo é compreender a formação percorrido das entrevistadas para o exercício do seu fazer pedagógico diário com crianças. Para isso, primeiramente, realizou-se a caracterização das professoras escolhidas da educação infantil, considerando a formação acadêmica inicial e continuada, o tempo de experiência na docência como um todo, o tempo de experiência na educação infantil, o tempo de experiência na docência da rede municipal em Santo André, e desses, quantos dedicados ao magistério da primeira infância.

Bernadete Gatti afirma:

[...] Os profissionais da educação constroem suas práticas educativas em suas formações diversas e em seu exercício docente. Práticas educativas significativas se ancoram em:

- domínio de conhecimentos: quer em áreas de especialidade, quer de natureza pedagógica;
- sensibilidade cognitiva: capacidade ampliada pela visão dos conhecimentos em seus sentidos lógicos e sociais, em seus contextos, aliados à compreensão das situações de aprendizagem e dos que irão aprender;
- capacidade de criar relacionamentos didáticos frutíferos: ter repertório para escolhas pedagógico-didáticas, saber lidar com as motivações e as formas de expressão das crianças e jovens;
- condições de fazer emergir atitudes éticas entre interlocutores (2013, p. 55).

Os sujeitos dessa pesquisa qualitativa foram quatro professoras de educação infantil que atuam em classes de 2.º ciclo final (crianças com cinco anos de idade). Cada uma delas atua em EMEIEF distintas.

Para preservar a identificação das professoras, foi-lhes atribuído nomes de pedras preciosas – Diamante, Rubi, Pérola e Safira –, em alusão ao valor que essas profissionais representam para a educação brasileira, estendendo a homenagem à categoria docente, como um todo.

Os dados coletados foram sistematizados e encontram-se no quadro a seguir.

Quadro XV
Caracterização das Docentes Entrevistadas Quanto ao Tempo

Nome Fictício	Idade (Anos)	Formação	Docência (Anos)	Santo André (Anos)	Rede Andreense (Meses)	Educação Infantil (Anos)
Diamante	43	Magistério Pedagogia e Educação Física Especialização Alfabetização e Letramento e Docência do Ensino Superior	21	6	3- 5.º EF 48 - EI 12 - EI Creche	5
Pérola	43	Magistério Pedagogia Pós-Graduação em Educação Infantil	23	1/3	4 – EI Final	9
Rubi	27	Graduação - Pedagogia	7	1/2	6 - EI Final	2
Safira	47	Magistério Graduação 2 Especializações Educação Especial e Educação Infantil	26	12	108 – Ensino Fundamental 36 – EI	10

Fonte: Apêndice V desta dissertação.

Aqui, cabe explicitar que as professoras que compõem o universo experimental são Diamante e Safira, e as que compõem o universo de controle são as professoras Pérola e Rubi.

Os dados do quadro são importantes quando observados na articulação do tempo de vida de cada participante com o tempo de magistério, o tempo de experiência na rede municipal andreense e a formação acadêmica de cada uma. Daí pode-se inferir se o tempo de reflexão sistemática sobre a infância e as horas de estudo formativo coletivo nas escolas municipais exercem algum tipo de influência nos resultados obtidos.

Ratificando o que já foi citado nesta dissertação, Freire afirma que a formação do ser humano, como seres inacabados que são, é permanente, pois mantém-se num ciclo contínuo de aprendizado regulamentar e difuso. Aprende-se na escola e aprende-se na experiência profissional, todos os dias. Nos próprios escritos freirianos pode-se esclarecer mais sobre a incompletude humana:

[...] A inconclusão, repito, faz parte da natureza do fenômeno vital [...].

[...] Mais ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma, implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. Histórico-sócio-culturais, mulheres e homens nos tornamos seres em quem a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento (2003a, p. 55).

No quadro XV, vê-se que a única professora que ainda não chegou à casa dos 30 anos é Rubi enquanto as outras três professoras se encontram com a idade acima dos 40 anos.

Tomando por base a extinção gradativa prevista pela LDB nº. 9.394/96 do curso de magistério, que era oferecido de forma integrada ao ensino médio, e, em 2006, o fim das habilitações específicas no curso de pedagogia, e cruzando-se as informações de idade e o percurso formativo individual de cada uma, vê-se que Rubi, comparada às demais interlocutoras, é a única que não teve a oportunidade de cursar o magistério e apresenta apenas a graduação em Pedagogia, sem nenhuma outra especialização específica. Todas as outras três professoras titularam-se em magistério e Pedagogia com alguma habilitação, além de especializações: Diamante e Safira com duas e Pérola com uma. Diamante é a única que não se especializou nos estudos da infância, mesmo apresentando duas pós-graduações.

Gatti e Freire foram as referências para a compreensão da “formação continuada”⁵³ neste trabalho. Em Gatti considera-a “o grande guarda-chuva do termo educação continuada” (2008, p. 57). Neste rótulo abrigam-se, segundo ela:

[...] cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet etc.), grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada (*id. ibid.*).

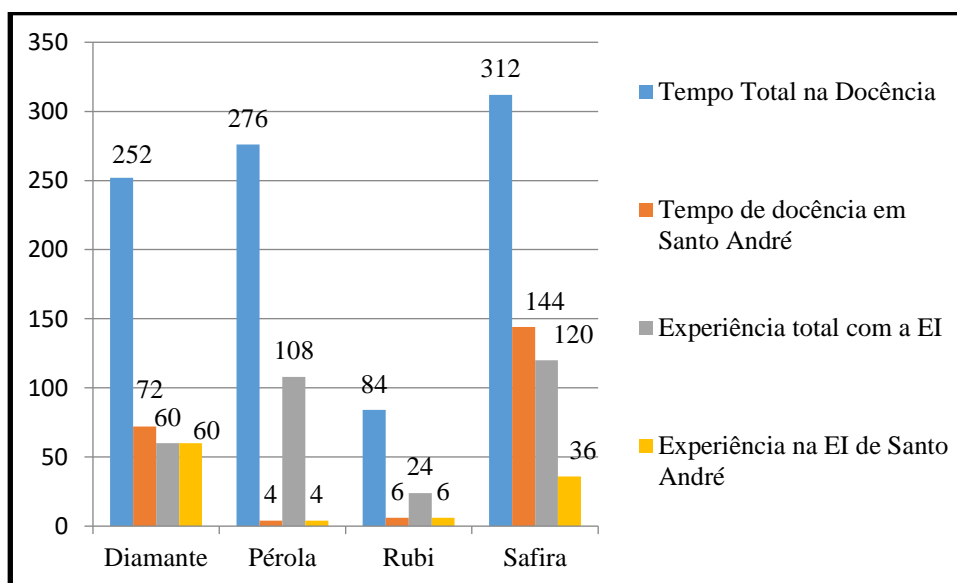
Em Freire, encontra-se a contribuição da formação permanente associada à expressão “professor pesquisador”, já que não se pode dissociar a docência da pesquisa, já que ensinar exige pesquisa constante no exercício de sua profissão. Assim se exprime o próprio Freire:

⁵³ Aqui, entre aspas porque é uma expressão típica do jargão pedagógico brasileiro e que, talvez, fosse mais conveniente ser denominada de formação ao longo da vida, ou dos três “I”, de *lifelong learning*.

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (2003a, p. 29).

Um aspecto a ser destacado tem relação com o tempo de atuação na docência das docentes entrevistadas, que varia de 7 a 26 anos, sendo que três delas apresentam mais de 20 anos de experiência no magistério. Segundo a ordem decrescente de tempo, Safira com 26, Pérola com 23, Diamante com 21 e Rubi com 7 anos de “principiante”, se comparada com as demais. Outro ponto que merece destaque é o tempo total de experiência no magistério, quando comparado com o tempo total de experiência na docência com a infância, seja ela na rede municipal andreense ou não (v. Gráfico VI).

Gráfico VI
Comparação dos Tempos Profissionais
(Em Meses)



Fonte: Entrevistas realizadas para esta dissertação.

Ao observar o tempo de atuação das professoras na educação da primeira infância, nota-se uma variação entre elas, que compreende desde 4 até 120 meses. Esses dados revelam que as professoras se encontram em etapas distintas uma das outras no tempo de progressão profissional. Estas informações são importantes para que seja possível inferir se essa relação entre experiência profissional e formação individual

fornece condições às professoras para que possam atuar com coerência e clareza nas ações junto às crianças e, de certo modo, fazer diferença em suas práticas pedagógicas.

Complementando suas concepções sobre formação continuada, Gatti sugere que:

[...] o projeto formativo nas IES reflita a especificidade da formação docente e assegure a organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação, bem como a articulação entre teoria e prática e entre formação inicial e continuada; que se reconheça a escola como espaço necessário de formação inicial e continuada; e que sejam levados em conta os saberes da experiência docente (GATTI, 2014, p. 35).

Nesta perspectiva, repensar o processo formativo do(a) educador(a) mais preparado(a) para os desafios apresentados pela educação da infância, exige, para além da formação inicial, uma formação específica na chamada “formação continuada”.

2. Análise e Discussão das Entrevistas

Segundo Severino, a entrevista é:

Técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado. Muito utilizada nas pesquisas da área das Ciências Humanas. O pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam (2016, p. 133).

Definiu-se como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada, pois ela admite ter um tema específico (o brincar) e as perguntas são previamente planejadas.

Ainda segundo Severino:

Por meio delas, colhem-se informações dos sujeitos a partir do seu discurso livre. O entrevistador mantém-se em escuta atenta, registrando todas as informações e só intervindo discretamente para, eventualmente, estimular o depoente. De preferência, deve praticar um diálogo descontraído, deixando o informante à vontade para expressar sem constrangimentos suas representações (*id., ibid.*).

O roteiro do instrumento de coleta de dados (disponível no Apêndice desta dissertação) foi formulado com treze questões levando em conta as dimensões já explicadas.

Assim como na pesquisa de opinião, as entrevistas realizadas tiveram o objetivo de identificar o que as professoras compreendem sobre o brincar na infância, para

também verificar se o que elas pensam e sabem sobre ele convergem com os conceitos sobre o brincar preconizado nas DCNEI.

O desenvolvimento da entrevista se fundamentou no que escreve Heloisa Szymanski, no livro **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Esta autora afirma que:

[...] a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em jogo as concepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação [...] (2011, p.12).

As entrevistas foram realizadas individualmente, com quatro professoras escolhidas pensando-se numa amostra experimental e numa de controle, considerando-se algumas variáveis que poderiam influenciar as respostas dessas docentes, como tempo de serviço na rede municipal, estar no estágio probatório e ter feito curso de especialização em educação infantil. Para a participação docente na pesquisa, determinaram-se os seguintes requisitos: duas profissionais poderiam ter até três anos de docência na rede, sendo que uma dessas pessoas deveria ter apenas curso de graduação; a outra teria graduação e pós-graduação em educação infantil. A outra amostra de controle seria de dois docentes que tivessem de 4 a 15 anos na docência municipal, sendo que um deveria ter apenas graduação e outro ter graduação e pós-graduação em educação infantil. Foi enviado e-mail às suas respectivas unidades escolares para ciência de suas gestoras imediatas – as diretoras, porque os encontros seriam realizados dentro das escolas. Todo processo foi acompanhado pelas técnicas da Secretaria de Educação (SE) que estavam designadas para acompanhar a pesquisa.

Três entrevistas aconteceram em ambiente escolar, no horário ampliado⁵⁴ de trabalho dessas professoras, quando não estavam mais com seus alunos, de modo a não comprometer o momento de aula das crianças. Uma entrevista aconteceu fora do ambiente escolar. Foram necessários três encontros para uma das entrevistas. Nas outras três, a entrevista foi realizada com dois encontros, conforme sugerem

⁵⁴ A carga horária de trabalho para os docentes em Santo André que atuam com a etapa de educação infantil é diferenciada e optativa. Em creches, a carga horária obrigatória é de 30 horas. Nas EMEIEF, o professor é quem opta por 24 ou 27 horas. Se a escolha for 27 horas, a professora terá 3 horas a mais na jornada para seus estudos, organização e planejamento pedagógico.

Szymanski, Almeida e Prandini (2011).

No contato inicial com as docentes, houve a apresentação da pesquisadora, com o fornecimento de dados sobre ela, a instituição, agradecimentos pela participação da docente, esclarecimentos sobre o tema da pesquisa e objeto. Foi solicitada a “[...] permissão para a gravação da entrevista e assegurado seu direito não só ao anonimato, acesso às gravações e análises, como ainda ser aberta a possibilidade de ele (*sujeito de pesquisa*) também fazer as perguntas que desejar [...]” (*id., ibid.*, p. 20). Após os esclarecimentos, cada uma assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cuja cópia modelo se encontra disponível no Anexo III desta dissertação.

Sobre a condução da entrevista e o aquecimento inicial, seguiram-se as orientações também sugeridas por Szymanski, Almeida e Prandini:

A fase inicial da entrevista, depois da apresentação formal da pesquisa, poderá ter um pequeno período de aquecimento para uma apresentação mais pessoal e o estabelecimento de um clima mais informal. É nesse momento que se obtêm os dados que se consideram necessários a respeito dos participantes [...] (*id., ibid.*, p. 25).

Como parte do aquecimento, algumas informações a mais foram coletadas, que vão além das categorias de análise da pesquisa sobre as concepções das professoras. Esses dados foram considerados importantes para a pesquisa, pois ainda conforme a autora:

Em estudos com professoras é necessário saber qual sua formação, tempo de magistério, um pequeno histórico de seu percurso profissional e o que mais for necessário, conforme os objetivos da pesquisa. A coleta dessas informações pode constituir-se a fase de aquecimento da entrevista (*id. ibid.* p. 26).

A cada professora foi solicitado que falasse sobre sua escolha de lecionar na Educação Infantil, concepção de educação, qual o papel da escola e o significado de infância.

2.1 Escolha pela Docência na Educação Infantil

Cabe lembrar que, nas EMEIEF, a carga horária de trabalho na Educação Infantil municipal andreense se difere do ensino fundamental, variando de 24 a 27 horas semanais e 30 horas para o Ensino Fundamental, incidindo essas variações também

sobre o valor dos salários pagos. Essa escolha fica a critério de cada profissional na hora da escolha de classe a cada ano letivo.

Sobre essa questão, apurou-se que apenas uma professora escolheu lecionar na Educação Infantil por opção de afinidade:

O final⁵⁵ principalmente não foi bem uma escolha. Quando eu fui escolher a vaga, eu escolhi primeiro pela distância. P'ra não ficar muito longe, porque Santo André tem lugares que é infinitamente longe e aí tinha fundamental e tinha infantil, eu não reparei na hora se era o Final. Então eu preferi infantil porque eu tenho mais experiência com o infantil. Porque eu gosto mais do infantil também. No fundamental eu sou apaixonada por alfabetização, mas nunca você pega primeiro ano logo de cara, né? Então eu preferi o infantil (Professora Rubi).

Pérola e Safira, em primeira instância, escolheram a etapa da Educação Infantil por conta de acúmulo legal com outras redes de ensino:

Na verdade, eu fiz as opções nem por segmento ou faixa etária, ou no ciclo, foi por localidade. Eu sou titular em Diadema à tarde. E aqui só tinha vaga à tarde. Mas lá em Diadema, a gente consegue alguns arranjos. Então eu fui para lá de manhã (Professora Pérola).

Na verdade, por questão de acúmulo, por acumular cargo eu penso assim, eu queria qualidade de vida sabe? (Professora Safira).

Outra justificativa para a escolha da Educação Infantil foi a de ter mais tempo disponível para estar com a família, de ter uma qualidade de vida melhor e de não ter a necessidade de retornar a noite à escola para completar a carga horária de trabalho e participar da Reunião Pedagógica Semanal (RPS)⁵⁶ noturna, conforme se segue:

[...] Para não ter que voltar à noite, porque você sabe que eu moro muito longe, por isso que eu pego o Infantil, mas eu gosto. [...] Por causa das crianças, dos filhos. [...] porque o meu não voltar a noite, me dá uma qualidade de vida que eu penso nos meus filhos, porque eu também acho que eu tenho que ficar com eles e eu posso elaborar coisas na minha casa. Que nem assim, no final de semana eu uso muito para ficar preparando atividades, para cá e para o Estado né, mas eu acho que para mim é um tempo a mais⁵⁷, porque o tempo que “eu perco” no trânsito (Professora Diamante).

Chegar em casa mais cedo, poder ver meus filhos adolescentes, acompanhar mais de perto, inicialmente a decisão foi essa, foi o acúmulo, principalmente

⁵⁵ Referindo ao ciclo final de educação infantil (crianças com 5 anos de idade).

⁵⁶ No ensino fundamental e na educação infantil das creches municipais, a carga horária a ser cumprida pelo docente é de 30 horas, devendo retornar à noite na unidade escolar para cumprir mais 3 horas de expediente formativo, assim integralizando a jornada semanal de trabalho.

⁵⁷ Referindo-se às três horas noturnas que precisaria dispor para cumprir a RPS, caso escolhesse lecionar no Ensino Fundamental.

a família e depois o acúmulo, ficou mais tranqüilo. [...] A carga horária, você poder se planejar, por exemplo. Eu uso esse tempo das 17h às 18h, eu faço relatório, eu arrumo as minhas coisas, eu planejo aulas da semana, eu deixo as crianças saírem, eu sento, eu faço o meu portfólio, eu faço a minha reflexão (Professora Safira).

A única que declarou ter escolhido a Educação Infantil por afinidade foi Rubi, porém, essa escolha ocorreu em segunda instância. A primeira motivação para sua escolha foi a localização da unidade escolar.

No caso da educação infantil em Santo André, o professor da infância nas EMEIEF tem a carga horária ampliada, porém, sem aluno na sala, perfazendo um total de 3 horas para sua organização e planejamento pedagógico e não precisa retornar à noite para acrescentar mais 3 horas em sua jornada de trabalho.

2.2. Concepção de Educação

Aqui encontram-se as respostas concernentes à concepção de Educação das entrevistadas, frente à indagação “O que é a educação para você?”

A educação é fundamental; eu acho que sem educação não tem nada. A educação é a base de tudo; a creche, eu acho que a creche da Educação Infantil é o alicerce para a faculdade, porque eu acho que se você não tem uma boa Educação Infantil, quando você chegar na faculdade você terá muita dificuldade (Professora Diamante).

Educação, assim de uma maneira geral? É muito ampla essa pergunta. Eu acho que a educação, ela casa com a escola no sentido de oferecer esse conhecimento instrucional. Ela acontece fora, ela acontece na família, acontece na comunidade, ela acontece no bairro que a criança está inserida. A educação se acontece. Mas instrumentalizar e oferecer esse conhecimento sistemático, aqui no Brasil, é a escola, é a instituição escolar, que oferece isso, né? Recentemente teve muitas discussões, né. Não é para a realidade do “povão” mesmo, né, porque a escola é uma porta de conhecimento, de sabedoria, que às vezes os nossos ancestrais não tiveram acesso ... A alfabetização, quando a gente pensa na nossa família, fala-se pela minha família, eu tenho pessoas. A minha avó não era alfabetizada. Isso é muito recente. [...]. Então quem vai oferecer isso é a instituição escolar (Professora Pérola).

Fundamental (Professora Rubi).

Literalmente né, literalmente, é como diz a frase de Paulo Freire, é a ferramenta mais importante para mudar o mundo, não tem outro caminho, não há outro caminho, é pela educação, não vejo outra possibilidade, não tem, não existe (Professora Safira).

Observa-se aqui que todas as professoras consideram a educação como sendo fundamental, chegando, até mesmo, a uma espécie de “messianismo pedagógico”, como se a educação fosse capaz de resolver tudo.

Uma fala se destaca, podendo ser interpretada à luz da concepção de Freire (2003a). No discurso de Safira, aqui e em outros momentos da entrevista, é possível inferir sua posição política enquanto educadora, mas como a crença de que a educação é a responsável por transformar vidas e, conseqüentemente, o mundo.

2.3 Concepção de Escola

Na questão “Qual o papel da escola?”, Diamante abordou que a função escolar para a criança deve se desenvolvida por todos, não somente pela professora: é a comunidade escolar toda envolvida, incluindo os pais:

No geral, por que a gente vê que em algumas escolas que a comunidade está presente, não tem problemas de roubo, não tem depredação, pelo menos a gente vê isso na mídia. A gente sabe de outras colegas nossas; eu acho que o fundamental é isso; o papel da escola tem que trazer, tem que ser todo mundo junto da criança, do aprendizado, do ensino, porque não é só o professor que vai ter seu papel na escola. Eu acho que todos da escola têm que estar englobado para isso, para o trabalho com o aluno e a comunidade também junto, eu acho que o que tá se perdendo é muito isso (Professora Diamante).

Diamante também considera que muitos problemas estão acontecendo nas escolas pelo fato de muitas famílias não estarem compreendendo o real valor que o professor e a escola têm sobre a vida do próprio filho. Ela responsabiliza a própria escola, observando que a instituição não tem planejado ações que tragam a comunidade para mais para perto.

Sua fala remete a pensar que ela acredita que escola não é o prédio escolar, em que os adultos que trabalham lá são os únicos responsáveis pela educação das crianças. Diamante aponta dois aspectos fundamentais para a presença da família/comunidade na escola, sinalizando que esta ausência é também a causadora de várias situações negativas para a escola e para o aluno. Ambas as alternativas encontram amparo nas Diretrizes Curriculares Nacionais:

Art. 22. A Educação Infantil tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual, social, complementando a ação da família e da comunidade.

[...]

§ 3º Os vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e do respeito mútuo em que se assenta a vida social devem iniciar-se na Educação Infantil e sua intensificação deve ocorrer ao longo da Educação Básica.

§ 4º Os sistemas educativos devem envidar esforços promovendo ações a partir das quais as unidades de Educação Infantil sejam dotadas de condições para acolher as crianças, em estreita relação com a família, com agentes sociais e com a sociedade, prevendo programas e projetos em parceria, formalmente estabelecidos (BRASIL, 2013a, 69-70).

A outra diz respeito à parceria em prol da educação das crianças, abordada como fundamental e necessária para a Educação Infantil:

[...] Quando a criança passa a frequentar a Educação Infantil, é preciso refletir sobre a especificidade de cada contexto no desenvolvimento da criança e a forma de integrar as ações e projetos educacionais das famílias e das instituições. Essa integração com a família necessita ser mantida e desenvolvida ao longo da permanência da criança na creche e pré-escola, exigência inescapável frente às características das crianças de zero a cinco anos de idade, o que cria a necessidade de diálogo para que as práticas junto às crianças não se fragmentem (BRASIL, 2013b, p. 92).

Freire também corrobora a ideia de Diamante sobre a parceria de escola e família, quando escreve que, quanto mais a sociedade compreende e reconhece a relevância do papel da escola e de educadores e educadoras, mais dá o apoio que ela merece, engrossando assim, a “luta pela escola pública neste país”(2003b,p. 49).

Pérola e Rubi consideram a escola como o lugar que instrumentaliza o aluno com o conhecimento sistemático que, em casa não se pode encontrar.

[...] Mas instrumentalizar e oferecer esse conhecimento sistemático aqui no Brasil é a escola, é a instituição escolar, que oferece isso, né? Recentemente, teve muitas discussões, né? Não é para a realidade do “povão” mesmo, né, porque a escola é uma porta de conhecimento, de sabedoria que, às vezes, os nossos ancestrais não tiveram acesso, às vezes assim, até conhecimentos básicos, né? [...] Então a educação, a instituição, a escola, é a porta de entrada do saber, né? Numa classe mais dominante, ela não é tão vista como tão necessária como para a classe trabalhadora, né. **É uma porta, é um caminho para a vida.** (Professora Pérola - grifo nosso).

O papel da escola na educação é fundamental. Os pais têm a responsabilidade de educar os filhos no sentido de caráter. O restante é papel da escola. Quem ensina, todo o conteúdo educativo no sentido de Português, Matemática, as demais matérias, no sentido de convivência também. É tudo na escola (Professora Rubi).

Safira considera que a escola é o lugar que ensina “além das letras”; é o lugar em que o professor é uma “gotinha d’água; o que a minha contribuição vai mudar o mundo,

mas é mudar a vida de alguém, acho que a gente nasceu para ajudar”.Vale a pena conferir em suas palavras:

[...]É além das letras né, eu falo que tudo isso é além das letras.Às vezes, a minha aula de linguagem e escrita não foi importante; o mais importante foi uma conversa que eu tive com o aluno a hora que eu sentei, porque eu tenho “n” casos aqui.Um dia, eu te conto; um dia, a gente conversa melhor. Às vezes uma palavra que ele levou daqui já mudou a vida dele, a história, a maneira dele pensar, enfim a imaginação, tornou a pessoa mais feliz (Professora Safira).

Paulo Freire, mais uma vez, dá suporte à análise das palavras de Pérola e Safira, quando escreve que “... a educação é uma forma de intervenção no mundo” (2003a,p. 98). Segundo ele, o professor ou a professora precisam incorporar, em sua prática político-pedagógica, a crença em um mundo melhor e, por meio de sonhos e ideais, lutar por uma educação transformadora de vidas.

2.4. Concepção de Infância

Ainda em continuação aos questionamentos que fazem parte do aquecimento da entrevista e que são de suma importância para o conhecimento de quem são as interlocutoras da pesquisa, as professoras responderam à seguinte pergunta: “o que é infância para você?” As respostas trazem quais são as suas concepções quanto à infância.

Pérola considera que a infância é um momento que pode conter tanto impactos positivos quanto negativos na vida de uma criança e que a professora ou o professor precisa ser responsável por oferecer impactos positivos na vida do discente. Conforme é possível verificar no seguinte excerto:

A infância é uma fase do desenvolvimento muito importante. Sempre quando eu trabalho com as crianças eu penso na minha infância, claro, né. Coisas que ficaram marcadas para mim, realmente, que ficaram impressas, tanto positivamente, quanto negativamente. Mais positivas né. Então assim, eu acho que o meu papel é facilitar esse ambiente propício às coisas boas, né. (professora Pérola)

É possível inferir que, para essa professora, a ideia de que o(a) docente é uma pessoa muito importante na vida da criança a quem atende, senão até a principal (caso

essa criança não possui uma estrutura familiar adequada) para ocasionar esse impacto positivo. Conforme continua:

[...]muitos teóricos sempre reportam a infância como uma fase importante. Aí eu te falo de novo por mim. Se eu 'tô passando por algum problema, eu lembro na infância. E às vezes até falo assim: “nossa ainda bem que tive uma infância boa”, porque imagina, você não ter várias referências. Sei lá. De pai, de mãe, de família, que estrutura você leva para vida? Você vai ter que buscar sozinho ou com a ajuda de profissionais essa estrutura, né. Então é importante (professora Pérola).

Diamante acredita que a infância é importante, mas ao mesmo tempo se reporta a ela como uma passagem para a adolescência, afirmando que os momentos de brincadeira que acontecem nessa fase da vida de uma criança, na verdade, são momentos de aprendizado. Segundo ela:

Eu acho que a infância é a parte principal da vida, eu acho que a partir da infância, que desencadeia para adolescência, para ser um adulto, porque acho que a infância eu acho que pensa assim, na infância a criança só brinca, mas será que ela só brinca? É nesse brincar que ela aprende (professora Diamante).

As professoras Rubi e Safira acreditam que a infância é uma fase de formação e construção para o futuro:

Infância é o período que a criança está em formação de todos os aspectos, né. Na formação de caráter, educativa, nos sentimentos, está tudo em formação. Então, é um período de construção (professora Rubi).

É a fase mais importante da vida porque até os 3 anos que você forma muitos conceitos, muitos conceitos do que você vai ser futuramente até os 3 anos de idade, você forma, então assim é... é imprescindível né Elaine, é muito importante é ali que está a base, na infância que você constrói a base do que você vai ser futuramente, tem muita coisa que se constrói ali que você não percebe de repente você vê o seu filho, por exemplo, um aluno, está lá na base, “mas não fui isso que ensinei”, é dele, está lá, tá lá na base dele, passou despercebido mas tá lá, ele construiu lá (professora Safira).

Os documentos referenciados nesta pesquisa encontram-se detalhados na seção II e demonstram a importância da identidade da infância no atendimento às crianças da educação infantil. Como direito, é prescrito o respeito às formas específicas de viver a infância. Tão importante é a importância dessa fase na vida de uma criança que a revisão e a atualização das DCNEI foram e são essenciais para que se possa pensar uma Educação Infantil de qualidade (BRASIL, 2013b, p. 83).

As concepções aqui analisadas revelam que é de consenso entre as quatro professoras de que a infância é uma fase muito importante na vida de uma criança. Entendê-la como tal é um primeiro passo para que se busquem, incorporem e consolidem ações efetivas na educação dessas crianças.

2.5 O brincar na Educação Infantil

As próximas respostas encerram o ciclo das perguntas que fizeram parte do aquecimento das entrevistas. Buscou-se compreender o modo como as professoras concebem o brincar na infância e se os momentos a brincadeira são respeitados junto às crianças. Foi solicitado, entretanto, que respondessem à pergunta “o que é o brincar na educação infantil?”

Duas professoras consideram que o brincar é importante na coletividade, na interação das crianças umas com as outras. Podemos confirmar no discurso da professora Safira quando diz que “é o brincar, o interagir, é o aprender, é o viver, é isso, interação” e no que Diamante discursa:

Eu acho que é o se divertir, é o coletivo, eu acho que não é só assim ter um brinquedo para brincar, eu acho que a partir de outros instrumentos, outros materiais a criança tem a imaginação para brincar.
[...] Ai eu penso que ele é importante na coletividade, a socialização com o outro, a socialização com o grupo, eu trabalho muito aqui coletivo Elaine, além das atividades o brincar eu faço muito coletivo [...] (Professora Diamante).

Apesar de Diamante admitir uma postura de deixar as crianças brincarem no coletivo, em contrapartida ela também declara que esse brincar muitas vezes é escolhido por ela e não pelas crianças:

[...] às vezes eles pensam assim é... “ai prô’ eu quero brincar com tal brinquedo” eu falo assim: não! Hoje a gente vai brincar de casinha, todos brincam no coletivo, eu acho que todos tem que brincar juntos, eu não sei se eu estou correta, mas eu penso muito assim... eu gosto de trabalhar assim com eles (Professora Diamante).

Pérola, Rubi e Safira consideram o brincar como essencial na vida das crianças e como sendo o período de construção em que as crianças imaginam, se despertam e afloram a criatividade para o conhecimento. Conforme segue:

[...]O brincar é a nossa parte de desenvolvimento humano que a gente expressa a nossa criatividade, a nossa comunicação, a nossa imaginação. O ser humano não vive sem isso. Nós não somos máquinas. Então o brincar é a espinha dorsal (Professora Pérola).

Eu acho que o brincar é essencial na infância porque a melhor forma de construir, que nem eu tinha falado, é por meio do brincar. Tanto brincadeiras que sejam vivências né, que ela vai construir com base nas vivências, quanto brincadeiras direcionadas para conteúdos educativos (Rubi).

[...] Brincar na educação infantil é imaginar, despertar, eles aprendem assim, como se aprende? Brincando e como é o brincar? Aprendendo. Uma coisa completa a outra dentro desse ciclo né, no aprender tem o que marca, o que marca pra eles? É o que ele viveu, é o que ele interagiu, muitas vezes por exemplo, tem um aluno que tem dificuldade com as cores, aí a gente está brincando com as pecinhas e eu falo assim “Fulana ajuda o Ciclano com as cores, aí ela fica ensinando do jeitinho dela, aí ele aprendeu, é o brincar, pra ele é o brincar. A minha intencionalidade é ali a parte, mas para eles, eles estão brincando (professora Safira).

Ratificamos que as Diretrizes (BRASIL, 2013b, p. 86) tratam as interações e as relações que se dão dentro dos momentos das brincadeiras como imprescindíveis para as crianças e, em relação a isso, a professora Diamante expressa em suas palavras algo bem profundo e até poético para fazer a relação do brincar para as crianças, quando diz que: “[...] Mas o brincar é como o respirar [...]”.

Kishimoto (2010), em consonância com todos os ordenamentos jurídicos, é quem nos ajuda a pensar sobre a tão importante ferramenta que é o brincar na infância, tão detalhada nesta dissertação. A autora defende a importância de uma prática educativa por meio das brincadeiras quando escreve que “[...] enfim, sua importância se relaciona com a cultura da infância, que coloca a brincadeira como ferramenta para a criança se expressar, aprender e se desenvolver (KISHIMOTO, 2010, p. 1).

Comprovando mais uma vez o que já foi anunciado sobre a importância do brincar para as crianças pequenas em vários momentos nesta dissertação, ainda salienta-se essa relevância na apresentação do documento **Práticas Cotidianas na Educação Infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares, que destaca:

O respeito incondicional ao brincar e à brincadeira é uma das mais importantes funções da educação infantil, não somente por ser no tempo da infância que essa prática social se apresenta com maior intensidade mas, justamente, por ser ela a experiência inaugural de sentir o mundo e experimentar-se, de aprender a criar e inventar linguagens através do exercício lúdico da liberdade de expressão. Assim, não se trata apenas de um domínio da criança, mas de uma expressão cultural que especifica o humano (BRASIL, 2009a, p.70).

As quatro professoras parecem concordar entre si que o brincar é algo importante na vida das crianças e que as interações são consideradas indispensáveis nos momentos das brincadeiras. O fato de que as professoras possuem essa concepção é algo positivo e uma das premissas para que se consolidem ações efetivas de um brincar de qualidade junto às crianças nas escolas.

A seguir, nas próximas subseções, há a continuação de apresentação dos dados coletados na pesquisa com as professoras e entre eles há também as análises com base nas categorias desta dissertação: a) a natureza da brincadeira; b) o professor como componente das brincadeiras infantis; c) a disponibilização de brinquedos; d) forma como eles são organizados para a brincadeira; d) e o espaço/ambiente preparado em prol do brincar na escola.

2.6 A natureza do brincar

Para trazer luz à dimensão A, foi questionado às professoras se a criança já nasce sabendo brincar. As respostas frente a esse questionamento demonstram a concepção das professoras sobre a natureza do brincar.

Professora Diamante apresenta dúvidas quanto à natureza do brincar, porém está mais propensa a acreditar que o brincar já é nato da criança. Conforme seu discurso:

Ai eu acho que sim, eu não acho nada, quem acha não acha nada, eu acho que é de dentro da criança, porque você pode dar um brinquedo ele vai saber brincar, se você der uma caixa ele vai saber brincar, um pote, ele também vai brincar, ele vai desenvolver com a criatividade dele o brincar com aquele instrumento, eu penso assim, não sei se tá certo (professora Diamante).

Pérola não apresenta dúvidas e afirma categoricamente que a criança pequena já nasce sabendo brincar, quando diz que “é do ser humano. Não tem o teórico X e o teórico Y. Ah, sabe, o brincar faz parte da nossa natureza. Questionada novamente se o brincar já nasce com a criança, responde “exatamente [...]. Tanto que ela não precisa de brinquedos. Brinquedos estruturados para fazer o ‘brincar’. Se você der qualquer objeto, a criança ela desemboca ali uma ideia e brinca.”

Compreender o brincar como uma atividade que já nasce com a criança se reporta a um entendimento de desenvolvimento humano inatista, em que capacidades ou competências básicas e peculiaridades humanas já se encontrariam definidas desde o nascimento, portanto, não precisariam ser aprendidas. Kishimoto se opõe a essa visão

inatista sobre o brincar, ao afirmar que “o brincar não é inato. Toda criança precisa aprender a brincar para se expressar e se comunicar” (KISHIMOTO, 2009, s/p).

Ainda na análise da fala dessas duas professoras, algumas questões a considerar. Nota-se a insegurança em responder, como a própria Diamante destaca pelo seu “achismo” e para essa insegurança há em Freire (2003a) o suporte para interpretá-la quando escreve que “a indecisão revela falta de segurança, uma qualidade indispensável a quem quer que tenha responsabilidade no governo, não importa se de uma classe, de uma família, de uma instituição, de uma empresa ou do Estado” (p. 61).

Mas o que é comum e preocupante entre Diamante e Pérola é que ambas exprimem a segurança em dizer que o brincar já é nato nas crianças apoiado no fato de que, dando qualquer objeto às crianças, elas por si só saberão criar uma brincadeira. Aqui se destaca uma concepção intrínseca imbuída de significações em que a falta de clareza sobre determinado assunto ou situação, ou a insegurança, acarreta em prejuízo para a prática cotidiana junto às crianças na escola. Freire (2003a, p. 61) ainda complementa sobre a insegurança no fazer pedagógico quando escreve que “não posso estar seguro do que faço se não sei como fundamentar cientificamente a minha ação [...]”.

A natureza do brincar não pode ser compreendida pelo simples fato de a criança brincar ou não com algum objeto que lhe é oferecido por conta própria, pois “as crianças brincam porque gostam de brincar, e é precisamente no divertimento que reside sua liberdade e seu caráter profundamente estético” (BRASIL, 2009a, p. 71) e ambos não podem ser confundidos.

As outras duas professoras, em contraposição às opiniões de Diamante e Pérola, acreditam que o brincar não é nato da criança. Rubi responde “não. Não necessariamente”, a pesquisadora então indaga como ela acha que isso acontece, então prontamente responde:

Tanto na vivência com outras crianças mais velhas, com adultos que estão brincando com ela, quanto na escola, por exemplo, por orientação mesmo. Alguém que está instruindo. No Mind Lab eles não conhecem o jogo. Se eu chegar lá e der pra eles, eles não vão saber jogar. Daí eu vou orientando, vou mostrando quais são as regras, como funciona. No final⁵⁸ geralmente não, mas no inicial, “o que são regras?”, nem isso eles saberiam (professora Rubi).

E professora Safira diante da pergunta diz “interessante né? Eu acho que ela nasce com potencial para brincar e o meio desenvolve esse potencial que ela já tem para

⁵⁸ Se referindo ao Infantil Final e Infantil Inicial (4 anos).

brincar, ou para ela não é brincar é descobrir, e a gente que deu o nome de brincar, não é?”

O que se pode perceber pelos discursos de Rubi e Safira é que elas acreditam que o brincar é algo a ser desenvolvido, que pode ser aprendido conforme as relações estabelecidas entre a criança e o meio em que vive. De acordo com Kishimoto (2010) e Friedmann (2013), o brincar das crianças não é um fenômeno espontâneo e natural, mas sim uma construção de significado social que é aprendido a partir das interações com outras pessoas.

2.7 Etapas do brincar mediante a faixa etária das crianças

Para compreender o que pensam as professoras sobre as etapas do brincar mediante a faixa etária das crianças, foi-lhes questionado se há brincar diferente nas variadas faixas etárias na educação infantil.

Mediante o questionamento, Diamante acredita que o brincar é diferente conforme o estímulo que a criança recebe:

Eu acho que sim. Pelo estímulo, porque a cada fase eles vão se desenvolvendo e inserindo mais conhecimento, entre 1, 2 aninhos, 3 aninhos, eles gostam muito do material não-estruturado, eles conseguem já habilidade, quando eles estão lá com 4, 5 aninhos, eles gostam de compartilhar, eu tô vendo assim pela idéia da creche, então eu acho que conforme vai passando as fases, eles vão se desenvolvendo mais e tendo mais conhecimento (professora Diamante).

Já a professora Pérola acredita que o brincar é diferente por conta da escolha que cada criança faz e ainda faz alusão à idade que a criança apresenta, abordando a fase cognitiva de desenvolvimento.

De acordo com as características das crianças. Ela está pronta para algo mais abstrato, mais concreto. Eles têm as fases que eles gostam mais de determinada brincadeira do que de outra. Isso varia muito de acordo com a idade. As idades de jogos cooperativos, jogos competitivos, que é muito importante também. Não em detrimento aos cooperativos, mas são importantes também (professora Pérola).

Rubi acredita que a criança brinca diferente conforme vai aprendendo com seus pares, pois coisas novas são acrescentadas mediante essa interação. Quando indagada sobre como isso acontece, ela complementa a explicação:

Conforme a criança vai desenvolvendo, o brincar vai mudando. No primeiro contato com outras crianças ela não sabe muito bem como interagir muitas vezes. Ela pode, eu nunca trabalhei na creche, mas o contato que eu tive em creche assim, pode ser que aconteça de ela brincar de forma errada, não saber perder, talvez, isso acontece até mesmo no Infantil Final, de haver alguma intriga, ou de não saber desenvolver a brincadeira, não saber o que são regras, não saber porque há uma necessidade de regras. Então ela vai desenvolver tudo isso, logo conforme ela vai desenvolvendo mais, vai mudando a forma dela de brincar. E com relação às brincadeiras livres, mais de vivência, eu acredito também muda porque ela vai adquirindo cada vez mais experiência, então também vai mudando a forma dela de brincar. Às vezes a primeira vez ela só está imitando uma coisa que ela viu o pai fazer, mas depois ela pode ter visto mais pessoas, tenha convívio com outros alunos, pode estar brincando de algo que um amigo dela ensinou, ou pode ser algo que ela aprendeu na escola com a professora, ela vai tendo mais vivência, vai tendo mais experiência, vai aumentando esse leque dela de brincadeiras (professora Rubi).

Ao longo da entrevista Safira apresenta suas respostas de forma interrogativa para ela mesma, como se buscasse uma resposta coerente que pudesse traduzir o que pensa ao responder às indagações. Ela acredita que o brincar é diferente por faixas etárias e que isso ocorre por linhas de interesse:

O brincar é diferente! [...] É linha de interesse, o que é interessante para uma criança de 4 anos? Ele brinca mais com a imaginação, ele ainda consegue brincar com a imaginação, com faz-de-conta, ele ainda consegue brincar com brinquedos não estruturados, as crianças de 4 e 5 ainda brincam bem, agora com as crianças maiores os brincares são diferentes eles são diferentes assim, como que eu posso dizer? Tem brincares diferentes mas tem os iguais também, por exemplo se a professora Maria⁵⁹ pegar pecinhas⁶⁰ daqui e levar lá para o pátio com os alunos maiores dela, eles vão brincar quietinhos como se fossem esses⁶¹ (professora Safira).

Ela também aborda o brincar como sendo cultural da localidade, em que crianças nascidas em determinadas regiões brincam diferente por conta da cultura específica regional. Conforme suas palavras:

[...] tem brincares diferentes quando uma criança vem de um Estado para o outro, como um aluno da professora Maria⁶² veio, que ele ensinou várias brincadeiras diferentes e as crianças ficaram no pátio encantadas com aquelas brincadeiras que aquele menino que veio da Bahia ensinou para eles, aí é brincar diferente, agora por exemplo, os brincares de um grupo da mesma faixa etária são os mesmos (professora Safira).

⁵⁹ Nome fictício.

⁶⁰ Referindo-se às peças de monta-monta.

⁶¹ Referindo-se aos alunos menores da professora *Safira*.

⁶² Nome fictício.

Professora Safira aborda também que as brincadeiras são diferentes quando as próprias crianças acrescentam novos desafios para as mesmas brincadeiras de sempre e ainda exemplifica suas afirmações:

O brincar é diferente, é diferente. [...] É linha de interesse, por exemplo, como que um bebê brinca? Como que uma criança de 2 anos brinca? Qual o tipo de brinquedo que brincam, que faz barulho, que tem o movimento, que ele observa? A partir dos 3 ele começa a estruturar, que ele começa a entender como que encaixa o monta-monta e aí vai, desafio, quando não tem mais desafio ele larga o brinquedo, por que às vezes você dá pecinha para as crianças e eles ficam assim⁶³... não tem mais desafio! Por que que eles brincam no escorregador e eles descem de cabeça para baixo? Eles estão reinventando aquele brinquedo, porque descer de maneira convencional já não tem mais desafio nenhum. Por que que eles entram na casinha de ponta cabeça pela janela? Porque entrar pela porta não tem mais desafio (professora Safira).

O brincar é abordado, reconhecido e defendido para todas as crianças, desde os bebês, pelas DCNEI (2010) e qualquer experiência de aprendizagem e todos os procedimentos pedagógicos adotados com as crianças pequenas devem reconhecer a atividade criadora e o protagonismo da criança (BRASIL, 2013b, p. 93), porém:

As especificidades e os interesses singulares e coletivos dos bebês e das crianças das demais faixas etárias devem ser considerados no planejamento do currículo, vendo a criança em cada momento como uma pessoa inteira na qual os aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos integram-se, embora em permanente mudança.

Nunca se deve desconsiderar que crianças brincam o tempo todo, nas diferentes faixas etárias e com diferentes complexidades. Em Brasil (2012) e Kishimoto (2010) o que se resguarda é que cada criança apresenta sua especificidade a ser considerada no planejamento das brincadeiras e na oferta de brinquedos.

O documento Brasil (2012) traz as especificidades de cada faixa etária e as orientações para o planejamento das ações, a escolha, seleção e organização tanto dos brinquedos quanto dos ambientes/contexto que receberão essas crianças para brincar, nas instituições infantis. Dentre várias considerações e apontamentos quanto às brincadeiras das crianças maiores da primeira infância e com maior experiência que as crianças menores que:

⁶³Referindo-se às crianças estáticas sem brincar.

Elas se diferenciam das crianças pequenas pela preferência de brincadeiras mais voltadas para a realidade. São mais críticas em relação à lógica da brincadeira. Não aceitam o desempenho de papéis, em que a mesma criança pode ser, ao mesmo tempo, mãe e filha, ou assume um papel contraditório. (BRASIL, 2012, v. 5, p. 36)

Pelos discursos analisados todas as quatro professoras parecem concordar que as crianças brincam diferentemente, seja pelo estímulo que recebem, seja pela cultura em que estão inseridas, seja por faixa etária, segundo seu desenvolvimento.

2.8 Brinquedos para as brincadeiras

Nesta subseção buscou-se compreender se as professoras têm a concepção de que, para acontecer um brincar com impacto positivo na educação das crianças pequenas com ampliação de suas experiências, há a necessidade de haver brinquedos. No próximo tópico em complementação a este, tal busca se relacionou a como essas docentes pensam a organização de tais elementos, uma vez que a oferta e a organização de brinquedos são assuntos correlatos.

Mais uma vez, cabe aqui o esclarecimento de que a intenção na análise dessa categoria não é fazer a diferenciação entre brinquedo estruturado e não-estruturado. O objetivo desta categoria de análise é compreender se as professoras entendem que para acontecer um brincar de qualidade, há a necessidade de se haver brinquedos, seja ele de ordem estruturada ou não. E, posteriormente, compreender se há a necessidade de um planejamento para que isso aconteça e como eles deverão estar organizados para os momentos de brincadeira.

Para Kishimoto (2009), o direito ao brinquedo é essencial e se relaciona às questões culturais de cada comunidade:

Toda criança deve ter o direito ao brinquedo e brincadeira independente de questões de gênero, etnia e classe social, o que equivale dizer que não se pode separar os brinquedos para meninos e meninas ou pobres e ricos. A diversidade cultural brasileira deve ser contemplada na inserção de brincadeiras dos segmentos culturais aos quais pertencem as crianças (KISHIMOTO, 2009, s/p).

As três professoras afirmam que as crianças não precisam de brinquedos para brincar, contudo a análise de seus discursos revela que todas elas concordam que a criança faz uso de objetos, ainda que cotidianos, nas suas brincadeiras denotando falta

de clareza quanto a essas duas categorias de brinquedo - estruturado e não estruturado – sobretudo desta última. Conferindo por suas palavras:

Eu acho que não só brinquedo, eu acho que você com material não estruturado, com caixa, com pote, com palitos de sorvete, eles conseguem através da imaginação, brincar de casinha, brincar de carrinho com a caixa, com pote pode fazer bandinha musical, eu vejo isso bastante na creche, eu vi bastante disso, na creche. (professora Diamante)

Precisa também⁶⁴. Se você falar da escola, precisa com certeza.

[...] Eu penso que esses materiais são importantes sim. Eles não são necessários, mas eles dão assim, eles contribuem muito (professora Pérola).

Rubi, de todas as quatro, é a única que apresenta três pensamentos distintos a respeito de ter ou não brinquedos para as brincadeiras. Ora, afirma que a criança não precisa de nenhum brinquedo, quando diz “Não. A gente às vezes pensa mais na necessidade do brinquedo, do que a própria criança”. Ora diz que sozinha a criança brinca, ora só precisa de uma companhia:

Porque se a criança tiver uma outra criança, já é o suficiente. Às vezes nem isso, tem criança que às vezes sozinha, sem nada está ali, sozinha, brincando com a imaginação dela por exemplo.

[...]Porque existem brincadeiras que não necessitam de nada material, só de haver uma companhia já é suficiente.

[...] Mas eu acho que mesmo sem nada, ela consegue brincar, principalmente se tiver outra criança (professora Rubi).

Apesar de Rubi afirmar que não há a necessidade de se ter brinquedo para as brincadeiras, seu discurso sugere que não há necessidade de haver brinquedo estruturado, conforme segue:

Sem ter nada. Ela pode utilizar também de outros objetos, não necessariamente sendo um brinquedo, às vezes um pedaço de papel pra eles, é tudo.

[...]Ele se transforma em um brinquedo. Ele não é necessariamente um brinquedo, mas se transforma em um brinquedo (professora Rubi).

Os materiais não estruturados também fazem parte do universo infantil e são materiais tão importantes quanto os estruturados para os momentos de brincadeiras, porém, como esclarecido no início desta subseção, a intenção não era captar se as professoras sabiam ou não sabiam a diferenciação entre os brinquedos, mas o quanto saber que há a necessidade de se ter brinquedos é importante na contextualização das

⁶⁴ Professora está se referindo a brinquedos estruturados.

brincadeiras. A falta de esclarecimento sobre esse assunto pode interferir na prática cotidiana com as crianças nos momentos de brincadeira, pois se o material não-estruturado não é visto como um brinquedo em potencial para os momentos de brincar pode dar a conotação de que não precisa haver nem o planejamento, nem a disponibilização e nem a organização dos mesmos para um brincar de qualidade.

Se junta a esta análise das entrevistas de Diamante, Pérola e Rubi, que apresentam dúvidas quanto a categoria de haver brinquedos para as brincadeiras, a tendência de opinião dos docentes, em que 46% dos entrevistados, discordam da necessidade de haver brinquedos para acontecer um brincar com impacto positivo na educação das crianças pequenas com ampliação de suas experiências.

Os brinquedos aparecem e são abordados nas Diretrizes para a educação infantil por sete vezes, denotando a sua importância para o processo imaginativo e criativo para os momentos de brincadeira das crianças pequenas. Eles sempre são acompanhados das palavras objetos, materiais e/ou jogos, o que sugere que há distinção desses elementos entre si. A discussão⁶⁵ dessa diferenciação, no entanto, não é abordada de maneira direta nas diretrizes e escapa aos limites dessa pesquisa⁶⁶. Porém o entendimento de brinquedos acontece em outros documentos em complementação às diretrizes, como por exemplo, o que já foi citado anteriormente, de que quando o brinquedo é entendido como o material que dá suporte a brincadeira e “[...] pode ser industrializado, artesanal ou fabricado” [...]” (BRASIL, 2012, v.3, p. 7).

O que se julga importante é que docentes saibam o quanto que: “a riqueza de um brinquedo não está na sua forma de produção, nem só no material de que é feito, ela é dada por aquilo que o brinquedo é capaz de possibilitar à criança” (OLIVEIRA, 2001, p. 96).

Professora Safira é a única professora que diverge da opinião das outras três professoras frente à indagação de que para acontecer um brincar com impacto positivo na educação das crianças pequenas com ampliação de suas experiências, há a necessidade de haver brinquedos:

⁶⁵ Quem faz essa discussão de brinquedos estruturados e não-estruturados são os pesquisadores e teóricos da infância. Esse conhecimento e essa diferenciação competem aos professores e professoras da educação infantil em suas buscas de formação individual e/ou nas discussões e reflexões coletivas dentro das instituições escolares.

⁶⁶Que poderão ser abordados numa oportunidade futura.

Sim! Estruturado e não estruturado. Aqui a gente começou com uma proposta de manhã com brinquedo não estruturado, o professor João⁶⁷ até fez carrinho com as caixas, pegaram as caixas e estão utilizando as caixas em vários momentos, então as crianças pegam até a cadeirante, fizeram uma caixinha e saíram com a cadeirinha de roda, uma graça!
[...]Tem que ter (professora Safira).

Ela é firme ao afirmar que para brincar a criança precisa ter brinquedos. Tem clareza de que para acontecer os momentos de brincadeira, há a necessidade de haver brinquedos, sejam eles estruturados ou não.

Saber o que se faz e para que se faz traz consequências importantes no desdobramento do trabalho com as crianças. Sem a devida clareza, passarão despercebidas e com clareza incidirão diretamente em melhores opções ao oportunizar vivências do brincar para essa etapa.

2.9 Organização de espaço e brinquedos para as brincadeiras

As próximas análises tratam da concepção das professoras sobre tempo, espaço, organização de espaço/materiais e brinquedos para as brincadeiras, dimensões C e D desta seção.

As concepções sobre a organização de espaço/materiais e brinquedos para as brincadeiras foram captadas mediante as respostas frente ao seguinte questionamento da entrevista: “como os brinquedos estão dispostos em sua sala de aula?”

Diamante se refere à organização de brinquedo demonstrando não gostar de como eles estão dispostos em sua sala. Ela acredita que na educação infantil os brinquedos deveriam estar dispostos em “cantinhos de interesse” para que a criança pudesse escolher do que brincar. Como se confere em seu discurso:

Eu vejo assim, eu acho que a sala aqui não é estruturada para Educação Infantil, porque eu acho que a gente deveria trabalhar “cantos”. Eu acho que o canto é muito importante porque a criança poderia na vontade dela ir brincar na atividade que ela quisesse. Blocos de montar, brinquedos, caixas, potes, massinha, eu acho que a sala deveria ter cantos.As duas salas lá de baixo eu já vejo diferente daqui, por quê? (professora Diamante).

O que se percebe é que as crianças na sala da professora Diamante são prejudicadas pela organização que a sala possui hoje. Ela justifica que o fato da professora, do período da tarde, não ser da mesma etapa infantil que ela da manhã, se

⁶⁷Nome fictício do professor de Educação Física.

opôs à organização que ela propôs no começo do ano e, para evitar conflito com a colega, deixou a organização dos brinquedos de um jeito que ela não acredita ser o ideal para as crianças pequenas.

Como lá as duas são infantil, manhã e tarde, tem essa disposição. Aqui não, aqui é primeiro ano à tarde. Então no começo do ano aqui eu conseguia, estava tudo em grupinho, mas a prô⁶⁸ não queria. Eu penso assim.. se você olhar aqui⁶⁹ não tem cara de infantil aqui, tem os brinquedos lá.., às vezes sexta-feira eu que arrumo, eu deixo um espaço grande, vou procurando os brinquedos, eu vou dispondo os brinquedos (professora Diamante).

Infere-se que a professora compreende que a organização e a disposição dos brinquedos faz a diferença para o brincar, porém a organização que ela julga ser a correta não é a que prevalece para as crianças de sua turma. Vê-se novamente em Freire (2003a) a interpretação para esse discurso de Diamante, de não apresentar condicionamento à situação, mas sim lutar em prol do que se acredita, não se adaptando ao mundo, mas lutando para se inserir como sujeito na História (p. 54). Em outra obra, o autor complementa a ideia escrevendo que “na luta entre o dizer e o fazer em que nos devemos engajar para diminuir a distância entre eles, tanto é possível refazer o dizer para adequá-la ao fazer quanto mudar o fazer para ajustá-lo ao dizer [...]” (2003b, p. 91), mas primeiro o professor ou a professora precisa ter a consciência de coerência entre discurso e prática.

Quanto à questão “como os brinquedos estão dispostos em sua sala de aula?”, professora Pérola discorre:

Acho acessível. Tudo dentro do que é possível, né. Você tinha me feito uma pergunta, se todas as salas tinham. Olha, nós nos unimos. São três salas do infantil. Nós ficamos na primeira sala e colocamos todos os brinquedos que a gente tinha. Fizemos uma divisão. Tipo, a arara está aqui na minha sala. Mas qualquer uma que quiser pode pegar. É só combinar. Tem brinquedos lá que eu não tenho aqui, por exemplo. Então assim, a gente fez essa troca, porque as turmas também cansam. Eles cansam de ver os mesmos brinquedos. Então talvez daqui há um mês. Mas a gente troca também e a gente tem toda essa liberdade (professora Pérola).

Na escola de Pérola os brinquedos estão todos muito bem organizados em caixas transparentes, nas estantes. Alguns estão no alto, dificultando o acesso das crianças. As professoras das três salas da educação infantil de sua escola fizeram a divisão dos

⁶⁸ Referindo-se à professora do período da tarde.

⁶⁹ Apontando para a estrutura e organização da sala.

brinquedos e, de vez em quando, elas trocam as caixas de brinquedos para as crianças não enjoarem de brincar com os mesmos.

Rubi demonstra clareza quanto aos brinquedos estarem organizados de forma acessível a todas as crianças, para que possam abrir e pegar os brinquedos para brincar e devolver em seus lugares após o uso, quando afirma:

Eu acho que os materiais tem que estar todos ao alcance da criança, primeiro fator.

Brinquedos e materiais de apoio tipo papel, canetinha, essas coisas? Eu acho que as crianças tem que ter fácil acesso a esse material porque por exemplo; se os brinquedos estiverem em um local que é alto, que elas não alcançam, as vezes você dá a comanda, tipo, “agora chegou a hora da gente brincar”, só que a criança não vai poder até você ir lá e dar isso pra ela.

Ao alcance das crianças e de uma forma que as crianças possam pegar e devolver também. Porque é importante que elas saibam guardar também. Se tiver difícil acesso de alguma maneira, talvez não necessariamente porque está em um lugar que ela não alcance, mas porque é pesado, porque é muito fechado, ou difícil de abrir, tudo isso influencia (professora Rubi).

Indagada sobre o ideal e o real, de como estão organizados os materiais de brincar em sua sala de aula, ela continua dizendo que quase todos os brinquedos estão dispostos assim em sua sala de aula, às vezes acontece de um ou outro não estar, pela falta de espaço. Às vezes, eles se encontram no alto, dificultando o acesso. Segundo ela “quase todos. Às vezes acontece de algum material não estar desse jeito porque não tem espaço suficiente para tanta coisa, que tem disponível” (professora Rubi).

Safira também apresenta clareza quanto aos brinquedos estarem organizados de fácil acesso das crianças nos momentos de brincadeira: “eu acredito que os brinquedos têm que ser bem assim, como eu posso dizer... de acesso...óbvio, visibilidade e por cantos? Como seria, por kits igual a gente queria montar? Tinha que ter de tudo? Tinha que ter uns kits, de doutor, de cabeleireira...”. Ainda sobre essa questão de organização, há a argumentação da professora:

Eu acredito que os brinquedos deveriam estar dispostos de maneira bem organizada e adequada a faixa etária dentro do espaço onde eles⁷⁰estão. Que fosse uma sala-ambiente, que não fosse a sala de aula, se fosse sala-ambiente eles⁷¹ se deslocariam, não o brinquedo (professora Safira).

A pesquisadora esclarece que achar que os brinquedos deveriam estar organizados de uma determinada maneira é o desejável e para obter informações mais

⁷⁰ Referindo-se às crianças.

⁷¹ Novamente referindo-se às crianças.

precisas, a indaga novamente sobre como realmente eles estão organizados em sua sala. Então a interlocutora responde:

Eles não estão. Isso aqui é tudo... Esses daqui⁷², eles estão aqui por acaso, porque aqui a gente tem os armários para guardar os brinquedos, inclusive estou com a chave de um, eles não ficam dentro da sala de aula porque a gente, é a questão da infra-estrutura, a gente não tem espaço para guardar os brinquedos que deveriam ser de acordo com a faixa etária, a gente não tem espaço, eles acabam ficando fora da sala, então o professor tem a intencionalidade, ele tem que sair procurando... onde que está aquele brinquedo que “casa” com aquilo que ele quer, o faz-de-conta...enfim.
[...] O que a gente faz agora é o contrário. Eles ficam e o brinquedo vem. Isso é o que é (professora Safira).

O que se percebe é que professora Safira justifica que isso não acontece em sua sala por uma questão de espaço. Sua sala de aula é bem pequena, é uma sala diferente das demais salas da escola. Por conta de sua estrutura, só comporta vinte alunos. Ela acredita que os brinquedos deveriam estar organizados dentro da sala de aula e de acordo com a faixa etária. Porém, esses brinquedos não estão organizados também nem fora da sala, uma vez que quando a professora necessita pegá-los precisa sair procurando onde estão.

Percebe-se aqui que na escola em que Safira trabalha não há a organização adequada de brinquedos/objetos e nem de espaços preparados como ela acredita que deveria estar, inclusive reforçada por sua fala de que não estão organizados dentro da sala e nem fora dela. A escola precisa prever essa ação, garanti-la na proposta curricular e, em conjunto com os educadores e educadoras, fazerem jus a essa organização das experiências de aprendizagem das crianças, prevista e tão salientada pelas diretrizes, já citada em várias partes dessa pesquisa, que preconiza que docentes precisam articular condições da organização dos contextos escolares, juntamente com os objetos e materiais para as brincadeiras (BRASIL, 2013b, p. 93).

O momento foi oportuno para que a professora fosse indagada sobre a vinda desse brinquedo para a sala já que era ela quem os buscava para as crianças. Foi-lhe questionado se, quando o brinquedo vinha para a sala, vinha de acordo com interesse da criança. Ela esclarece que “não, vem de acordo com o interesse do professor” (professora Safira).

Para que a criança seja considerada protagonista do seu brincar, ela precisa pôr em prática suas decisões, que são baseadas em suas escolhas, de acordo com seu

⁷² Apontando para alguns brinquedos que estavam na sala, naquele momento da entrevista.

interesse e desejo imaginário e isso só é possível quando elas estão imersas em contextos/ambientes culturais potentes planejados por seu/sua professor(a). Fora disso, não há protagonismo e a criança tem seu direito ferido. Tudo está interligado, não há como separar a organização dos espaços/ambientes/objetos da atuação docente. Para que as crianças assumam seu protagonismo de forma qualitativa, em ambientes potentes, as práticas cotidianas devem prever que:

[...] A postura do professor deve ser a de organizador, mediador e elaborador de materiais, ambientes e atividades que permitirão às crianças construir (*sic*) ações sobre objetos e formas de pensamento. Numa nova perspectiva, compreende-se o papel do professor como o de um orientador da busca do conhecimento, principalmente quando ela surge como necessidade para desenvolver o projeto do grupo e as **necessidades e desejos individuais das crianças**[...].

[...] Mas, **há relevância na criação de espaços de participação** onde as crianças coloquem seus conhecimentos em jogo, permitindo confronto de idéias e opiniões, formas diferenciadas de resolução de problemas e questões, assim como a proposição de novos desafios, que ensinarão às crianças a se apropriarem da cultura e a desenvolverem seu pensamento (BRASIL, 2009a, p. 37 – grifo nosso).

Em continuação, a pesquisadora tenta obter mais concepções a respeito desse assunto e questiona a professora sobre o que ela pensava sobre isso, se achava correto ou não, do ponto de vista da criança, não escolher sobre qual brinquedo gostaria de brincar, ao que ela responde: “do ponto de vista da criança, ela dependendo do momento, ela teria que escolher o brinquedo⁷³ [...]”. Mais ainda “[...] Agora quando ele está na escola, quem escolhe o brinquedo é o professor” (professora Safira).

Foi questionada também sobre o que ela pensava desse assunto sob o ponto de vista dela, de professora: “Em adequações que a gente faz o tempo todo, adequações que a gente faz o tempo todo” (professora Safira). Indagada quanto a sua opinião acerca disso, a professora respira fundo e diz “já está tão embutido que eu não sei nem um julgamento se é certo ou errado, é o que dá para fazer, sabe assim...? Eu nunca pensei em perguntar ‘vocês querem brincar com qual brinquedo hoje?’” (professora Safira).

É bem óbvio, ao observar o discurso de Safira, que o direito ao protagonismo das crianças está sendo tolhido. Mas, percebe-se que esse direito é tolhido numa ingenuidade manifestada de que a professora nem sabe se está errando ou não. Mais uma vez, Paulo Freire ganha destaque e ajuda na interpretação da análise. A

⁷³ Faz referência ao dia do brinquedo em que a criança escolhe um brinquedo em casa e o traz para a escola para compartilhar com os demais colegas de classe.

ingenuidade entre teoria e prática só pode ser vencida, quando a prática, por meio da reflexão, pode ser compreendida. É pensando sobre a prática que se transpõe barreiras e se podem obter mudanças, por meio da ação-reflexão-ação. Para Freire:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática [...] que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação, tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica (FREIRE, 2003a, p.39).

A professora Safira chegou à conclusão de que essa discussão sobre o brincar é algo muito sério quando, para a própria reflexão, ela se indaga: “sabe que isso é uma discussão muito séria?” Frente às indagações provocadas pela entrevista, percebeu-se que a professora se pôs a refletir criticamente sobre sua prática. Nesse ponto infere-se a chegada do ápice da consciência de Safira, que é o requisito decisivo para o êxito da luta pela mudança, em que Freire (1992) destaca a consciência ética e a consciência política.

2.10 Tempo disponibilizado para o brincar

As concepções das professoras concernentes ao tempo disponibilizado para o brincar, encontram-se nesta subseção e são as respostas das interlocutoras frente ao questionamento com relação ao tempo: “como acontece o brincar em sua sala de aula?”

Diamante oferece o brincar “após a atividade”, faltando meia hora para as crianças almoçarem, conforme abaixo:

Na semana eu sempre deixo umas meia hora para eles brincarem, às vezes eu disponho em cantos, mas às vezes não chega nem a ser cantos Elaine, eu empurro todas as cadeiras para trás e deixo um espaço na frente e eu ponho assim.. bloco de montar, os potes e os brinquedos que eu tenho aqui na sala, você tinha feito uma outra pergunta...

Na semana quando a gente termina a atividade eu deixo sempre meia hora, antes de a gente ir para o almoço (professora Diamante).

Já na sexta-feira, que é considerado o dia do brinquedo, o brincar é a atividade principal da criança, e este ora é dirigido⁷⁴ e ora é livre, conforme suas palavras “[...] na sexta-feira a gente fica uma hora e algumas sextas-feiras eu dirijo⁷⁵ e algumas outras sextas-feiras, eu deixo eles livres” (professora Diamante).

Pelo discurso da professora Diamante, percebe-se que mesmo sendo um brincar oferecido diariamente, infere-se a ideia de que a atividade principal é a que antecede a brincadeira e não o brincar que vem logo após, como se fosse um “preenchimento de tempo”.

Pérola refere-se ao brincar como aquele do acolhimento em que a criança é recebida todos os dias na entrada da aula com brinquedos em sua mesinha. Para esse momento, as crianças possuem meia hora e ela chama esse momento de “diversificadas”, em que a cada duas mesinhas há um tipo de brinquedo que ela mesma define qual é, decorridos quinze minutos, ela oferece a troca de mesa para a criança que o deseja fazer.

Todos os dias nós começamos com as diversificadas.

Cada mesinha recebe uma caixa daquela⁷⁶. Tem monta-monta, que são os mais acessíveis para eles. Hora eu direciono. Todos os dias. Das 13h as 13h30. Porque 13h30 é o nosso almoço. Por exemplo, pode ser que um dia eu chegue aqui e diga - “ah, hoje é só monta-monta, jogos de encaixe”. Aí eu coloco cada duas mesinhas eu coloco um tipo de monta-monta. Quando dá uma e quinze, eu digo - “Gente quem quiser trocar de mesa pode trocar”. Porque eu também não acho que é obrigatório, porque tipo, eles também tem suas afinidades. Se eu direciono eu divido duas pra duas. Agora, na maioria das vezes eu deixo eles pegarem o brinquedo que eles quiserem. Daí eu falo aquela frase - “quem quiser escolhe agora ou cale-se para sempre”. Eles já conhecem, aí escolhem e ficam. Quando dá uma 13h15 eu falo “pessoal quem quiser trocar de mesa pode trocar”. Eles têm essa liberdade que é garantida de segunda à sexta-feira. Quando está sol, eu deixo eles aproveitarem o gramado (professora Pérola).

Há também um momento de meia hora ao final do período, que geralmente é massinha e/ou show de talentos:

Aqui o que acontece, se não tem parque, principalmente hoje, nós vamos para a massinha. Brincou ali um tempinho, das 16h às 16h30 eles brincam de massinha. Acabou a massinha a gente faz o show de talentos. Tem um microfone aqui, então eles cantam a música que querem. Ali eu vejo se a

⁷⁴ A professora refere-se ao brincar dirigido, como aquele em que a criança não tem opção de escolher, a professora é quem escolhe com o quê as crianças irão brincar e o brincar livre é a criança que escolhe com o que vai brincar.

⁷⁵ Referindo-se ao brincar dirigido.

⁷⁶ Apontando para as caixas organizadas com os brinquedos, na sala de aula.

criança tem repertório de música. Eu deixo eles se expressarem. Algumas pedem pra cantar música de Deus. Eu deixo eles se expressarem. Todos os dias. Fora isso eu coloco músicas direcionadas também. Aquelas da Xuxa - mão na cabeça, mão na cintura, essas coisas de movimento. E também vivo ou morto, que é uma coisa que eles adoram. Jogo do silêncio. Então todos os dias o brincar tem espaço na minha rotina (professora Pérola).

Pelo discurso de Pérola, percebe-se também que o brincar não é a atividade principal do dia da criança, ou são as primeiras ou meia hora finais de período, quando precisa haver o preenchimento do tempo na espera do horário de alguma rotina fixa, seja almoço ou saída ou mesmo quando, por exemplo, naquele dia não pôde haver o dia do parque, por conta do clima frio ou outro motivo e mesmo assim a escolha do que brincar e com o quê brincar não partem do interesse da criança e sim da professora.

Professora Rubi parece apresentar clareza quanto a pensar o brincar sem ser em momentos de parque ou ao menos que ele não seja abordado apenas como “preenchimento” de horário ocioso na rotina.

Essa questão do tempo é uma coisa que eu tenho muita dificuldade e eu acho que não sou só eu. Porque eles têm o horário de lanche, almoço. São dois horários direcionados para a refeição, educação física duas vezes por semana, informática e além de todos esses horários, também tem o parque uma vez por dia, todos os dias. Todos os dias têm parque, informática uma vez por semana, todos os dias têm dois horários de refeição e duas vezes por semana tem educação física. Tem a escovação todos os dias depois da refeição e isso acaba tomando quase todo o tempo (professora Rubi).

O discurso demonstra a concepção de que a rotina fixa das crianças já toma quase todo o tempo do dia deles. Também apresenta uma reflexão de que a dificultada notada nela também é a dificuldade de outros docentes. Nos dias em que o tempo para as atividades parecem ser maiores, pelo fato de não ter educação física ou aula de informática, ela fraciona o tempo restante entre o brincar e atividades no papel.

Do que sobra⁷⁷, eu tento dividir pelo menos uma vez por dia, uma brincadeira mais livre. Às vezes eu faço brincadeiras direcionadas, mas ainda assim, faço mais livre. Tipo, eu coloco o cenário, então não deixa de ser direcionada, mas eu deixo eles brincarem da forma que eles querem. E uma com o objetivo educativo. Então eu separo o tempo que sobra tentando fazer sempre duas atividades.

[...] Não é todo dia que eu consigo. Eu tento todo dia. Às vezes, no dia da educação física é mais difícil. Na verdade, porque tem uma hora inteira pra educação física (professora Rubi – grifo nosso).

⁷⁷Referindo-se ao tempo.

A professora declara priorizar o brincar de terça e quinta-feira, pois são os dias em que já há as aulas de educação física, portanto, pensando no planejamento do dia, sobra pouco tempo para preencher com outra atividade que não seja o brincar, segundo suas palavras “[...] então, por exemplo, na semana de segunda a sexta, dois dias, no meu caso, terça e quinta é educação física, nesses dias eu sei que vou dar uma atividade só, então eu **tento** dar no brincar” (professora Rubi – grifo nosso).

Questionada sobre qual é o planejamento para a turma em dias em que não há aula de educação física, sabendo-se que, fora o período das refeições e higiene, o tempo seria maior, a mesma responde que sempre consegue fazer duas atividades por dia e que estas não são o brincar:

Não. Como eu sei que eles estão no Infantil Final e eu sei que no Fundamental eles vão começar a ter muitas coisas no papel, eu tento trazer atividades também no papel, porque eu considero necessário pra eles irem se preparando para esse próximo momento. Principalmente no segundo semestre. Tipo, eu entrei em maio. Então já peguei o fim do primeiro semestre. Quando eu entrei eu fiquei mais no brincar. Encerrei o primeiro semestre quase que só no brincar e praticamente quase não dei nada no papel. No segundo semestre, eu comecei introduzir (professora Rubi).

Pelo discurso de Rubi infere-se que o brincar também fica para os momentos de preenchimento de tempo e a preocupação maior no momento é com a preparação da criança para o ensino fundamental, trazendo foco para as atividades de língua portuguesa, matemática ou artes. É tanto que o brincar foi focado no primeiro semestre e deixou de ser tão importante no segundo semestre, dando lugar às atividades preparatórias.

Safira sente a necessidade de dar uma atividade de linguagem oral e escrita diariamente e também diz que essas atividades são as prioridades e que o parque já contempla o momento do brincar no dia.

Todo dia, mesmo que não seja o registro no caderno, quase sempre é... e tem o *Mind Lab* também, então tem um dia na semana que é o *Mind Lab*, geralmente em dias de Educação Física, ou na quarta ou na sexta, eu já aproveito. E os outros dias, a gente tem parque todo dia (professora Safira).

Mesmo assim, não são todos os dias que os alunos de Safira vão ao parque e, quando vão, em sendo o parque do fundamental, é a professora quem escolhe quais os brinquedos serão utilizados. Nesses dias em que consegue ir ao parque, a professora considera que o brincar do dia já foi contemplado:

[...]muitas vezes eu vou no parque do Fundamental, só que eu delimito, vocês vão brincar nesse e nesse, e eu fico ali, pertinho, não deixo eles espalharem muito porque eu tenho medo de eles caírem, porque o parque é do Fund né, porque aqui a gente vai “disputando” né Elaine, os espaços que tem, para sair. Porque o brincar não pode ser só aqui dentro⁷⁸.

A gente precisa sair. E aqui a gente disputa⁷⁹.

Porque eu não tenho horário, eu tenho dois horários, dois dias de parque, mas a Márcia⁸⁰ sempre cobrou que a gente tem que marcar todos os dias, o Infantil, mas quando eu fui marcar já não tinha mais⁸¹, então eu tenho dois dias, daí eu saio correndo atrás das meninas⁸² “você vai no parque hoje? Não? Então eu posso ir no seu lugar?” Assim, eu vou pleiteando para que eles possam ir mais vezes [...] mas não é todos os dias que eu vou, por eles⁸³ eu ia todo dia, mas não é todo dia que eu vou [...] (professora Safira).

O brincar na sala de Safira também entra como preenchimento de tempo entre uma rotina fixa e outra e os brinquedos para brincar são escolhidos por ela, conforme pode-se conferir na seguinte fala: “[...] aí nos outros eu vou garantindo, faz uma atividade, aí depois do almoço, escovação e a gente termina a atividade, geralmente quando faltam 40 minutos para o lanche, porque o lanche é 16h30, já é quase perto da hora de ir embora, aí eu escolho o brinquedo...” (professora Safira)

Fora os momentos do parque que a professora já considera que o brincar do dia já foi contemplado, conforme o seguinte trecho da entrevista:

Pesquisadora – E você disse também que as crianças vão ao parque...

Safira – Sim.

Pesquisadora – Esse momento você considera que é um brincar?

Safira – Sim.

A pesquisadora também lhe pergunta que outro brincar ela proporcionar para as crianças. Então ela responde: “fora o parque? Quando a gente pega brinquedos, caixa de brinquedos e leva aqui fora, coloco aqueles tatames de E.V.A. e coloco aqui fora, quando o dia está bom, porque aqui é muito abafado, a gente brinca aqui fora” (professora Safira).

Questionada se o brincar em algum momento na sua rotina com as crianças é foco de conteúdo, a mesma primeiro pensa e depois responde “já foi, no 1.º semestre

⁷⁸Referindo-se ao espaço limitante da sala de aula.

⁷⁹Essa escola tem uma estrutura diferenciada, possui poucos espaços externos, e a professora se refere à disputa quando precisa pleitear com outras professoras a utilização desses espaços.

⁸⁰Nome fictício da Assistente Pedagógica da escola.

⁸¹Referindo-se aos horários de parque.

⁸²Referindo-se às demais professoras da escola.

⁸³Pelas crianças.

foi, eu acho que eu brinquei mais no primeiro semestre, porque usei muito o CD do ‘tubarão’, o brincar junto, eu brincar junto, não é eu ‘ver de lá’⁸⁴. É eu estar lá, eu fiz muito isso” (professora Safira).

A inferência feita a partir do discurso de professora Safira é que, assim como Rubi, também diz que o brincar em sua sala de aula já foi tido como foco de conteúdo no primeiro semestre, ficando, portanto, o segundo semestre destinado à preparação de suas crianças para o ensino fundamental.

Pelos discursos das interlocutoras frente ao tempo destinado aos momentos de brincadeiras, percebe-se que em todos os casos o brincar não é a atividade principal do dia para as crianças e, quando ocorre, restringe-se ao preenchimento de tempo que sobra entre uma atividade e outra.

Para abordar a presente análise sobre o tempo disponibilizado para o brincar e organização de espaços e objetos, a tese de Teles (2018) se correlaciona a esta e traz também elementos importantes a considerar. Em sua pesquisa, Teles (2018) conseguiu verificar que as brincadeiras em uma escola de educação infantil, na cidade de Parnaíba, no Piauí, cumpriam apenas uma ação de segundo plano, comparadas às maiores ações que incentivavam a alfabetização dos alunos. Após encontros de formação na escola, em que reflexões e ações de mudança foram propostas, conseguiu-se que fosse produzido no grupo de professores um forte desejo de experimentar um ensino em prol da aprendizagem das crianças de forma a priorizar realmente o seu direito de brincar, pondo as crianças como protagonistas no processo educacional.

A autora desta presente pesquisa coaduna com Teles (2018) e acredita que, para propor experiências únicas e um brincar de qualidade, que dê lugar às escolhas das crianças, com momentos criativos de imaginação e sensibilidade, esses momentos de brincadeira não podem ser reduzidos às sobras de tempo ou situações esporádicas com escolhas feitas pelos adultos direcionando tais ações, pois “o brincar é sempre uma experiência criativa, uma experiência que consome **um espaço e um tempo**, configurando uma forma básica de viver. Um momento significativo no brincar é aquele da admiração, no qual a criança surpreende a si mesma (BRASIL, 2009a, p. 71 – grifo nosso).

⁸⁴Referindo-se a estar de longe olhando as crianças brincarem.

Nos discursos de Rubi e Safira há o testemunho de ações escolarizantes para com os meninos e meninas. Para essa questão tão preocupante em relação às crianças de 4 e 5 anos de idade, tem-se nas diretrizes que:

[...] Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas não antecipem processos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2013b, p. 82).

Art. 11. Na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2013c, p. 100).

Como visto, as DCNEI já demonstram essa preocupação da não antecipação de conteúdos do ensino fundamental às crianças da Educação Infantil, ratificando que as discussões de reflexão sobre a prática escolares com crianças pequenas sejam prioritárias.

Para a análise dessa dimensão, vale retomar o que Reis (2016) em sua pesquisa também revelou. Em que as professoras ao invés de dar destaque ao brincar estavam priorizando o preparo das crianças para o ensino fundamental, subtraindo seus momentos de brincadeiras. Alertou, também, para que as orientações saiam realmente do papel e se incorporem, de fato, nas práticas pedagógicas dos professores para as crianças pequenas nas instituições infantis.

Manica (2018) conseguiu verificar em sua pesquisa que, quando os professores ou professoras apenas reproduzem práticas que já existem, não há como consolidar um brincar de qualidade que promova o desenvolvimento da criança e sua aprendizagem.

Coadunamos com Reis (2016) e Manica (2018) de que uma proposta curricular só se efetiva quando construída sobre uma base dialógica entre teoria e prática, saindo do discurso e se consolidando efetivamente.

2.11 Brincar livre e brincar dirigido

Com base na importância do que é o brincar livre e o brincar dirigido para as crianças, o objetivo aqui foi o de compreender as concepções das professoras a respeito disso frente à proposição de que elas falassem um pouco sobre o brincar livre e o

brincar dirigido e como eles são contemplados no dia a dia com as crianças em sua sala de aula.

Kishimoto (2009) esclarece sobre a importância de saber diferenciar sobre o brincar livre e o brincar dirigido, na perspectiva de que compreender essa diferença incide em boas escolhas para as crianças na prática das brincadeiras:

O brincar livre ou o brincar dirigido tem em sua base valores diferentes. No primeiro caso, predomina a ideia de que a criança tem saberes e que merece credibilidade. Portanto, ao observar a criança descubro seus interesses e vou planejar como educá-la ouvindo a própria criança, seus familiares e os profissionais. No segundo caso, não observo a criança, defino previamente as atividades a serem ofertadas e seus objetivos. Resta à criança obedecer e executar a ação solicitada. Neste caso, uma das certezas é o pouco envolvimento da criança (KISHIMOTO, 2009, s/p).

Sobre o que Diamante pensa a respeito do brincar livre e brincar dirigido, o trecho da entrevista ajuda a esclarecer:

Diamante - Na contemplação tenho sempre na sexta-feira, porque uma sexta-feira eu faço dirigida e a outra sexta-feira eu faço livre pra eles. Eu acho que dirigido, principalmente quando eu faço os cantos, eles sabem qual o tipo de atividade, eles têm a imaginação deles para criar Elaine, mas eles sabem que eles podem brincar nos lugares que eles querem e com as atividades que tem nesses cantos. Agora quando eu deixo livre eu deixo automaticamente, o que eles trazem de casa que na sexta eles trazem brinquedos de casa também, e pra compartilharem com todos, não tem assim, ai o brinquedo é só meu, ele compartilha com todos da sala, fora os que a gente tem aqui na sala de aula

Pesquisadora - A diferença basicamente entre um e outro qual seria, do livre e do dirigido?

Diamante - O dirigido eu dou alguns segmentos para eles, o que eles tem que fazer, eu vou dirigindo o que eles tem que fazer, algumas vezes eles mesmos já vão dispor os brinquedos, porque eu falo assim para eles, por exemplo, hoje é dirigido, hoje vai ser cantinho, vocês vão arrumar e a professora vai explicar o que cada um vai fazer, hoje é dia do médico, hoje é dia da casinha, aí eu coloco assim esse é o canto da casinha, aqui pode fazer comidinha.

Na definição de Pérola tem-se:

Pérola - O brincar livre, eu deixo eles correrem, fazer o que eles pedem, dentro do possível, etc. Porque essas relações acontecem independente de uma direção. O dirigido é quando eu interiro, quando tem uma regra, quando eu escuto, quando eu me coloco, “e aí gente o que vamos fazer agora?” depende muito de mim. “Trouxe isso, trouxe aquilo, e agora?” Eu vejo assim.

Pesquisadora - Então o brincar livre é quando tem menos interferência da professora e o brincar dirigido é quando a professora precisa interferir mais, é isso?

Pérola - Sim. Quando apresenta as regras, quando apresenta o jogo.

Pesquisadora - Não é ele que escolhe, certo? Já está meio que colocado?

Pérola - Sim. Ou então ele pode escolher algumas coisas, tipo o que tiver, mas você acaba direcionando.

Na visão da professora Rubi:

Rubi - O brincar livre normalmente é a vivência, né. É o aprender por meio da vivência. Brincando de casinha, por exemplo, ela está imitando algo que ela viu em casa, e aí ela desenvolve e demonstra pra gente, certos conhecimentos por meio daquele brincar livre, e é o momento da gente observar e tirar alguma coisa da criança. E o brincar dirigido, normalmente a gente tem um objetivo com aquela brincadeira. Tem um foco. Eu vou fazer essa brincadeira com a intenção de desenvolver a contagem ou de ampliar o conhecimento quanto a quantificar. Então a gente tem um objetivo com aquela brincadeira. A gente direciona criança para desenvolver aquele objetivo que a gente estava em mente.

Pesquisadora – Então, no caso, quando você diz, deixa eu ver se eu entendi, quando ele é dirigido a criança não tem muita escolha porque é o professor que está direcionando?

Rubi - Ela até tem escolha a ideia não é privar a criança das escolhas, pelo menos eu acredito nisso, mas é de motivar ela para desenvolver aquilo que você tem em mente como objetivo com aquela brincadeira.

Pesquisadora - Na verdade, aquela brincadeira, ela tem um fim educativo?

Rubi – Exato.

Pesquisadora - Você quer ensinar por exemplo, uma cor, as letras do alfabeto.

Rubi - Uma brincadeira dirigida geralmente você tem um objetivo que é algo que você quer ensinar. Então você tenta encaminhar a criança para aquele objetivo.

Pesquisadora - Por meio da brincadeira você ensina alguma coisa.

Rubi – Exato.

[...]

Pesquisadora - E o brincar livre?

Rubi – No brincar livre você deixa criança apresentar o comportamento delas e você observa mais. Você não influencia tanto. Aí serve tanto para você observar coisas da criança, como para o desenvolvimento dela por um outro lado, não necessariamente com um fim específico.

Para Safira, o brincar livre e dirigido são conferidos pelo trecho da entrevista abaixo:

Safira – O brincar dirigido é quando eu ensino brincadeiras né? Eu penso que o brincar dirigido é quando eu estou junto...

Pesquisadora – Quando você brinca junto?

Safira - Quando eu brinco com eles, quando eu mostro regras, olha “vamos brincar de lencinho na mão?” Eles adoram! Eu estou ensinando uma brincadeira, dirigida.

Pesquisadora – E está brincando junto?

Safira – Exatamente. Lencinho na mão, a música do “tubarão” também, eles gostam muito, “Quero ver quem pega?” Amarelinha que tem aqui fora, eles gostam bastante... Então isso é uma brincadeira dirigida. Não que o brincar livre não seja dirigido.

Pesquisadora: Então fala um pouquinho sobre esse brincar livre que também você considera que é dirigido?

Safira: Ele não é dirigido ele é monitorado, porque eles precisam desse momento do brincar. É livre pra ele,⁸⁵ porque ele está ali naquele espaço, então ele vai brincar da maneira como ele achar melhor. Por exemplo, eles pegam aquela caixa de brinquedos ali⁸⁶, é um brincar livre no sentido de não ter regras, não é livre no sentido da liberdade dele fazer o que ele quer, você entendeu? É uma brincadeira sem regras.

Pesquisadora: Está bem. Então no caso do brincar dirigido?

Safira: Tem regras.

Pesquisadora: Você pôs uma regra, deu uma intencionalidade. Seria isso?

Safira: Você coloca uma intencionalidade e umas regras.

Pesquisadora: E no brincar livre?

Safira: Eles brincam de maneira que não tenha regras, não é que não tenha regras, ele pode brincar, por exemplo, ele pode pegar um pratinho e ele imaginar que aquele pratinho é outra coisa, eu não vou falar “isso aqui é um prato, você vai brincar assim”. Então, tem uma intencionalidade, é livre no sentido de ele escolher. “Agora eu não quero esse pratinho, vou pegar o sorvetinho, agora vou pegar outra coisa..” mas não tem regra de...como é que eu posso dizer Elaine? Não tem regras assim de brincadeiras, por exemplo, na “toca do coelho”, então assim ó, duas crianças são a toca, a toca não anda, é uma regra, o coelho sai do lugar, mas a toca não pode andar, porque é a casinha do coelho, então são regras. Agora no brincar com brinquedo que a gente pensa que é livre não tem essas regras...

Pesquisadora – Entendi. Aí, ele está livre para poder criar o que ele quiser?

Safira - Aí é o simbólico né, ele tem que ter esse momento para o jogo simbólico. Porque aí ele é o pai, a mãe, ele é a tia.

Quando o/a educador(a) acredita “[...] que a brincadeira livre é natural nas crianças. Ao imaginar que as crianças nascem sabendo brincar, que não precisam aprender, que brincam em todo lugar e com o que existe, concluem inadequadamente que nada precisa ser feito.” (BRASIL, 2012, v. 1, p. 33)

Considerando os excertos apresentados e buscando captar as concepções das professoras sobre a questão do brincar livre e dirigido, a partir de seus discursos, percebe-se que, como um todo, as quatro professoras compreendem que no brincar livre não há um direcionamento da professora nas brincadeiras com um fim específico, enquanto no brincar dirigido há. Porém, o que se destaca é que nem sempre pensam numa organização de materiais e espaço para o brincar livre, como potência de qualidade, crendo que, para brincar livremente, basta dar os brinquedos e deixar que as crianças brinquem com eles, seja em sala de aula ou em algum outro espaço da escola.

2.12 O Papel Docente nos Momentos de Brincadeiras

Nesta dimensão, buscou-se compreender qual o papel assumido pelas professoras durante as brincadeiras infantis, se elas fazem intervenções e, em caso

⁸⁵ Referindo-se à criança.

⁸⁶ Professora aponta para a caixa.

positivo, quais seriam. As respostas das entrevistadas para a concepção sobre esta dimensão foi frente à pergunta “o que você faz enquanto as crianças estão brincando?”, que correspondem ao item B desta seção.

A professora Diamante expõe que, de vez em quando, gosta de sentar e brincar com as crianças, para servir de exemplo de como brincar e até propõe algumas atividades, como, por exemplo, fazer comidinha, mamãe e filhinha. Declara, outrossim, que aproveita os momentos em que as crianças estão brincando para fazer algumas atividades de organização pedagógica, como, por exemplo, recortar e colar. Segundo ela:

Na sexta-feira eu brinco também de vez em quando (risos). Ah Elaine, eu acho assim, nós somos um modelo, porque não adianta eu dar assim, claro que sim, algumas vezes vai...esse ano todo aqui se eu falar para você que eu não fiquei aqui sentada fazendo alguma coisa que tinha que fazer eu vou estar mentindo porque eu já fiz já, recortei, coleí, mas eu gosto de sentar de brincar, porque assim as vezes eles estavam brincando de casinha aí eu falo assim, olha a gente vai ter que fazer a comidinha juntos, o que a gente pode fazer? Vamos fazer uma macarronada? Eu sento no chão e brinco com eles sim, eu gosto. Quando a gente vai também ali nas motocas, eu gosto de ficar dirigindo, “olha hoje é corrida da motoca, tem que passar na pista que tem ali”, “não pode sair da pista” eu vi que eles aqui Elaine nessa turma agora, eles tinha assim muita falta de concentração, equilíbrio, então as vezes a gente brincava ate aqui ó era um exercício, mas eu contemplei na brincadeira, falando assim ó, “vocês vão ter que andar na linha, não pode sair porque senão perde a brincadeira”, mas não em competição, “nós estamos trabalhando no coletivo”, eu só não gosto muito de brincar de carrinho, porque eles querem ficar batendo carrinho um no outro, daí eu falo para eles assim “vocês vão quebrar os brinquedos?” Mas de casinha, trocar roupinha de boneca mamãe filhinha, eles adoram brincar de mamãe e filhinha, eles gostam (professora Diamante).

Para Pérola esses momentos de brincadeira das crianças são, em sua maioria, para a observação da professora, são momentos que o professor contempla os saberes que as crianças apresentam enquanto estão brincando. Verbaliza com clareza que o momento do brincar é livre para a criança e não para o docente. Fala também que esses momentos podem servir de aproximação entre docente e discente, tentando entender algo que a criança esteja passando, no intuito de ajudá-la. Para ela:

Ora, observo, ora estou junto. Depende da proposta. Às vezes é o brincar livre, observa, porque ali você vê também as relações. Para interferir se precisar. Muita disputa... Ou então mesmo para contemplar. “Puxa que legal! Que criativo!” Tem uma parte que quando a gente vai lá pra fora, eu deixo eles levarem giz colorido. Eles fazem umas coisas bem legais. Escreve algumas letras. Tem uma frase que é assim: “O livre não é livre para

o professor, é livre pra ele⁸⁷”, então você tem o seu papel profissional ali, de olhar, de ver, de ajudar, de entender, de chamar para uma conversa, é o momento que você se aproxima. O livre é para a criança, não é para o professor (professora Pérola).

Rubi apresentou, com clareza de detalhes, qual é seu papel nas brincadeiras livres e dirigidas e faz considerações acerca da diferença desse brincar que não havia feito antes, quando questionada a respeito do brincar livre e brincar dirigido. Conforme se pode verificar no trecho em que aparece isso durante a entrevista:

Rubi - Na livre eu acho que o meu papel é mais observar e intervir, caso necessário. Por exemplo, se estiver acontecendo algum conflito, ou alguma dificuldade, se eu perceber que, por exemplo, um grupo de crianças está brincando, uma delas não está conseguindo, eu vou lá, intervenho com intuito de ajudar. Então, eu acredito que o meu papel é mais “de fora”, digamos assim. Eu tento não interferir tanto, senão não seria livre. Nas direcionadas, eu já considero o meu papel fundamental, porque eu vou ensinar qual vai ser a brincadeira, eu vou orientar eles durante a brincadeira, eu vou acompanhar a brincadeira, eu vou auxiliar as crianças que tiverem dificuldade. Então eu vou estar ali presente o tempo inteiro.

Pesquisadora - Também porque você tem um fim com aquela brincadeira, não é?

Rubi - Um objetivo, exatamente. Como eu já tenho um objetivo já claro antes de começar a brincadeira, eu vou tentar conduzir elas para conseguir alcançar o meu objetivo. Por exemplo, se eu perceber que eles estão saindo, não indo em direção ao que eu quero, eu vou tentar trazer eles de volta para o que eu quero.

Pesquisadora - Você respondeu bastante o que você faz enquanto as crianças estão brincando nas dirigidas. O que você faz enquanto as crianças estão brincando livremente? O que você propõe?

Rubi - Livremente normalmente é o observar, acho que é o principal. Observar tanto se há uma necessidade de intervenção quanto observar o que elas estão criando, o que elas estão produzindo, o que elas estão desenvolvendo nessa brincadeira.

Pesquisadora - Para quê?

Rubi -Pra depois você saber como aquela criança está. Por exemplo, na construção do relatório dela, muitas vezes, é com base nessas brincadeiras livres e o desenvolvimento da criança você só tem conhecimento, observando nessas horas. Eu acho que só observar na brincadeira direcionada, não é suficiente. Porque na direcionada, normalmente, a criança vai seguir o que você está estipulando. E na livre, você vai saber de fato como é que aquela criança está.

Pesquisadora – E dá para fazer alguma coisa quando você observa? Quando você observa que a criança está criando, que ela está manifestando alguma coisa, a professora usa isso para alguma coisa? Você consegue usar para outro tipo de coisa?

Rubi - Sim. Às vezes em uma atividade direcionada, você não vai notar tão claramente as dificuldades das crianças. Numa atividade livre, a criança vai se sentir mais confortável pra demonstrar isso. Porque por exemplo, numa atividade direcionada para trabalhar números. Ela⁸⁸ vai estar preocupada em acertar. Porque ela sabe que você está ali e tudo mais. Então talvez ela vai acertar porque ela está muito focada. Já no livre, você consegue observar as

⁸⁷ Referindo-se à criança.

⁸⁸ Referindo-se à criança.

dificuldades na contagem, por exemplo, quando ela está contando as peças, e ela não está conseguindo contar, ou ela não está acertando, ou ela não quer contar porque ela está com receio dos amigos verem que ela não sabe contar... Você consegue observar esse tipo de coisa e saber quais são de fato a dificuldade da criança, eu acho que ela apresenta melhor quando ela está na livre.

Pesquisadora – E, com isso?

Rubi - E com isso vc sabe o que vai precisar com aquela criança, por exemplo, essa criança tem essa dificuldade, ok, eu sei a dificuldade sei a dificuldade, eu já sei o que eu tenho que fazer pra ela se desenvolver.

Pelo discurso da professora Rubi, percebe-se que ela considera que as crianças apresentam saberes e não-saberes que podem servir para o planejamento de ações da professora de forma a auxiliar essa criança na evolução do seu desenvolvimento. Relata que é por meio dessa observação que é possível perceber as criações infantis frente aos desafios que já lhe foram propostos e utilizar essa observação como forma de registro dos conhecimentos que possui ou não.

Fundamentando acerca da importância da observação do professor ou da professora, em Brasil (2009, p. 103) se afirma que “realizar uma observação pedagógica é poder observar atentamente um grupo, as suas relações, suas criações, suas culturas, realizando registros que possam gerar reflexão ao serem retomados individualmente ou de maneira coletiva”. Cabe esclarecer que a observação do professor ou da professora proferido pela professora Rubi precisa vir sucedida de uma sistematização para a obtenção do efeito desejado e que possam ser utilizados como potencializadores de situações com as crianças.

O documento traz como opção de sistematização desses registros várias maneiras, seja por fotos, filmes e desenhos. Sugere o uso da tecnologia para auxiliar nessa documentação que é oriunda das observações cotidianas de educadores/educadoras e traz também uma preocupação clara quanto a esses registros:

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

Para corroborar a análise de discurso de Rubi, Kishimoto (2010) traz a reflexão sobre a observação de professores e professoras nos momentos de brincadeiras, desde que registrados: os registros do brincar livre das crianças, que são marcas de um tempo e um lugar, ou seja, são marcas históricas deixadas pelas crianças, que podem ser

aproveitados para o planejamento de atividades dirigidas, com a participação das crianças e suas famílias (p. 16).

Safira se reporta ao papel do professor como observador, porém, é mais enfática ao dizer que essa observação acontece mais no parque pelo fato de o professor não levar nenhum papel consigo, quando leva as crianças para esse espaço. Infere-se que se tivesse algum papel por perto, o professor pudesse, talvez, se ocupar com ele.

Todas? Livres e dirigidas?

O que eu faço quando as crianças estão brincando, além de observar né? Porque a gente nunca faz uma coisa só. Você não fica sentada, porque no parque a gente fica, porque você não leva papel, então no parque você fica só observando as relações né? É o que pode, ou o que não pode, “ó não trata o colega assim, não pega ele assim que ele não vai gostar, pede desculpa, não põe o pé” então aí você está observando de fato. Se for na sala de aula, você está observando e fazendo algum registro, a gente está sempre fazendo algum registro. (professora Safira)

A princípio, quando questionada sobre que tipo de registro faz enquanto as crianças brincam, fica em dúvida: “Portfólio? Semanário? Ou registrando algum comportamento, porque eu tenho mania de registrar, mas registro nuns papezinhos assim, para depois fazer uma observação” (professora Safira).

Esse comportamento que é adotado pela professora Safira encontra amparo em Kishimoto (2010) quando esta reforça que a observação e o registro são fundamentais, pois trazem consistência para o planejamento das brincadeiras, conforme pode-se conferir:

É pela observação diária dos interesses e da evolução do brincar de cada criança que se pode acompanhar a qualidade do trabalho pedagógico. Os instrumentos de observação e registro devem servir como base para o planejamento das atividades. Uma estratégia para organizar os registros é definir diariamente que crianças devem ser observadas, a fim de que, ao longo da semana, seja possível observar todo o agrupamento (p. 16).

Quando questionada novamente sobre os registros que faz, Safira admite também, que enquanto as crianças brincam há o envolvimento da professora com papelada burocrática ou afazeres pedagógicos de professor, do tipo preparar alguma atividade, ou colar folhas dos alunos em seus cadernos, o que se confere pelo trecho da entrevista:

Pesquisadora: Quando eles estão brincando aqui seja com os brinquedinhos livres ou com os brinquedos de forma dirigida, você está observando e anotando o que eles estão fazendo? É isso que você está dizendo para mim?

Safira: Nem sempre anotando o que eles estão fazendo, de repente você está fazendo algum documento que te pedem, assim, você está fazendo para entregar.

Pesquisadora: Você aproveita esse momento que eles estão brincando?

Safira: Para dar conta de algumas coisas, quando tem.

Pesquisadora: Algumas atividades burocráticas de professor?

Safira: Ou de aluno mesmo, vendo uma atividade, colando no caderno aquela folhinha que eles deixaram solta e então enquanto eles estão brincando, você fala “vou aproveitar e vou colar”, nesse sentido.

Oliveira (2016) no resultado de sua pesquisa em um de seus resultados também trouxe que quando as professoras conseguem um tempo para as crianças brincarem, aproveitam esse tempo para cuidarem e organizarem outros afazeres pedagógicos: vistar agendas, corrigir apostilas, entre outros. Apenas uma professora permanece perto das crianças que brincam, mas o intuito é observar se eles entram em conflito ou para chamar à brincadeira aqueles alunos que ficam solitários. Ela também verificou que o professor precisa compreender de que maneira pode estimular o desenvolvimento de seu aluno por meio do brincar. Apenas ter clareza de que o brincar é importante para as crianças não garante sua aplicabilidade de qualidade na prática pedagógica com os alunos.

Assim como Oliveira (2016) e pelos discursos apresentados, duas professoras, Diamante e Safira, também declararam aproveitar o tempo em que as crianças brincam para realizar atividades burocráticas pedagógicas.

Quase todas as professoras citaram que a presença do professor ou da professora nas brincadeiras dirigidas é essencial, pois é essa pessoa quem vai conduzir as brincadeiras. Já nas brincadeiras livres percebe-se que nenhuma das quatro professoras se referiu à presença docente como sendo fundamental, porém essa presença tem grande importância tanto quanto nas dirigidas, pois segundo Kishimoto (2009) para que:

A aprendizagem ocorre também quando a criança no brincar, aprende o roteiro ou guia que subsidia a brincadeira. Para brincar de casinha, é preciso que os parceiros saibam definir os personagens, o que cada um vai fazer, qual cenário deve ser utilizado. Para qualquer brincadeira imaginária as crianças utilizam guias que lhes permitem compartilhar temas, personagens e sequências de ações. A aprendizagem desses guias implica na capacidade de “leitura da mente do outro”, a entrada na subjetividade do outro e atenção para a sequência das ações que complementam o brincar coletivo (KISHIMOTO, 2009, s/p).

Neste caso é o(a) professor(a) que, após fazer as observações das brincadeiras, é quem as planejará, preparará o roteiro conjuntamente com as crianças, trazendo qualidade para as brincadeiras, pois ainda segundo a autora:

Tais atividades requerem a observação do brincar, e em seguida, o planejamento conjunto com as crianças, em uma situação que já não é o brincar, mas ação mediada pelo adulto, para em seguida, introduzir elementos da cultura do adulto para ampliar as experiências da criança (KISHIMOTO, 2009, s/p).

Ainda acerca do tão importante papel que o adulto desempenha durante as brincadeiras livres para a ampliação da qualidade do brincar, também abordada nesta dissertação, tem-se que “[...] a ação do adulto como parceiro de brincadeira, observador atento, para atender necessidades que surgem, para reorganizar o ambiente, substituir um objeto e incluir um novo é o que faz a diferença (BRASIL, 2012, v.3, p. 26).

Brasil (2012, v.4, p. 41) aborda o papel docente nos momentos das brincadeiras e em uma de suas orientações prevê que:

Mas é fundamental a mobilização e o desenvolvimento da dimensão brincante e brincalhona das professoras para garantir o direito ao brincar e à brincadeira. Esse é o papel dos cursos de formação inicial e continuada de professores. Mas é também o compromisso de cada profissional que já atua com as crianças. Sem interações e brincadeiras de qualidade, os materiais e os brinquedos perdem o significado.

Para também compor a análise dessa dimensão, retoma-se o estudo de Souza (2017) correlacionado à presente pesquisa. A pesquisa de Souza (2017) citada na no capítulo I, aborda também, concepções sobre o brincar de professoras de uma instituição escolar de São Mateus/ES. Alguns resultados obtidos por Souza (2017) coadunam aqui, como por exemplo, quando a pesquisadora detectou também falta de oferta de desafios do brincar. Outro fator é que os momentos de brincadeira das crianças são deixados para segundo plano quando há um interesse maior por conteúdos escolarizantes para essa etapa de ensino. Outro ponto a considerar é que a qualidade do brincar se dá pela falta de organização dos espaços e do tempo a fim de estimular as brincadeiras das crianças.

Voltando-se à análise realizada após os discursos das interlocutoras Diamante, Pérola, Rubi e Safira, o que se percebe é que as professoras trazem a ideia de que as crianças, quando estão brincando livremente, não necessitam, necessariamente, da

presença do professor, somente da observação delas, o que pode ser feito até mesmo de longe, se for o caso.

2.13 O brincar na educação infantil – legislação municipal e nacional

Foi importante questionar as docentes sobre as regulamentações em que se fundamentou essa pesquisa. Então, foi-lhes perguntado “como o brincar está previsto para a EI na legislação municipal e nacional?” para compreender se elas entendem o teor dessa legislação que deve ser seguida para o desenvolvimento do brincar junto às crianças.

A professora Diamante diz desconhecer na legislação municipal sobre como o brincar é referenciado. Diz que na escola já leu algumas coisas sobre o assunto na BNCC e o que mais conseguiu localizar sobre o tema, diz ter obtido conhecimento fora da escola, por si só, em seus estudos.

Elaine eu não sei, eu não sei, porque eu não conheço a legislação, eu estou a 6 anos aqui na rede e eu não conheço, teve um ano aqui, que a coordenadora⁸⁹ era a Laura⁹⁰, a gente questionava “como que nós vamos fazer isso se a gente não tem uma base legal?”, aí eu falava pra ela assim, “Santo André não tem um currículo” agora que está entrando um currículo pra gente. Mas assim, teve as discussões, mas parece que não teve muito comentário sobre isso, mas assim o brincar na legislação de Santo André eu não conheço, eu venho assim das minhas fontes do que eu estudei para mim trabalhar aqui com eles.

Ai Elaine eu já li bastante sobre brincar viu... ó a BNCC, eu já vi aqui na escola, na referência curricular tem falando muito de brincar lá, eu já li algumas coisas, mas eu já peguei algumas atividades do referencial para trabalhar com eles, brincadeiras, brincadeiras de roda né, mas assim, bem aprofundada eu não sou bem aprofundada no assunto (professora Diamante).

Pérola diz desconhecer a presença do brincar na legislação nacional, diz que em momentos de RPS recebeu instruções de como proceder com as crianças em sala de aula, visto que suas atitudes pedagógicas para com as crianças eram mais em formato de ensino fundamental, já que vem de uma experiência com esta etapa de ensino e a experiência que tinha na etapa infantil foi adquirida na rede particular, portanto, mais voltada para a alfabetização.

⁸⁹ Referindo-se à Assistente Pedagógica de uma determinada época.

⁹⁰ Nome fictício da AP.

Olha, eu conheço pouco, mas desde que eu cheguei aqui, eu melhorei já pra esse olhar. Porque eu venho do fundamental. E aqui na escola eu recebi as informações. Eu sempre disse para a AP “Me ajuda aí, me orienta”. Eu não comecei assim com a diversificada, em julho quando eu entrei aqui, eu não fazia isso. Eu chegava fazia a rotina, o calendário, a gente lia os combinados. Eu fazia uma outra coisa. Mais até voltado mesmo para o fundamental. E foram nas intervenções da coordenação, da direção, que me ajudou. Lá na outra escola que eu também estou no infantil, a gente tem estudado a rotina do infantil. Aí eu tenho mudado o meu pensamento.

[...] Eu estava chegando aqui né. Será que eu vou ser acolhida? Como que eu vou receber orientação? Como que é? E aí conversando com as colegas também... “Mas gente o que vocês fazem?” (professora Pérola).

Pérola esclarece que as orientações que recebeu pela AP da escola a fizeram mudar, em primeiro momento, o seu olhar, já que agora estava lecionando para uma sala da educação infantil, pois antes possuía o foco de professora alfabetizadora e suas ações com as crianças da educação infantil, portanto, eram mais ações voltadas para o ensino fundamental do que para crianças pequenas.

Pelo fato de ter ingressado recentemente como professora na prefeitura, foi-lhe questionado se teve conhecimento sobre o brincar em alguma documentação, alguma legislação municipal ao que ela responde que “legislação não vi. Mas foram mais sugestões em RPS” (professora Pérola). Também lhe foi perguntado se ela teve bastante orientação sobre como deveria ser posto em prática esse brincar com as crianças:

Eu acho que foi o essencial. Porque você sabe que a RPS é dividida em tantas outras coisas...Acho que foi o suficiente para eu dar essa melhorada já na minha rotina. Pra eu entender o quanto isso é importante. Porque às vezes você erra, e não é porque você... tipo, eu estava com a cabeça no fundamental. Mesmo no infantil que eu trabalhava na particular, o sistema Anglo, cinco anos, é alfabetização pura. Todos os dias sabe? (professora Pérola).

Questionada também sobre o brincar na legislação nacional, Pérola relata que em RPS a documentação mais citada é a BNCC, mas que foram poucos esses momentos, justificando a sua entrada recente na Prefeitura de Santo André e a RPS precisar ser fracionada por conta da formação do *Mind Lab*⁹¹, conforme pode-se constatar:

⁹¹ Neste ano, os professores que trabalharam com crianças de 4 e 5 anos precisaram fazer a formação *Mind Lab* para aplicar os jogos junto aos alunos, que eram a base de troca pelas RPS locais. Portanto, eram dispensados em sua escola, por três RPS, na semana em que participavam da formação *Mind Lab* em outro local.

Então a RPS é dividida em outros momentos também. Mas é citado em vários momentos as referências da BNCC. Em vários momentos. Então assim, eu não lembro de a gente “sentar”. Acredito que isso aconteceu no primeiro semestre, essa formação mais instrucional. Eu cheguei já no segundo. Então eu já cheguei com tudo andando. Mas assim, de vários momentos a nossa coordenadora citar esses documentos. E antes eu não tinha nem acesso porque eu venho do fundamental e no particular nem se fala a respeito disso. (professora Pérola)

Rubi acredita que o brincar deve estar previsto na legislação municipal e no currículo, porém, ainda não teve acesso a esses documentos. Justifica-se de antemão por ainda não ter procurado essa documentação:

Eu acredito que esteja. Eu não sei como está, mas está.
 Não vou saber te dizer exatamente. Eu sei que está no currículo, mas eu não sei dizer, “ah, está em tal lugar e de tal forma”.
 [...] Não. Eu acho que, quer dizer, ter acesso, eu acho que eu devo ter. Deve estar disponível. Mas nunca vieram me trazer e eu também nunca fui atrás.
 Não olhei o currículo municipal, então não vou saber te dizer. Mas eu sei que ele é feito com base no currículo nacional. Não ele não pode ser feito assim do nada. Então com certeza está previsto o brincar, de que forma, de que ponto, eu não sei dizer (professora Rubi).

Questionada sobre ter tido a oportunidade de ter alguma formação sobre o brincar na educação infantil, durante o tempo em que leciona na rede oficial da prefeitura de Santo André, ela responde que:

Não. Eu participei de poucas formações, até porque eu tenho menos de um ano né. Eu participei de uma formação sobre reciclagem, algumas formações que estavam relacionadas com coisas da escola, acho que só. Nada nem focado para o infantil necessariamente que eu cheguei a participar. (professora Rubi)

A pesquisadora novamente esclarece para Rubi sobre quais fundamentos sua pesquisa se apoia, as Diretrizes para a Educação Infantil, e questiona a professora se ela teve contato com o brincar nessa documentação, a qual responde que “só na época da faculdade, depois disso não mais” (professora Rubi).

Após os três discursos, até aqui se verifica que a professora Diamante se refere a poucos estudos sobre o tema do brincar na BNCC. Pérola e Rubi justificam a falta de conhecimento sobre o assunto pelo pouco tempo em que estão na rede, pois são as professoras com menos tempo na rede municipal.

Safira, ao ser questionada sobre como o brincar está previsto para a EI na legislação municipal e nacional, responde:

Safira – Por isso que tem que estar garantido. Tem que ter garantido. Em algum lugar tem que ter garantido. Está na lei. Tem que estar garantido no PPP, que se desdobra aí nos planejamentos.

Pesquisadora - E no caso você citou o PPP da escola não é? No âmbito municipal sem ser o PPP, você tem conhecimento de alguma outra legislação?

Safira – Outro documento?

Pesquisadora - Há outro documento, que oficializa como deve ser esse brincar na Educação Infantil?

Safira – Olha, que eu tenho conhecimento, tá se falando muito agora nesse momento da construção do currículo. Acho que foi onde mais se falou.

Pesquisadora – Antes disso, você não tinha ouvido falar?

Safira – Você vai pelo senso comum. Eu no meu íntimo eu sei que a criança é que tem que brincar. Mas eu não li nenhum documento que me falasse. Não li não por não terem me oferecido, mas talvez por eu não ter ido atrás de um documento que respalde essa ação. Mas a gente sabe...

Pesquisadora – Sabe que existe não é?

Safira – Sabe que existe e que precisa.

Pesquisadora - Mas há quantos anos você está na prefeitura?

Safira – Dez anos.

Pesquisadora – E, aí, em nenhum momento, esse documento apareceu?

Safira – Do PPP pra frente sim. Do PPP pra trás, não.

Pesquisadora – Entendi.

Safira – Eu não sou do tempo das agendas⁹². Teve uma época em que a prefeitura tinha umas agendas.

Pesquisadora – Foi logo quando a gente entrou, não foi?

Safira – Não. Foi antes da gente entrar. Lá tinha algumas concepções.

Quando a gente entrou já não tinha mais. Nós não recebemos em 2008.

Pesquisadora – E, lá já explicava como deveria ser o trabalho?

Safira – Tinha algumas concepções, porque a Rede era mais Infantil. Eu acho que a rede ela tá tentando agora, mas a rede ela foi e voltou. Ela tinha uma concepção mais infantil. Um público mais infantil, não concepção, um público mais infantil. Não sei se eu estou jogando pela realidade daqui, mas agora eu acho que está voltando. O público infantil está aumentando, até mesmo pela legislação e o Fundamental está sendo entregue para o Estado.

Pesquisadora – Na verdade, é como funciona, que a gente sabe disso. O PPP se baseia numa legislação municipal, que também se baseia numa legislação nacional. E em âmbito nacional, você sabe como esse brincar está garantido, como que ele vem para o professor de educação infantil?

Safira – Eu já li muito, quando eu entrei em outra rede foi o RCNEI. Eu li até para uma questão de concurso, né. A gente tinha os Parâmetros Curriculares Nacionais e depois veio o RCNEI.

Pesquisadora – E depois?

Safira – Até que para fazer concurso e depois para fazer plano de aula quando eu entrei na outra rede, eu li bastante esses documentos.

Lembrando que Safira é a professora entrevistada mais antiga em relação às outras três, em se tratando de experiência na rede municipal andreense. Ela faz alusão ao PPP em relação à legislação municipal, porque é a partir dele que os planejamentos devem partir. Faz referência a um documento oficial citado aqui nesta dissertação, a

⁹² A professora está se referindo ao documento *Agenda do Educador – Planejamento 2006*, abordada no Quadro VI desta dissertação, Seção “A Infância e o Brincar na Educação Infantil em Santo André”.

Agenda do Educador – Planejamento 2006, porém, só o citou, afirmando que não teve contato com ele, pois não o recebeu na época em que entrou na Prefeitura. Reporta-se ao senso comum, quando se refere ao trabalho que desenvolve com as crianças e até faz uma reflexão de que, se o brincar é resguardado por uma lei, ele deve aparecer em algum lugar escrito, mas não sabe precisar em qual. Também se refere à construção recente do currículo municipal, como o tempo em que mais se falou em brincar para a Educação Infantil, antes disso, não se recorda claramente de outros momentos.

Assim como na pesquisa de Souza (2017) que demonstra que as professoras consideram que o brincar é necessário, pois percebem que as crianças gostam dessa atividade, outro fator que coaduna com a presente pesquisa é que a autora finaliza a dissertação explanando que o estudo revelou que não basta ter legislação que garanta o brincar como sendo um direito para o aluno. É necessário que se proponham reflexões em formações para as professoras, embasadas em teóricos sobre a temática do brincar e estudos da legislação em vigor, de forma que a prática das professoras seja bem fundamentada e que, de fato, se cumpra o brincar de qualidade para as crianças.

A análise aqui é de que as professoras Diamante, Pérola, Rubi e Safira dizem não se recordar com tanta propriedade sobre o teor das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, documento abordado como fundante desta dissertação, no estudo do brincar para a etapa da Educação Infantil. Segundo elas, o documento não é utilizado hoje em dia como material de estudo ou consulta para os estudos municipais em encontros pedagógicos.

Um destaque que merece ser lembrado aqui neste ponto é o que se encontra apoiado também em Paulo Freire. Segundo ele:

[...] A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (FREIRE, 2003b, p. 28).

Este autor coloca que, para ensinar, é preciso estar em constante formação, aspecto que é inerente à própria profissão. O(a) docente precisa se reconhecer como pesquisador. Não se desconsideram os momentos de formação coletiva, porém a exigência da própria formação é ligação direta para o exercício do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No fundo, a discussão sobre estes dois saberes implica o debate sobre prática e teoria que só podem ser compreendidos se percebidas e captadas em suas relações contraditórias. Nunca isoladas, cada uma em si mesma. Nem teoria só, nem prática só. Por isso é que estão erradas as posições de natureza político-ideológica, sectárias, que, em lugar de entendências em sua relação contraditória exclusivizam uma ou outra. O basismo, negando validade à teoria; o elitismo teorista, negando validade à prática. A rigorosidade com que me aproximo dos objetos me proíbe de inclinar-me a qualquer destas posições: nem basismo nem elitismo, mas prática e teoria iluminando-se mutuamente (FREIRE 2003b, p. 124-125).

Na tentativa de construir uma relação entre a teoria do brincar e sua legalidade e a comparação desta relação com as concepções dos professores acerca da temática, estabeleceu-se a análise referenciada nas reflexões de diferentes autores, cujos fundamentos categoriais foram considerados na pesquisa de que resultou esta dissertação. A revisão bibliográfica realizada também permitiu uma aproximação com os elementos chave da pesquisa.

Com a trajetória expositiva dessa dissertação, reitera-se, por meio do exame da literatura sobre o tema, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – documento principal que a fundamenta –, conjuntamente com os demais aportes teóricos mencionados, foi possível constatar-se que o brincar e as interações por ele desencadeadas são, ou deveriam ser, o eixo principal do trabalho educacional a ser desenvolvido nas escolas da infância.

Conforme o que foi apresentado ao longo desta dissertação, é possível (re)afirmar que o brincar é constituído como um direito irrevogável das crianças pequenas e refletir sobre o tratamento científico-metodológico que a ele deve ser aplicado, além das considerações de ordem afetivo-emocional, precisa fazer parte do arcabouço formativo e da prática profissional cotidiana de toda(o) docente e como exigência da instituição que trabalha com a educação da infância.

Quais as concepções do brincar presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil? Que pensam os sujeitos da pesquisa sobre as concepções do brincar? Há convergência, ou divergência, entre o que pensam os sujeitos da pesquisa e as concepções sobre o brincar contidas nas DCNEI? As convergências ou divergências

da questão anterior dependem da formação e do tempo de experiência profissional dos sujeitos da pesquisa?

A partir das respostas a estas questões e visando responder à questão central contida no objeto deste trabalho, buscou-se verificar se havia convergência das concepções sobre o brincar das professoras que atuam nas classes de 2.º ciclo final da Educação Infantil⁹³, da rede municipal de Santo André com as contidas nas DCNEI, tomados como referência desejável.

A cidade de Santo André, escolhida como o universo da presente pesquisa, recebeu o título de “Cidade Educadora” (com mais apenas quatorze municípios)⁹⁴, além de ser a coordenadora da Rede Brasileira de Cidades Educadoras, o que faz acreditar que há uma busca incessante da máquina pública em prol da qualidade do ensino, articulada a políticas que visem boas práticas em todas as esferas da educação municipal, incluindo a modalidade infantil a que se refere este estudo.

A opção metodológica que melhor atendia ao referencial teórico foi de cunho quali-quantitativo, tendo como sujeitos da pesquisa docentes da Educação Infantil que atuam no 2.º ciclo final. O estudo quantitativo foi desenvolvido por meio de inquérito de tendência de opinião, aplicado a cinquenta professoras(es), com tratamento estatístico da Escala Likert. Já a pesquisa qualitativa se constituiu de entrevistas em profundidade, aplicada a 4 (quatro) professoras.

Coletados e tabulados os dados, tanto quantitativos quanto qualitativos, iniciou-se a análise deles, com base em categorizações que respondiam às dimensões do objeto, definidos nas categorias contidas nas questões do projeto de pesquisa.

Para efeito de maior clareza na interpretação, iniciar-se-á pela análise dos dados obtidos no inquérito, portanto, pela pesquisa quantitativa. No quesito relativo à categoria “utilização de brinquedos para as brincadeiras”, apenas 4 dos 50 docentes “concordaram totalmente” com a proposição formulada de que precisa haver brinquedos para que o brincar aconteça. Nesta pesquisa, não foi levado em conta o tipo de brinquedo, pois as DCNEI não abordam uma tipologia dos brinquedos; apenas deixa

⁹³Mesmo que essa denominação seja inconveniente para determinadas correntes de pensamento, porque poderia induzir a se pensar em uma educação “infantilizada”, ela está consagrada como um dos graus na Educação Básica (também com maiúsculas) dos sistemas educacionais brasileiros. Por isso, ela continuará sendo usada neste trabalho. Aliás, é assim que ela é denominada no universo pesquisado (Município de Santo André, estado de São Paulo).

⁹⁴Quinze (15) municípios compõem o rol das “cidades educadoras”, no estado de São Paulo, Rio Grande do Sul, Espírito Santo, Bahia, Minas Gerais e Mato Grosso (PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ, 2014b, p.12).

claro que a presença do brinquedo é essencial para um brincar de qualidade. Para essa categoria, o resultado demonstrou que a opinião das docentes não convergem com o que está previsto nas diretrizes. Os profissionais que trabalham com a infância precisam ter claro que, independentemente do tipo de brinquedo, seja ele estruturado ou não, os momentos de brincadeira precisam contar com a mediação dos brinquedos.

Com relação à categoria “organização do espaço para o brincar”, ainda na pesquisa quantitativa, 62% do total, ou 31 dos 50 docentes, concordaram totalmente ou parcialmente com a afirmação de que o brincar não depende de espaço específico preparado para que ele aconteça. Feita a análise das respostas a esta categoria, a opinião das docentes também não convergem com o que está preconizado pelas diretrizes para o brincar na infância. O espaço para as crianças brincarem, seja ele dentro, seja fora da sala, precisa de organização prévia e requer um planejamento minucioso para que aconteça. A clareza dessa dimensão incidirá diretamente na qualidade de sua execução. Mesmo sabendo que as crianças brincam a qualquer momento, em qualquer lugar e com qualquer coisa, de forma espontânea, a escola da infância precisa imprimir intencionalidade e impregnar qualidade ao brincar infantil, ao planejar, portanto, proporcionando contextos ricos na organização do espaço, de modo a impulsionar as atitudes espontâneas das crianças. Tudo isso estimula a produção humana, a criatividade, a autonomia. Em suma, é preciso cuidar da recriação da cultura lúdica.

Como é notório, a pesquisa quantitativa com tratamento estatístico pela Escala Likert indica, apenas, tendência de opiniões. De qualquer forma, é revelador que tantas professoras que atuam na Educação Infantil de Santo André diverjam tanto das DCNEI, particularmente no que diz respeito a orientações tão desejáveis, seja no que diz o próprio documento oficial, seja no que refletem os autores revisados nesta dissertação em suas reflexões sobre a importância do brincar, da brincadeira planejada e do brinquedo. Certamente, as formações continuadas dispensadas pela própria rede municipal não devem estar atingindo seus objetivos neste particular, porque, nas formulações da política municipal de educação andreense há convergência com as diretrizes.

Na pesquisa qualitativa, por meio da entrevista semiestruturada, aplicada a quatro professoras, pode-se verificar com mais profundidade se a tendência constatada na pesquisa quantitativa se revela, ou não, na representação de professoras com mais ou menos formação, com mais ou menos experiência e, finalmente, com mais ou menos

tempo na rede municipal de escolas infantis de Santo André.

Para melhor visualização das respostas formatadas de acordo com as categorias da pesquisa de que resultou esta dissertação, foi construído o quadro XVI.

Quadro XVI
Análise das Categorias na Entrevista em Profundidade

Categorias de Análise	Universo Experimental		Universo de Controle	
	Professora 1	Professora 2	Professora 3	Professora 4
Natureza da brincadeira	Convergente	Dúvida	Convergente	Divergente
Brinquedos para as brincadeiras	Convergente	Dúvida	Dúvida	Dúvida
Organização do espaço	Incoerente ⁹⁵	Incoerente ⁹⁶	Convergente	Convergente
Organização dos brinquedos	Incoerente ⁹⁷	Incoerente ⁹⁸	Convergente	Convergente
Papel docente	Divergente	Divergente	Divergente	Divergente

Fonte: Capítulo V desta dissertação.

A análise das respostas, tabuladas e interpretadas de acordo com as categorias inicialmente formuladas no projeto de pesquisa, permitiu perceber que, na categoria “natureza da brincadeira”, duas das quatro professoras, sendo uma delas do universo experimental e uma do universo de controle, acreditam que o brincar é algo cultural, aprendido à medida que as crianças vão crescendo e interagindo com seus pares. Suas concepções revelam a convergência com o que está indicado nas DCNEI sobre a natureza do brincar. Uma professora, que compõe o universo de controle da pesquisa, afirma que o brincar é uma ação nata, que já nasce com as crianças. Portanto, sua concepção, nesta categoria, é divergente da legislação adotada como fundamento para a análise. Também, nesta dimensão, a segunda componente do universo experimental revela dúvidas quanto à categoria. O que causa estranheza é o fato de se tratar de uma professora mais antiga e que, em tese, deveria ter essa concepção já consolidada em sua concepção, a partir da mentalização das diretrizes.

⁹⁵ Concepção convergente com as DCNEI, mas com ressalva explicativa detalhada na categoria em questão.

⁹⁶ Idem.

⁹⁷ Idem.

⁹⁸ Idem.

Na categoria sobre a necessidade de “haver brinquedos para as brincadeiras”, apenas uma professora, pertencente ao universo experimental dessa pesquisa, foi enfática em afirmar que, sim: para brincar as crianças necessitam ter brinquedos para compor as brincadeiras, apresentando clareza quanto à diferença entre brinquedo estruturado e não estruturado, mesmo que isso não lhe tenha sido questionado. Sua concepção está adequada com o que está estabelecido pelas diretrizes para esta categoria. As outras três professoras, uma do universo experimental e duas do universo de controle, apesar de não declararem explicitamente que as crianças precisam de brinquedos para brincar, afirmaram que não necessariamente precisa haver “só” brinquedos, referindo-se aos brinquedos não-estruturados, para que as crianças brinquem. Conclui-se que, em suas concepções, mesmo que inconscientemente, precisa haver brinquedos. Isso é percebido quando essas professoras se referem a materiais estruturados e não-estruturados, demonstrando saber a diferença entre eles. Entende-se como algo positivo saber nomear o que se faz e para quem se faz, para que a intencionalidade educativa seja buscada. O que era esperado dessas três docentes, é que suas opiniões não fossem duvidosas a respeito da dimensão em tela e que, obviamente, fossem convergentes com as DCNEI, principalmente da docente mais antiga.

As categorias “organização do espaço” e “organização de brinquedos” para o brincar, em prol de qualificar os momentos da brincadeira, merecem aqui um detalhamento. Na análise dessas duas categorias, todas as quatro professoras, tanto as do universo experimental, quanto as do universo de controle, compreendem que precisa haver uma configuração de organização, tanto do espaço, quanto dos brinquedos. Portanto, suas concepções são coincidentes com a legalidade das DCNEI para estas dimensões. Na sala de uma professora, do universo de controle, os brinquedos estão organizados por estarem guardados em caixa; mas, nem sempre acessíveis às crianças. Contudo, há uma preocupação com o rodízio das caixas para que as crianças não fiquem enfadadas ao brincarem sempre com os mesmos brinquedos. Ainda do universo de controle, somente uma professora diz que, em sua sala, os brinquedos estão sempre bem organizados e de fácil acesso ao manuseio das crianças e que são pouquíssimos brinquedos que não se encontram dessa maneira. Não obstante, duas delas chamam a atenção por constituírem o universo experimental, ao declararem que, apesar de saberem do impacto positivo que causa a organização do espaço e dos brinquedos para um brincar de qualidade, nem suas sala se nem os brinquedos estão dispostos da

maneira como elas acreditam ser o desejável, mesmo sendo as professoras mais antigas e que, supostamente, saberiam dos prejuízos causados por esta não conformidade.

Donde se conclui que, apesar de as concepções das quatro professoras entrevistadas serem convergentes com o que está recomendado nas diretrizes para estas categorias, apenas duas conseguem colocar em prática aquilo em que acreditam ser uma situação desejável de organização de brinquedos e do espaço para as crianças brincarem. Diminuir a distância entre o que se fala e o que se faz merece atenção e correção para que, de fato, sejam concepções convergentes com o que se espera como desejável nos ordenamentos jurídicos para esta etapa de ensino.

Na categoria “o papel da docente nos momentos de brincadeiras”, todas as quatro professoras, de ambos os universos (experimental e de controle) compreendem não ser tão importante a presença do professor, especialmente nos momentos do brincar livre, entendendo que a criança não necessita tanto da presença do professor; que este pode, inclusive, estar de longe, fazendo alguma observação, podendo fazer alguma intervenção, quando há algum conflito; ou ainda, para tentar “enturmar” alguma criança que porventura esteja brincando sozinha. Duas das professoras, ambas do universo experimental, dizem que, em alguns desses momentos, em que as crianças estão brincando, elas aproveitam para realizar alguma atividade burocrática que, eventualmente, não tenham conseguido realizar em outro momento. As conclusões a respeito desta categoria são de que as concepções das docentes não vão ao encontro do que está proposto pelas DCNEI e que concorrem para um brincar de qualidade para as crianças pequenas.

Retoma-se, neste ponto, o problema formulado por esta dissertação: as concepções dos professores que atuam nas classes de 2.º Ciclo Final da Educação Infantil, acerca do brincar na infância convergem com os conceitos sobre o brincar contidos nas DCNEI?

A variável independente do objeto da pesquisa de que resultou esta dissertação é: quanto as formações e experiência no desempenho profissional, especialmente as recebidas na rede municipal andreense mais convergências entre as concepções dos sujeitos da pesquisa e as constantes sobre o brincar das DCNEI. Ora, como as previstas nas diretrizes são desejáveis, supõe-se que esta coincidência terá relação com melhores resultados na educação infantil. No entanto, esta última verificação não foi prevista na

pesquisa, porque demandaria outras metodologias, como, por exemplo, acompanhamento do desempenho das crianças em campo.

Tanto diante das tendências de opinião, quanto das respostas das docentes nas entrevistas, o cenário apresentado traz o retorno ao problema da pesquisa: não há convergência entre as concepções das docentes de Santo André (SP) e as presentes nas diretrizes nacionais sobre o brincar na educação infantil.

Quanto à hipótese secundária, de que as professoras mais antigas em Santo André teriam suas concepções mais alinhadas com as que estão previstas pelas diretrizes, lamentavelmente, ficou comprovado o contrário. Em suma, parece que os anos de formação e de experiência no desempenho profissional docente não tem relação diretamente proporcional com a convergência com o que postula as DCNEI.

A opinião das professoras, que compõem o grupo experimental na pesquisa, que são mais antigas na rede de ensino, com relação ao brincar e ao brinquedo, comparando-se com o que está nas diretrizes, parece não ter sido influenciadas por sua maior experiência, nem por suas formações em Santo André. Nesta convergência, a pesquisa demonstrou que as professoras vinda de fora, incorporadas à rede municipal de Santo André mais recentemente e que, por isso, constituíram o universo de controle desta pesquisa, estão com uma concepção mais avançada sobre o brincar.

Parece que as formações recebidas pelas professoras que atuam no 2º. Ciclo Final da Educação Infantil em Santo André não estão afetando qualitativamente suas opiniões em relação ao brincar e ao brinquedo. Portanto, uma das contribuições dessa dissertação seria sugerir que a rede municipal de ensino andreense reveja as formações ofertadas às professoras quanto ao brincar e quanto ao brinquedo para melhor atender às diretrizes, porque considera-se que o que está nesse aporte é o desejável, nas concepções que orientam o próprio sistema municipal de educação.

Apesar de o tema do brincar parecer ser um assunto já esgotado, repetido em muitas palestras e livros, a conclusão a que se chega com essa pesquisa é que, muitas vezes, as brincadeiras perdem espaço para práticas de preparação para o ensino fundamental ou assumem um papel secundário, banalizado. No entendimento de que a cidade tem um saber de experiência feito, principalmente a respeito da trajetória da infância na educação municipal, o brincar ainda não assumiu seu papel de destaque como recomenda a legislação do País.

Diante dos resultados aqui demonstrados, conclui-se que essa é mais uma investigação a indicar que o brincar para as crianças pequenas deve sair do papel e seja incorporado nas rotinas procedimentais de cada docente na escola da infância. Se, de fato, o que já está garantido na legislação educacional não passar a ser prática no dia-a-dia das(os) professoras (professores) com as crianças, a escola poderá estar ameaçando essa fase da formação humana.

A Educação Infantil precisa pensar a infância com finalidades em si mesma. A criança não é projeto de nada; é um ser humano de direitos e, por isso, deve-se caminhar na contramão da preparação (ensino propedêutico) e da mera escolarização, confrontando as antecipações que, à primeira vista podem parecer uma “precocidade bonitinha”, mas que, na realidade, representa uma ameaça ao desenvolvimento da criança. Nada de antecipar o que está proposto para que a criança aprenda na próxima etapa, no Ensino Fundamental.

À vista disso, a legislação vem anunciar possibilidades, mas os documentos que constituem o *corpus* normativo, por si só, não se sustentam, se quem estiver por à frente da batalha, ou se quem estiver com a missão, com o desafio, ou o termo que se quiser usar, para “dar conta do recado” junto às crianças, não forem pessoas que se questionem não estudem com seriedade e profundidade a respeito do Brincar (aqui, com maiúscula). O brincar não é “brincadeira”. Deve merecer a centralidade das preocupações de quem pesquisa ou trabalha com a infância.

É evidente que não existe documento redentor, porque se existisse, todos os problemas educacionais estariam solucionados. O que se pode pensar sobre o que pode vir a ser a “redenção”, de fato, é que todos os profissionais que trabalham nas instituições infantis, em colaboração, diariamente, individualmente, em grupo se em reuniões pedagógicas, desenvolvam a reflexão sobre aquilo que fazem, evidentemente referenciados nas teorias constante da literatura específica. Mas, o fundamental, como dizia Freire em várias de suas alocações, é refletir sobre a própria prática, lendo o mundo do exercício profissional e, especialmente, observando e ouvindo as crianças em suas reflexões, sonhos e fantasias.

BIBLIOGRAFIA

ABBUD, Ieda. **John Dewey e a Educação Infantil**: entre jardineiras e cientistas. São Paulo: Cortez, 2011, v. 1.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: Massangana, 2010, v. 1, (Coleção Educadores). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4713.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014**. Brasília, DF, 25 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 19 mai. 2019.

_____. **Constituição**. República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 1.º ago. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer n. 20/2009, de 11 de novembro de 2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013b.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 4/2010, de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2013c.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**: Parecer CNE/CEB n. 7/2010, de 7/4/2010. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. MEC/SEB. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: 5 jun. 2019.

_____. MEC/SEB/UFRGS. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Brasília: MEC, SEB, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 21 jul. 2019.

_____. **Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 9 set. 2018.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 9 set. 2018.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. v. 1.

_____. **Constituição Federal da República Brasileira de 1988**. Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná, 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>. Acesso em: 6 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012.** Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras nas creches:** manual de orientação pedagógica. Brasília, DF: MEC/SEB, 2012.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 6 ago. 2018.

CONSÓRCIO INTERMUNICIPAL GRANDE ABC. **Dados históricos.** Disponível em <<http://consorcioabc.sp.gov.br/santo-andre>>. Acesso em: 7 de setembro de 2018. 22h03.

CORREIA, Marlene de Castro. **Como Drummond constrói "Nosso tempo"**. Scielo. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X2009000100007. Acesso em: 1 abr. 2019.

FARIA, A.L.G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. *In:* FARIA, A.L. G.; PALHARES, M. (Org.). **Educação Infantil Pós-LDB:** rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 67-97.

FREIRE, Paulo. **Carta aos animadores e às animadoras culturais.** Ministério da Educação e Desportos de São Tomé e Príncipe. África, 1978. (Obra de Paulo Freire). Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1160>. Acesso em: 5 set. 2019.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia do oprimido**: (o manuscrito). São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire; Universidade Nove de Julho (UNINOVE): Big Time/BT Acadêmica, 2018.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 14. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2003a.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 9. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FRIEDMANN, Adriana. **Linguagens e culturas infantis**. São Paulo: Cortez, 2013.

GATTI, Bernadete A. **Educação, escola e formação de professores**: políticas e impasses. Scielo. Curitiba, 2013. 16 p. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2020.

_____. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, p. 31, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/ea/article/view/2823>. Acesso em: 2 mar. 2020.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores, complexidade e trabalho docente**. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 17, 18 p., n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/8429/17739>. Acesso em: 5 Mar. 2020.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **SciELO. Revista Brasileira de Educação**, jan./abr. 2008. 16 p. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>. Acesso em: 1 Mar. 2020.

IBGE CIDADES. **Conheça as cidades e os estados do Brasil**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/santo-andre/panorama>. Acesso em: 7 de set. de 2018. 15h57

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, I. novembro de 2010. Belo Horizonte: Anais, 2010. 20 p. Disponível em: <HTTP://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em: 7 mai. 2019.

_____. *et al.* **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. **Brincar é diferente de aprender**. Portal do Professor. 2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEducao=19&idCategoria=8>. Acesso em: 4 Jul. 2019.

LARROSA BONDÍA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. SciELO. Tradução João Wanderley Geraldi, Campinas, 2002. 11 p. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 28 Mai. 2019.

_____. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MANICA, Ana Paula. **Brincar/jogo de papéis sociais e a Educação Infantil à luz da psicologia histórico-cultural**. Catalão, v. 1, f. 93, 2018. 96 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Goiás, 2018. Disponível em:

<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/8394/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Ana%20Paula%20Manica%20-%202018.pdf> . Acesso em: 1 Ago. 2019.

MARINHO, Pedro. **A Pesquisa em Ciências Humanas**. Petrópolis: Vozes, 1980. 172p.

MIGUEL, Carolina Mariane. **Leitura e Escrita na Educação Infantil**: concepções e práticas em uma escola pública de Santo André – SP. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2015.

OLIVEIRA, Rita de Cássia. **A influência do contexto escolar na maneira de brincar de crianças da Educação Infantil**. Campinas, SP, 2016. 121 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2016. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/994>. Acesso em: 16 jul. 2019.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de *et al.* **A criança e seu desenvolvimento**: perspectivas para se discutir a educação infantil. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

_____. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002 (Coleção Docência em Formação).

_____. **Educação Infantil**: muitos olhares. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____ *et al.* **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.

ONU. **Declaração sobre os Direitos da Criança de Genebra**. Aprovada em 26 de setembro de 1924 pela Sociedade das Nações. Genebra, Suíça, 1924.

_____. **Declaração dos Direitos da Criança de 1959**. Adotada pela Assembleia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959 e ratificada pelo Brasil. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf. Acesso em: 5 mar.2019.

ONU. **Convenção Internacional dos Direitos da Criança de 1989**. Adotada em Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 5 mar. 2019.

PENA, Rodolfo F. Alves. **O que é o Neoliberalismo?** Brasil Escola. São Paulo. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/o-que-e/geografia/o-que-e-neoliberalismo.htm>. Acesso em: 18 dez. 2019.

PISSOLO, Marivanda Cadore. **Ser professora de Educação Infantil nos CMEIS e pré-escolas da Rede Municipal de Ensino de Concórdia, SC::** uma contribuição para o estudo das representações sociais sobre o trabalho docente. Chapecó, SC, v. 1, f. 169, 2016. Dissertação (Programa de Pós Graduação em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, 2016. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/707>. Acesso em: 8 Jul. 2019.

PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ. Câmara Municipal de Santo André. Lei n. 9723 de 20 de julho de 2015. **Aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Santo André: - PME para o decênio de 2015-2025 e dá outras providências**. Diário do Grande ABC n. 16219: 07, 23 de julho de 2015. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1G-IQu19MxdVZOvWKv6R2d6SadKeGCEC7/view>. Acesso em: 4 fev. 2019.

_____. **Plano de Educação de Santo André: metas 2015-2025**, Lei nº 9.723. 1. ed. Santo André, v. 1, 2016. 120 p.

_____. **Secretaria de Educação apresenta em evento estadual um dos 40 projetos pedagógicos bem-sucedidos de SP**. Disponível em: <https://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/noticias/item/5297-Secretaria-de-Educacao-apresenta-em-evento-estadual-um-dos-40-projetos-pedagogicos-bem-sucedidos-de-SP>. Santo André, 19/10/2011b. Acesso em: 02. set. 2019.

PREFEITURA DE SANTO ANDRÉ. **Educação Inclusiva**: plano 1997. **Secretaria Municipal de Educação e Formação Profissional**. Santo André: NSA Comunicações, 1997, v. 1.

_____. **Produção dos Grupos de Trabalho para Proposta Curricular de Santo André**. Blogger. Santo André, 2018. Disponível em: <http://gtpropostacurricular.blogspot.com/>. Acesso em: 4 fev. 2019.

_____. **Democratização do Ensino**: a busca necessária. Santo André: SECE, 1992, v. 1.

_____. **Dados históricos**. Disponível em: <http://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/cidade-de-santo-andre/geografia>>. Acesso em: set. 2018.

_____. **Revista a Rede em Roda**: a formação desenvolvida na rede de ensino de Santo André. Secretaria Municipal de Educação. 2014a.

_____. SECOM PSA – ASSESSORIA DE IMPRENSA. **Prefeitura de Santo André adota projeto pedagógico baseado em jogos de raciocínio**. Disponível em: <https://www2.santoandre.sp.gov.br/index.php/noticias/item/4737-Prefeitura-de-Santo-Andre-adota-projeto-pedagogico-baseado-em-jogos-de-raciocinio>. Santo André, 05/05/2011a. Acesso em: 5 jul. 2019.

_____. **Revista Cidadania & Educação: em busca da qualidade na educação para todos**. Revista da Secretaria da Educação da Prefeitura de Santo André. ano I, dez. 2014b.

RAPIMÁN, Daniel Quilaqueo. Pesquisa qualitativa em educação: possibilidades de investigação em educação. *In*: TAVARES, Manuel; RICHARDSON, Roberto Jarry (Org.). **Metodologias qualitativas**: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2015. p. 211-230.

REIS, Laudeth Alves dos. **Ser criança na educação infantil**: o desvelar do discurso docente. Uberaba, MG, 2016. 120 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal Do Triângulo Mineiro, 2016. Disponível em: <http://bdtd.uftm.edu.br/browse?type=author&value=REIS%2C+Laudeth+Alves+dos>. Acesso em: 17 jul. 2019.

ROMÃO, José Eustáquio. Pesquisa na Instituição de Ensino Superior: referencial teórico, que bicho é esse? *In*: TAVARES, Manuel; RICHARDSON, Roberto Jarry (Org.). **Metodologias qualitativas**: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2015, p. 173-186.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24 ed rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Ketiene Moreira da. **Prática Pedagógica na Educação Infantil** : análise de artigos publicados em periódicos da área de educação. São Carlos, SP, f. 81, 2015. 82p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2174/browse?type=author&value=Silva%2C+Ketiene+Moreira+da>. Acesso em: 22 jul. 2019.

SILVA, Marta R. P. da. **Uni duni tê... brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**. Guia de Estudantes do Curso de Pedagogia EAD, São Bernardo do Campo, UMESP, 2017.

_____. **Campos de experiência e a leitura de mundo das crianças pequenas**. *In*: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL: A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR EM DEBATE, 2. São Paulo: UNINOVE, PROGEPE, GRUPEIFORP, 2019.

SOUZA, Marilene da Silva. **O brincar na educação infantil**: concepções sobre o brincar de professoras de um CEIM de São Mateus/ES. São Mateus, ES, 2017. 105 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação

Básica) - Universidade Federal do Espírito Santo, 2017. Disponível em: http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_11210_55%20Marilene%20da%20Silva%20Souza.pdf. Acesso em: 3 jul. 2019.

STRECK, Danilo R. *et al.* **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica 2018.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramos de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2011 (Série Pesquisa, v. 4).

TEIXEIRA, Anísio. A Pedagogia de Dewey: Esboço da teoria de educação de John Dewey. *In:* WESTBROOK, Robert B. *et al.* **John Dewey**. Recife: Massagana, 2010, p. 33-65 (Coleção Educadores, v. 41).

TELES, Fabrícia Pereira. **O brincar na Educação Infantil com base em atividades sociais, por um currículo não encapsulado**. São Paulo, v. 1, f. 216, 2018. 216 p. Tese (Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21209>. Acesso em: 1 Jul. 2019.

TONUCCI, F. **Quando as crianças dizem: agora chega!** Porto Alegre: Artmed, 2005.

VERISSIMO, Ana Carolina Brandão. **O brincar livre na Educação Infantil: da diversão à garantia de direito(s)**. Rio Grande do Sul, v. 1, f. 87, 2018. 88 p. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação da Escola de Humanidades) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2018. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8078>. Acesso em: 25 ago. 2019.

WESTBROOK, Robert B. *et al.* **John: Dewey**. Tradução e Organização: José Eustáquio Romão; Verone Lane Rodrigues. Recife: Massangana, 2010 (Coleção Educadores). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4677.pdf>. Acesso em: 1 mai. 2019.

ANEXO I

PRINCÍPIOS ADOTADOS PELA ASSEMBLEIA DAS NAÇÕES UNIDAS DE 20 DE NOVEMBRO DE 1959

Os dez princípios adotados pela Assembleia das Nações Unidas de 20 de novembro de 1959 e ratificados pelo Brasil por meio do art. 84, inciso XXI, da Constituição são:

Princípio 1

A criança gozará todos os direitos enunciados nesta Declaração. Todas as crianças, absolutamente sem qualquer exceção, serão credoras destes direitos, sem distinção ou discriminação por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição, quer sua ou de sua família.

Princípio 2

A criança gozará proteção social e ser-lhe-ão proporcionadas oportunidades e facilidades, por lei e por outros meios, a fim de lhe facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, de forma sadia e normal e em condições de liberdade e dignidade. Na instituição das leis visando este objetivo levar-se-ão em conta, sobretudo, os melhores interesses da criança.

Princípio 3

Desde o nascimento, toda criança terá direito a um nome e a uma nacionalidade.

Princípio 4

A criança gozará os benefícios da previdência social. Terá direito a crescer e criar-se com saúde; para isto, tanto à criança como à mãe, serão proporcionados cuidados e proteções especiais, inclusive adequados cuidados pré e pós-natais. A criança terá direito à alimentação, recreação e assistência médica adequadas.

Princípio 5

A crianças incapacitadas física, mental ou socialmente serão proporcionados o tratamento, a educação e os cuidados especiais exigidos pela sua condição peculiar.

Princípio 6

Para o desenvolvimento completo e harmonioso de sua personalidade, a criança precisa de amor e compreensão. Criar-se-á, sempre que possível, aos cuidados e sob a responsabilidade dos pais e, em qualquer hipótese, num ambiente de afeto e de segurança moral e material, salvo circunstâncias excepcionais, a criança da tenra idade não será apartada da mãe. À sociedade e às autoridades públicas caberá a obrigação de propiciar cuidados especiais às crianças sem família e àquelas que carecem de meios adequados de subsistência. É desejável a prestação de ajuda oficial e de outra natureza em prol da manutenção dos filhos de famílias numerosas.

Princípio 7

A criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário. Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade.

Os melhores interesses da criança serão a diretriz a nortear os responsáveis pela sua educação e orientação; esta responsabilidade cabe, em primeiro lugar, aos pais.

A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito.

Princípio 8

A criança figurará, em quaisquer circunstâncias, entre os primeiros a receber proteção e socorro.

Princípio 9

A criança gozará de proteção contra quaisquer formas de negligência, crueldade e exploração. Não será jamais objeto de tráfico, sob qualquer forma.

Não será permitido à criança empregar-se antes da idade mínima conveniente; de nenhuma forma será levada a ou ser-lhe-á permitido empenhar-se em qualquer ocupação ou emprego que lhe prejudique a saúde ou a educação ou que interfira em seu desenvolvimento físico, mental ou moral.

Princípio 10

A criança gozará de proteção contra atos que possam suscitar discriminação racial, religiosa ou de qualquer outra natureza. Criar-se-á num ambiente de compreensão, de tolerância, de amizade entre os povos, de paz e de fraternidade

universal e em plena consciência que seu esforço e aptidão devem ser postos a serviço de seus semelhantes.

ANEXO II

ARTIGO 9 DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL (BRASIL, 2013, P. 99)

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

I - promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II - favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;

III - possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

IV - recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;

V - ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;

VI - possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;

VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;

IX - promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

X - promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;

XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII - possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

ANEXO III**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO****PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Eu _____

RG _____ e CPF _____,

consinto em participar da pesquisa intitulada: “*Entre prescrições e concepções: o brincar na Educação Infantil*” (poderá sofrer alterações), cujo objeto de estudo é a análise da concepção dos professores - que atuam nas classes de 1º Ciclo Final de Educação Infantil, na Rede Municipal de Santo André -, sobre o brincar, para verificar suas convergências com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Fui informada que esse estudo, de caráter acadêmico, será conduzido pela mestrandia Elaine Carla Sartori G. de Oliveira do Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu em Educação da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, sob a orientação do Professor Doutor José Eustáquio Romão.

Foi esclarecido que minha participação nesse estudo é voluntária e a metodologia contará com entrevista individual de uma hora, podendo se estender por dois encontros, sobre a temática do brincar na educação infantil. Para tanto, serão realizadas gravações em áudio que ficarão sob a propriedade e guarda da pesquisadora desse estudo.

Declaro ter compreendido que não sofrerei nenhum prejuízo de ordem psicológica ou física e que será preservada a minha privacidade.

Concordo que os dados, mantido o sigilo sobre a minha participação, sejam publicados com fins acadêmicos ou científicos.

Santo André, _____ de _____ de 2019.

Assinatura

APÊNDICE I
CARACTERIZAÇÃO DAS(OS) DOCENTES
INQUÉRITO

Tempo de experiência na Rede Municipal de Santo André

Há quanto tempo você trabalha na Rede Municipal de Santo André?

- Até 3 anos
- De 4 a 6 anos
- De 7 a 10 anos
- De 11 a 14 anos
- Mais de 15 anos

Tempo de Experiência com a Educação Infantil Ciclo Final na Rede de Santo André

Há quanto tempo atua na Educação Infantil de crianças com idade entre 4/5 anos de idade, na Rede Municipal de Santo André?

- Até 3 anos
- De 4 a 6 anos
- De 7 a 10 anos
- De 11 a 14 anos
- Mais de 15 anos

Formação Acadêmica

- Magistério
- Graduação
- Pós-Graduação em Educação Infantil

APÊNDICE II

INSTRUMENTO DE COLETA DE OPINIÃO/INQUÉRITO

Responda conforme abaixo:

1. Discordo totalmente
2. Discordo parcialmente
3. Não tenho opinião formada
4. Concordo, com alguma restrição
5. Concordo totalmente

I– O brincar é inerente à espécie humana, é uma ação que já nasce com a criança.

II– O professor precisa compor as brincadeiras infantis, ora como observador e organizador, ora como personagem, sendo o elemento animador entre a criança e o conhecimento.

III–A brincadeira é uma forma de comportamento social; é o resultado de relações entre indivíduos, portanto, de cultura.

IV– O brincar espontâneo é uma atividade específica da infância e independe da forma da disponibilização de brinquedos.

V– Para o desenvolvimento pedagógico do brincar, um espaço (ambiente) preparado é fundamental.

VI– As brincadeiras dizem do mundo, da vida e das emoções de quem brinca, aqui no caso nos referimos às crianças pequenas e isso acontece independente de haver brinquedo.

VII– No brincar livre, as crianças sozinhas experimentam e ensaiam diferentes formas de brincar, por isso elas não dependem da participação de um adulto.

VIII– Para que o brincar aconteça se faz necessário considerar a forma como são oferecidos os materiais de apoio para as crianças brincarem.

IX– Para que o brincar aconteça na infância, com impacto positivo na sua educação e na ampliação de suas experiências, há necessidade de haver brinquedos.

X– O desenvolvimento do brincar na instituição escolar independe de espaço específico preparado para tal fim.

APÊNDICE III
TABULAÇÃO DA CARACTERIZAÇÃO DAS(OS) DOCENTES - INQUÉRITO

N	Participante	Carimbo de data/hora	Há quanto tempo você trabalha na Rede Municipal de Santo André?	Há quanto tempo atua na Educação Infantil de crianças com idade entre 4/5 anos de idade, na Rede Municipal de Santo André?	Formação
1	P1	11/8/2019 16:18:16	De 11 a 14 anos	De 4 a 6 anos	Graduação
2	P2	11/8/2019 16:56:02	Mais de 15 anos	De 7 a 10 anos	Graduação
3	P3	11/8/2019 17:22:48	Mais de 15 anos	Mais de 15 anos	Pós-Graduação em Educação Infantil
4	P4	11/8/2019 18:35:15	De 4 a 6 anos	Até 3 anos	Magistério, Graduação, Pós-Graduação em Educação Infantil
5	P5	11/8/2019 18:47:34	De 4 a 6 anos	De 4 a 6 anos	Pós-Graduação em Educação Infantil
6	P6	11/8/2019 19:10:12	De 4 a 6 anos	De 4 a 6 anos	Graduação
7	P7	11/8/2019 20:56:59	Mais de 15 anos	De 7 a 10 anos	Pós-Graduação em Educação Infantil
8	P8	11/8/2019 21:08:56	Mais de 15 anos	De 11 a 14 anos	Magistério, Graduação
9	P9	11/9/2019 0:54:34	De 11 a 14 anos	De 7 a 10 anos	Graduação
10	P10	11/9/2019 17:54:38	De 11 a 14 anos	De 4 a 6 anos	Pós-Graduação em Educação Infantil
11	P11	11/10/2019 11:24:06	De 4 a 6 anos	Até 3 anos	Graduação
12	P12	11/10/2019 11:47:46	De 4 a 6 anos	De 4 a 6 anos	Graduação
13	P13	11/10/2019 17:32:47	Mais de 15 anos	Mais de 15 anos	Pós-Graduação em Educação Infantil
14	P14	11/10/2019 19:28:43	Até 3 anos	Até 3 anos	Graduação
15	P15	11/11/2019 14:10:17	Mais de 15 anos	De 11 a 14 anos	Graduação
16	P16	11/11/2019 15:34:23	De 11 a 14 anos	De 4 a 6 anos	Pós-Graduação em Educação Infantil
17	P17	11/11/2019 21:44:38	Mais de 15 anos	De 11 a 14 anos	Graduação
18	P18	11/12/2019 9:17:54	Mais de 15 anos	De 11 a 14 anos	Pós-Graduação em Educação Infantil

N	Participante	Carimbo de data/hora	Há quanto tempo você trabalha na Rede Municipal de Santo André?	Há quanto tempo atua na Educação Infantil de crianças com idade entre 4/5 anos de idade, na Rede Municipal de Santo André?	Formação
19	P19	11/13/2019 8:45:38	De 11 a 14 anos	De 4 a 6 anos	Pós-Graduação em Educação Infantil
20	P20	11/13/2019 12:07:55	De 11 a 14 anos	De 4 a 6 anos	Pós-Graduação em Educação Infantil
21	P21	11/13/2019 15:20:12	Mais de 15 anos	Até 3 anos	Magistério, Graduação
22	P22	11/14/2019 16:48:35	De 7 a 10 anos	De 7 a 10 anos	Magistério, Graduação, Pós-Graduação em Educação Infantil
23	P23	11/15/2019 20:16:10	Mais de 15 anos	Até 3 anos	Graduação
24	P24	11/16/2019 12:11:21	Mais de 15 anos	De 7 a 10 anos	Graduação
25	P25	11/16/2019 12:45:38	Mais de 15 anos	Mais de 15 anos	Pós-Graduação em Educação Infantil
26	P26	11/21/2019 14:04:08	De 11 a 14 anos	Até 3 anos	Pós-Graduação em Educação Infantil
27	P27	11/21/2019 15:40:26	De 7 a 10 anos	De 4 a 6 anos	Graduação, Pós-Graduação em Educação Infantil
28	P28	11/23/2019 10:00:52	De 11 a 14 anos	De 7 a 10 anos	Pós-Graduação em Educação Infantil
29	P29	11/24/2019 17:12:20	De 7 a 10 anos	De 4 a 6 anos	Pós-Graduação em Educação Infantil
30	P30	11/24/2019 18:29:08	De 7 a 10 anos	De 4 a 6 anos	Graduação
31	P31	11/24/2019 20:01:25	Mais de 15 anos	Mais de 15 anos	Magistério, Pós-Graduação em Educação Infantil
32	P32	11/24/2019 21:11:55	De 7 a 10 anos	Até 3 anos	Graduação, Pós-Graduação em Educação Infantil
33	P33	11/25/2019 7:34:47	Até 3 anos	Até 3 anos	Graduação
34	P34	11/25/2019 11:59:48	De 4 a 6 anos	Até 3 anos	Pós-Graduação em Educação Infantil
35	P35	11/26/2019 11:33:06	De 4 a 6 anos	De 4 a 6 anos	Pós-Graduação em Educação Infantil
36	P36	11/29/2019 20:09:08	De 7 a 10 anos	De 7 a 10 anos	Pós-Graduação em Educação Infantil
37	P37	11/29/2019 20:14:30	De 4 a 6 anos	Até 3 anos	Graduação
38	P38	11/29/2019 20:23:38	De 11 a 14 anos	De 11 a 14 anos	Pós-Graduação em Educação Infantil

N	Participante	Carimbo de data/hora	Há quanto tempo você trabalha na Rede Municipal de Santo André?	Há quanto tempo atua na Educação Infantil de crianças com idade entre 4/5 anos de idade, na Rede Municipal de Santo André?	Formação
39	P39	11/29/2019 20:51:04	De 7 a 10 anos	De 7 a 10 anos	Pós-Graduação em Educação Infantil
40	P40	11/29/2019 20:51:36	Até 3 anos	Até 3 anos	Graduação
41	P41	11/29/2019 21:05:51	Mais de 15 anos	De 4 a 6 anos	Pós-Graduação em Educação Infantil
42	P42	11/30/2019 7:45:58	Mais de 15 anos	De 7 a 10 anos	Pós-Graduação em Educação Infantil
43	P43	12/1/2019 19:17:50	De 11 a 14 anos	De 4 a 6 anos	Pós-Graduação em Educação Infantil
44	P44	12/2/2019 23:38:06	De 7 a 10 anos	De 7 a 10 anos	Magistério, Graduação
45	P45	12/3/2019 9:05:12	De 7 a 10 anos	De 7 a 10 anos	Magistério, Graduação, Pós-Graduação em Educação Infantil
46	P46	12/4/2019 18:54:51	De 4 a 6 anos	Até 3 anos	Graduação
47	P47	12/4/2019 18:55:08	Mais de 15 anos	De 7 a 10 anos	Graduação
48	P48	12/5/2019 6:24:05	De 4 a 6 anos	De 4 a 6 anos	Pós-Graduação em Educação Infantil
49	P49	12/11/2019 14:23:26	Até 3 anos	Até 3 anos	Graduação, Pós-Graduação em Educação Infantil
50	P50	12/11/2019 18:31:38	De 4 a 6 anos	Até 3 anos	Graduação

APÊNDICE IV

TABULAÇÃO RESPOSTAS DOCENTES À PESQUISA DE TENDÊNCIA DE OPINIÃO

I– O brincar é inerente à espécie humana, é uma ação que já nasce com a criança.

II– O professor precisa compor as brincadeiras infantis, ora como observador e organizador, ora como personagem, sendo o elemento animador/mediador entre a criança e o conhecimento.

III– A brincadeira é uma forma de comportamento social; é o resultado de relações entre indivíduos, portanto, de cultura.

IV– O brincar espontâneo é uma atividade específica da infância e independe da forma da disponibilização de brinquedos.

V– Para o desenvolvimento pedagógico do brincar, um espaço (ambiente) preparado é fundamental.

VI– As brincadeiras dizem do mundo, da vida e das emoções de quem brinca, aqui no caso nos referimos às crianças pequenas e isso acontece independente de haver brinquedo.

VII– No brincar livre, as crianças sozinhas experimentam e ensaiam diferentes formas de brincar, por isso elas não dependem da participação de um adulto.

VIII– Para que o brincar aconteça se faz necessário considerar a forma como são oferecidos os materiais de apoio para as crianças brincarem.

IX– Para que o brincar aconteça na infância, com impacto positivo na sua educação e na ampliação de suas experiências, há necessidade de haver brinquedos.

X– O desenvolvimento do brincar na instituição escolar independe de espaço específico preparado para tal fim.

N	Participante	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
1	P1	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	2. Discordo parcialmente	1. Discordo totalmente	1. Discordo totalmente	1. Discordo totalmente
2	P2	4. Concordo, com alguma restrição	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	4. Concordo, com alguma restrição	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	2. Discordo parcialmente	1. Discordo totalmente	5. Concordo totalmente
3	P3	1. Discordo totalmente	4. Concordo, com alguma restrição	5. Concordo totalmente	4. Concordo, com alguma restrição	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	4. Concordo, com alguma restrição	2. Discordo parcialmente	4. Concordo, com alguma restrição	4. Concordo, com alguma restrição
4	P4	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	4. Concordo, com alguma restrição	1. Discordo totalmente	4. Concordo, com alguma restrição

IX– Para que o brincar aconteça na infância, com impacto positivo na sua educação e na ampliação de suas experiências, há necessidade de haver brinquedos.

X– O desenvolvimento do brincar na instituição escolar independe de espaço específico preparado para tal fim.

N	Participante	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
5	P5	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	4. Concordo, com alguma restrição	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	1. Discordo totalmente	2. Discordo parcialmente	4. Concordo, com alguma restrição
6	P6	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	4. Concordo, com alguma restrição	1. Discordo totalmente	5. Concordo totalmente
7	P7	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	4. Concordo, com alguma restrição	4. Concordo, com alguma restrição
8	P8	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	1. Discordo totalmente	2. Discordo parcialmente	4. Concordo, com alguma restrição
9	P9	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	1. Discordo totalmente	5. Concordo totalmente
10	P10	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	4. Concordo, com alguma restrição	4. Concordo, com alguma restrição	5. Concordo totalmente	4. Concordo, com alguma restrição	4. Concordo, com alguma restrição	2. Discordo parcialmente	2. Discordo parcialmente	4. Concordo, com alguma restrição
11	P11	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	1. Discordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente
12	P12	2. Discordo parcialmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	4. Concordo, com alguma restrição	4. Concordo, com alguma restrição	4. Concordo, com alguma restrição	5. Concordo totalmente	2. Discordo parcialmente	2. Discordo parcialmente	2. Discordo parcialmente
13	P13	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	1. Discordo totalmente	2. Discordo parcialmente
14	P14	5. Concordo totalmente	4. Concordo, com alguma restrição	5. Concordo totalmente	4. Concordo, com alguma restrição	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	2. Discordo parcialmente	5. Concordo totalmente

IX– Para que o brincar aconteça na infância, com impacto positivo na sua educação e na ampliação de suas experiências, há necessidade de haver brinquedos.

X– O desenvolvimento do brincar na instituição escolar independe de espaço específico preparado para tal fim.

N	Participante	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
15	P15	5. Concordo totalmente	4. Concordo, com alguma restrição	5. Concordo totalmente	4. Concordo, com alguma restrição	4. Concordo, com alguma restrição	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	2. Discordo parcialmente	1. Discordo totalmente	4. Concordo, com alguma restrição
16	P16	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	4. Concordo, com alguma restrição	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	4. Concordo, com alguma restrição	5. Concordo totalmente	4. Concordo, com alguma restrição	4. Concordo, com alguma restrição
17	P17	4. Concordo, com alguma restrição	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	4. Concordo, com alguma restrição	5. Concordo totalmente	2. Discordo parcialmente	2. Discordo parcialmente	4. Concordo, com alguma restrição
18	P18	4. Concordo, com alguma restrição	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	4. Concordo, com alguma restrição	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	4. Concordo, com alguma restrição	4. Concordo, com alguma restrição	5. Concordo totalmente
19	P19	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	2. Discordo parcialmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	2. Discordo parcialmente	1. Discordo totalmente	2. Discordo parcialmente
20	P20	4. Concordo, com alguma restrição	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	4. Concordo, com alguma restrição	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	4. Concordo, com alguma restrição	2. Discordo parcialmente	2. Discordo parcialmente
21	P21	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	2. Discordo parcialmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	4. Concordo, com alguma restrição	4. Concordo, com alguma restrição	1. Discordo totalmente	2. Discordo parcialmente
22	P22	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	4. Concordo, com alguma restrição	4. Concordo, com alguma restrição	5. Concordo totalmente	1. Discordo totalmente
23	P23	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	4. Concordo, com alguma restrição	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	1. Discordo totalmente	1. Discordo totalmente	2. Discordo parcialmente

IX– Para que o brincar aconteça na infância, com impacto positivo na sua educação e na ampliação de suas experiências, há necessidade de haver brinquedos.

X– O desenvolvimento do brincar na instituição escolar independe de espaço específico preparado para tal fim.

N	Participante	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
24	P24	4. Concordo, com alguma restrição	4. Concordo, com alguma restrição	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	4. Concordo, com alguma restrição	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	1. Discordo totalmente	1. Discordo totalmente	4. Concordo, com alguma restrição
25	P25	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	1. Discordo totalmente	2. Discordo parcialmente	5. Concordo totalmente
26	P26	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	4. Concordo, com alguma restrição	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	1. Discordo totalmente	2. Discordo parcialmente	4. Concordo, com alguma restrição
27	P27	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	2. Discordo parcialmente	4. Concordo, com alguma restrição	4. Concordo, com alguma restrição	2. Discordo parcialmente	4. Concordo, com alguma restrição	2. Discordo parcialmente	4. Concordo, com alguma restrição
28	P28	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	4. Concordo, com alguma restrição	4. Concordo, com alguma restrição	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	1. Discordo totalmente	2. Discordo parcialmente	2. Discordo parcialmente
29	P29	5. Concordo totalmente	4. Concordo, com alguma restrição	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	4. Concordo, com alguma restrição	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	4. Concordo, com alguma restrição	1. Discordo totalmente	5. Concordo totalmente
30	P30	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	4. Concordo, com alguma restrição	5. Concordo totalmente	4. Concordo, com alguma restrição	2. Discordo parcialmente	4. Concordo, com alguma restrição	1. Discordo totalmente	1. Discordo totalmente
31	P31	4. Concordo, com alguma restrição	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	2. Discordo parcialmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	2. Discordo parcialmente	1. Discordo totalmente	2. Discordo parcialmente
32	P32	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	4. Concordo, com alguma restrição	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	2. Discordo parcialmente	1. Discordo totalmente	4. Concordo, com alguma restrição

IX– Para que o brincar aconteça na infância, com impacto positivo na sua educação e na ampliação de suas experiências, há necessidade de haver brinquedos.

X– O desenvolvimento do brincar na instituição escolar independe de espaço específico preparado para tal fim.

N	Participante	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
33	P33	2. Discordo parcialmente	4. Concordo, com alguma restrição	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	4. Concordo, com alguma restrição	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	4. Concordo, com alguma restrição	1. Discordo totalmente	2. Discordo parcialmente
34	P34	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	4. Concordo, com alguma restrição	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	4. Concordo, com alguma restrição	5. Concordo totalmente
35	P35	5. Concordo totalmente	4. Concordo, com alguma restrição	5. Concordo totalmente	4. Concordo, com alguma restrição	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	2. Discordo parcialmente	4. Concordo, com alguma restrição	2. Discordo parcialmente
36	P36	1. Discordo totalmente	4. Concordo, com alguma restrição	4. Concordo, com alguma restrição	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	4. Concordo, com alguma restrição	5. Concordo totalmente	4. Concordo, com alguma restrição	5. Concordo totalmente
37	P37	4. Concordo, com alguma restrição	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	1. Discordo totalmente	5. Concordo totalmente
38	P38	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	4. Concordo, com alguma restrição	4. Concordo, com alguma restrição	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	4. Concordo, com alguma restrição	5. Concordo totalmente	4. Concordo, com alguma restrição	4. Concordo, com alguma restrição
39	P39	1. Discordo totalmente	4. Concordo, com alguma restrição	4. Concordo, com alguma restrição	4. Concordo, com alguma restrição	4. Concordo, com alguma restrição	4. Concordo, com alguma restrição	4. Concordo, com alguma restrição	5. Concordo totalmente	4. Concordo, com alguma restrição	4. Concordo, com alguma restrição
40	P40	4. Concordo, com alguma restrição	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	4. Concordo, com alguma restrição	4. Concordo, com alguma restrição	1. Discordo totalmente	4. Concordo, com alguma restrição

IX– Para que o brincar aconteça na infância, com impacto positivo na sua educação e na ampliação de suas experiências, há necessidade de haver brinquedos.
 X– O desenvolvimento do brincar na instituição escolar independe de espaço específico preparado para tal fim.

N	Participante	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
41	P41	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	1. Discordo totalmente	2. Discordo parcialmente	5. Concordo totalmente
42	P42	4. Concordo, com alguma restrição	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	2. Discordo parcialmente	5. Concordo totalmente	2. Discordo parcialmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	1. Discordo totalmente
43	P43	4. Concordo, com alguma restrição	4. Concordo, com alguma restrição	4. Concordo, com alguma restrição	4. Concordo, com alguma restrição	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	1. Discordo totalmente	1. Discordo totalmente	1. Discordo totalmente
44	P44	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	4. Concordo, com alguma restrição	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	1. Discordo totalmente	1. Discordo totalmente	2. Discordo parcialmente
45	P45	4. Concordo, com alguma restrição	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	4. Concordo, com alguma restrição
46	P46	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	4. Concordo, com alguma restrição	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	2. Discordo parcialmente	1. Discordo totalmente	1. Discordo totalmente
47	P47	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	4. Concordo, com alguma restrição	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	1. Discordo totalmente	1. Discordo totalmente	1. Discordo totalmente
48	P48	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	1. Discordo totalmente	1. Discordo totalmente	4. Concordo, com alguma restrição
49	P49	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	5. Concordo totalmente	4. Concordo, com alguma restrição	4. Concordo, com alguma restrição	5. Concordo totalmente

IX– Para que o brincar aconteça na infância, com impacto positivo na sua educação e na ampliação de suas experiências, há necessidade de haver brinquedos.
 X– O desenvolvimento do brincar na instituição escolar independe de espaço específico preparado para tal fim.

N	Participante	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X
50	P50	1. Discordo totalmente	4. Concordo, com alguma restrição	3. Não tenho opinião formada	5. Concordo totalmente	4. Concordo, com alguma restrição	5. Concordo totalmente	2. Discordo parcialmente	5. Concordo totalmente	4. Concordo, com alguma restrição	1. Discordo totalmente

APÊNDICE V

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

ENTREVISTA COM A PROFESSORA DIAMANTE

Pesquisadora - Então para a gente começar então assim aí eu falei um pouquinho sobre a dissertação e eu tenho quase 13 anos na Prefeitura de Santo André, por aqui eu só não passei pela creche, não fui trabalhar na creche, mas trabalhei na creche em Mauá, trabalhei todos os anos de infantil até 5º ano na EMEIEF e fui Assistente Pedagógica por 4 anos, na outra administração, para você conhecer um pouquinho de mim. Sou mestranda da Uninove, você já sabe; então, essas partes eu já falei. Aí, eu queria te perguntar qual que é a sua formação?

Diamante - Fiz magistério, tenho Pedagogia e fiz, o ano passado, terminei Educação Física e tenho pós em Educação Alfabetização e Letramento e Docência do Ensino Superior

Pesquisadora - Você não tem Educação Infantil?

Diamante – Não, não, não tenho.

Pesquisadora - Você tem duas graduações e em Educação Física? Nossa, que legal!

Diamante - Tenho, só falta pegar o diploma, só.

Pesquisadora - Você não entregou ainda a pontuação?

Diamante – Já, já entreguei o certificado esse ano.

Pesquisadora - Quanto tempo você tem de magistério?

Diamante - 21 anos, Elaine.

Pesquisadora - Mas na Prefeitura?

Diamante - Seis, Santo André 6 anos.

Pesquisadora - Esses outros anos você atua aonde?

Diamante - No Estado, no estado de São Paulo, sou professora do Estado.

Pesquisadora - Mas você só com fundamental?

Diamante - Só com fundamental no Estado, do 1º ao 5º ano.

Pesquisadora - O contato do Infantil foi aqui na Prefeitura?

Diamante –Isso, na Prefeitura de Santo André.

Pesquisadora - Qual que é o seu percurso profissional aqui em Santo André?

Diamante - Quando eu iniciei eu peguei um quinto ano, que foi uns três meses lá na escola do São José⁹⁹, aí vim para cá para o Santo Inácio¹⁰⁰, Fiquei três anos com o Infantil, aí depois voltei para o São José com Infantil também de 5 anos e, o ano passado, que eu fui para creche.

Pesquisadora –Então, foram 4 anos no Infantil, meio ano com Fundamental e um ano creche.Então, assim, a sua maior parte de experiência em Santo André é na Educação Infantil?

Diamante - É na Educação Infantil.

Pesquisadora - E você acha muito diferente?

Diamante - Eu achei na creche Elaine, a creche eles pensam muito assim no cuidar...

Pesquisadora – Ainda?

Diamante - Ainda é isso, assistencialismo ainda na creche continua muito isso, as mães principalmente não veem a creche como um lugar para o brincar, elas veem um lugar que o filho vai poder ficar o dia inteiro para ser cuidado, não para trabalhar assim vamos pensar assim...na parte do brincar para o aprender.

Pesquisadora – Mas você acha que isso é alguma coisa cultural que já vem assim passando de geração em geração?

Diamante – Sim.

Pesquisadora - Mas nesse caso, as professoras, você acha que elas viam ainda como assistencialismo?

Diamante - Não, as ADIs¹⁰¹ sim, mas as “prô’s.” não.

Pesquisadora - E você acha que essa visão das professoras se dá por conta das formações que elas têm, da formação em nível de graduação, de pós-graduação, ou por conta das formações de Prefeitura?

Diamante - Formações de prefeitura, porque que como eu ‘tava na creche, eu posso falar o nome?

Pesquisadora – Pode.

Diamante – Como eu só fiquei na Creche Abelhinha¹⁰²... lá na Abelhinha tem professora até com mestrado; a formação¹⁰³ é muito boa; a pontuação delas é boa

⁹⁹ Nome fictício da escola.

¹⁰⁰ Nome fictício da escola.

¹⁰¹ Referindo-se às Auxiliares de Desenvolvimento Infantil, profissionais que compõem o trabalho nas creches municipais andreenses, conjuntamente com os(as) docentes.

¹⁰² Nome fictício da unidade escolar.

¹⁰³ Referindo-se à formação individual de cada professora.

porque elas têm um boa formação... só que eu acho que falta isso mesmo, a formação da Prefeitura.

Pesquisadora - Mas você fala assim, por exemplo, as professoras têm boa formação, mas elas não são os gestores da creche para poder passar esse conhecimento para todos, é isso?

Diamante - Isso! É isso mesmo.

Pesquisadora - E o que você pensa a respeito da educação e do papel da escola?

Diamante - Eu acho que a educação é fundamental, eu acho que sem educação não tem nada, porque até um dia eu vi um negócio no *Face* que estava falando assim: sem o professor não teria o médico, não teria o advogado, não teria nada, porque nós somos a base de tudo. E eu acho assim, Elaine, não passando para a parte política, mas os governantes... eu não sei qual é a visão deles eu não sei se... vamos pensar assim, se eu quero o povo sem pensar, ou eu não quero dar uma educação boa para o pensar do povo, eu não quero assim, como eu vou dizer? Assim.... investir na educação para quê, entendeu?

Pesquisadora – Entendi.

Diamante – Por isso que eu acho que a educação é a base de tudo, eu acho que a creche e a Educação Infantil é (*sic*) o alicerce lá para a Faculdade, porque eu acho que se você não tem uma boa Educação Infantil, quando você chegar na Faculdade você tem muita dificuldade.

Pesquisadora - É isso que a gente estava falando lá embaixo... a produção de texto, ela não começa no Fundamental; ela começa na creche, mas o professor precisa saber disso. Será que os professores sabem? E o papel da escola, nesse momento, qual seria?

Diamante – Formar, dar apoio.

Pesquisadora - A quem?

Diamante - Ao professor. Eu acho que a comunidade escolar toda... e trazer, eu acho que... olha Elaine, o que é fundamental: você tem que ter os pais do seu lado, por exemplo, assim... o problema que eu 'tou tendo lá (referindo-se a escola do Estado)... que hoje a mãe vai lá na escola. Você tem que ter o pai do seu lado, a comunidade do seu lado; você não tem que transformar o pai contra o professor da sua unidade escolar e você tem que ter... todo mundo tem que trabalhar junto para ter uma escola boa, uma educação melhor...

Pesquisadora – E como você acha que a gente consegue isso? Trazer esse pai, trazer essa comunidade, como você pensa?

Diamante – Elaine, eu penso assim... a escola tem que fazer. Eu sei que escola não tem dinheiro, a gente sabe disso; o governo manda verba, mas eu acho que tem que fazer assim... não eventos, é assim algumas atividades que os pais participem, não só reunião de pais, reunião de pais você vai estar lá com seu, com o seu pai falando de tal criança. E eu acho que tem que ser assim. Vou falar da minha escola lá do Estado...até uns dois anos atrás, a comunidade estava presente, por que a reunião de pais não era só para a gente falar do aprendizado; a escola chamava os pais para participar de tudo, Conselho da Escola, APM da escola. Eu não vejo mais isso lá, é o que anda afastando os pais de lá, aqui eu ainda não participei, daqui da Prefeitura de André eu não entrei nessa parte que eu não participo de nada, APM nada disso, mas como eu vejo muito isso no Estado e na escola que eu 'tô agora, os pais não estão mais dentro da escola.

Pesquisadora - E aí você talvez esteja querendo dizer assim, eles não estão entendendo também qual é o nosso papel?

Diamante – E qual é a função do professor e da escola?

Pesquisadora – Porque se eles estão entendendo o nosso papel, eles vão estar ao nosso lado, porque eles vão entender que nós estamos a favor do filho deles, seria isso?

Diamante – Isso! Porque foi até o que eu falei para mãe ontem a noite, olha, a minha função na escola é ensinar o seu filho, educação você tem que dar, ela ficou brava comigo, então é um tal problema que está gerando outros problemas.

Pesquisadora – Entendi.

Diamante - Só que o que está acontecendo lá? Eu acho que se os pais estivessem mais presentes na escola não estaria tendo problemas no Fundamental que agora está acarretando para o Fundamental I, entendeu? Então eu acho que ...falando assim da escola que eu trabalho, tá faltando isso, a escola é pensar em formas de trazer...

Pesquisadora – De trazer essa comunidade para dentro da escola?

Diamante – Para dentro da escola!

Pesquisadora – Porque, quando você fala disso, mesmo que você se refira a outra escola, você tá dizendo no geral? Isso precisa acontecer em todas as escolas?

Diamante - No geral, por que a gente vê que em algumas escolas que a comunidade está presente não tem problemas de roubo, não tem depredação, pelo menos a gente vê isso na mídia, a gente sabe de outras colegas nossa, eu acho que o fundamental é isso o papel

da escola tem que trazer, tem que ser todo mundo junto da criança do aprendizado do ensino, porque não é só o professor que vai ter seu papel na escola eu acho que todos da escola tem que estar englobado para isso, para o trabalho com o aluno e a comunidade também junto, eu acho que o que tá se perdendo é muito isso.

Pesquisadora – Agora, é a última pergunta do nosso aquecimento, porque as perguntas, a gente nem entrou ainda, mas eu acho que, quando a gente entrar nas perguntas, vai mais rápido. Por que escolheu dar aulas na Educação Infantil? Quero que você responda com toda tranquilidade, porque você está na Educação Infantil?

Diamante – Olha Elaine, quando eu vim para o Infantil eu pensava assim: 27 horas vai dar meu acúmulo com o Estado, porque eu acumulo com o Estado e aqui (referindo-se a prefeitura de Santo André), só que quando eu lembro quando eu tive que sair daqui eu falei assim, meu Deus do céu! Eu comecei a gostar, as outras coordenadoras¹⁰⁴ a gente não teve uma base de formação, mas eu sempre peguei o Final¹⁰⁵ aqui só um ano que eu peguei o Inicial¹⁰⁶ e depois continuei com a mesma turminha que está hoje no terceiro ano. Eu gosto muito de alfabetizar, gosto eu gosto, é a minha cara. No Estado eu só pego primeiro ano, esse ano que eu estou com um terceiro, mas eu gosto, dá trabalho? Dá trabalho. Você tem que ir de tênis, você senta no chão e eu gosto muito disso. Eu acho que o Infantil Final é a iniciação para a alfabetização. Claro que a gente não tem que alfabetizar Elaine, eu acho que cada criança tem o seu momento certo, então nós temos lá o Infantil. Vamos pensar nessa parte da sua pesquisa, só que a gente vai brincar com a criança, a gente já tem em mente que aquele brincar vai ensinar alguma coisa, foi o que eu falei na primeira reunião de pais aqui esse ano, aqui nessa sala, “eles vão chegar em casa e vão falar para vocês assim...hoje a gente só brincou”. Mas por trás desse brincar tem alguma coisa e eu estou pensando alguma coisa e eu tenho um objetivo, foi isso que eu falei para os pais. Agora eu vejo o infantil assim, claro, eu preciso do Infantil para não ter que voltar à noite, porque você sabe que eu moro muito longe, por isso que eu pego o Infantil, mas eu gosto. Principalmente do final por isso.

Pesquisadora - Então você pega o Infantil Final por ser próximo ao primeiro ano que você também tem no Estado; e o fato de você pegar o Infantil e você não ter que voltar à noite, para cumprir a outra carga horária, te dá uma qualidade de vida melhor?

Diamante – Com certeza. Por causa das crianças, dos filhos.

¹⁰⁴ Referindo-se às Assistentes Pedagógicas.

¹⁰⁵ Referindo-se ao Ciclo Final da Educação Infantil.

¹⁰⁶ Referindo-se ao Ciclo Inicial da Educação Infantil.

Pesquisadora – Essa qualidade de vida, você acha que te traz uma qualidade para dentro da sala de aula também? Considerando essas horas que você tem a mais na Educação Infantil (as três horas que o professor tem de planejamento semanal sem crianças em sala de aula)?

Diamante – Acho que sim, porque o meu não voltar a noite, me dá uma qualidade de vida que eu penso nos meus filhos, porque eu também acho que eu tenho que ficar com eles e eu posso elaborar coisas na minha casa. Que nem assim, no final de semana eu uso muito para ficar preparando atividades, para cá e para o Estado, né, mas eu acho que para mim é um tempo a mais¹⁰⁷, porque o tempo que “eu perco” no trânsito. Vim de tão longe para cá e ficar até nove horas da noite, ia ficar muito complicado. E o Infantil Final eu gosto muito Elaine, porque eu acho que eles estão mais maduros e você faz uma roda de conversa e eles conseguem argumentar com você, sabe, eles prestam mais atenção, você vai ensinar assim as letras do alfabeto cantando, eles pegam bem mais rápido, porque tá certo a gente não vai alfabetizar, mas a gente vai iniciar para quando chegar no primeiro ano eles já sabem as letras do alfabeto, cantando, pelo menos eu penso isso não sei se eu estou certa.

Pesquisadora - O que é a infância para você?

Diamante - Eu acho que a infância é a parte principal da vida, eu acho que a partir da infância, que desencadeia para adolescência, para ser um adulto, porque acho que a infância eu acho que pensa assim, na infância a criança só brinca, mas será que ela só brinca? É nesse brincar que ela aprende.

Pesquisadora –E, na sua concepção, o que é o brincar?

Diamante -Eu acho que é o se divertir, é o coletivo, eu acho que não é só assim ter um brinquedo para brincar, eu acho que a partir de outros instrumentos, outros materiais a criança tem a imaginação para brincar.

Pesquisadora –Então, como brincar na Educação Infantil e para quê brincar na Educação Infantil?

Diamante - Eu acho que o como brincar vem, eu acho que o professor tem um papel fundamental na estimulação da criança e a própria criança tem a imaginação dela, do brincar com amiguinho brincar com os brinquedos, brincar com a imaginação, eu acho que...aqui na minha sala de aula mesmo às vezes eu faço isso, às vezes é dirigido e às vezes eu deixo eles livres para ver como que eles se comportam, então para mim o

¹⁰⁷Referindo-se às três horas noturnas que o professor do ensino fundamental precisa cumprir uma vez por semana, em RPS.

como brincar, as vezes eu deixo eles assim, um pouco livre para ver qual é a reação, o que eles pensam, como eles fazem, como é assim, o dividir os brinquedos né.

Pesquisadora - E para quê? Para que brincar na Educação Infantil? Porque o brincar é assim tão importante?

Diamante -Ai eu penso que ele é importante na coletividade, a socialização com o outro, a socialização com o grupo, eu trabalho muito aqui coletivo Elaine, além das atividades o brincar eu faço muito coletivo, às vezes eles pensam assim é..."ai prô' eu quero brincar com tal brinquedo" eu falo assim: não! Hoje a gente vai brincar de casinha, todos brincam no coletivo, eu acho que todos tem que brincar juntos, eu não sei se eu estou correta, mas eu penso muito assim... eu gosto de trabalhar assim com eles.

Pesquisadora - E para você, a criança já nasce sabendo brincar?

Diamante -Ai eu acho que sim, eu não acho nada, quem acha não acha nada, eu acho que é de dentro da criança, porque você pode dar um brinquedo ele vai saber brincar se você der uma caixa ele vai saber brincar, um pote, ele também vai brincar, ele vai desenvolver com a criatividade dele o brincar com aquele instrumento, eu penso assim, não sei se tá certo.

Pesquisadora - Vou voltar nessa questão mais para frente.Criança produtora de cultura, o que você pensa sobre isso?

Diamante -Será que é da imaginação Elaine? Nunca tinha pensado nisso sabia? Ele próprio produzir a cultura né? Eu acho que pode ser, mas Elaine eu nunca pensei nisso, mas acho que pode produzir sim, através da imaginação você acha? Do conhecimento que ele vai adquirindo? Conforme na escola, na casa? Olha eu fazendo a pergunta pra você agora Elaine (risos). Do convívio social dele? Eu imagino dessa parte social, faz a pergunta de novo Elaine, por favor?

Pesquisadora - O que você pensa sobre criança produtora de cultura?

Diamante -Eu penso isso mesmo, na parte social, na parte da convivência.

Pesquisadora - Ela produz cultura?

Diamante -Ah sim, além das crianças aqui eu posso pensar no Kalebe¹⁰⁸ e na Fabiana¹⁰⁹? Eu acho assim, o estímulo, por quê? O Mateus¹¹⁰ ele gosta muito de Queen então o Kalebe já tem essa vivência com o pai em casa através da música, ele tem o

¹⁰⁸ Nome fictício do filho.

¹⁰⁹ Nome fictício da filha.

¹¹⁰ Nome fictício do esposo.

estímulo cultural, então a mesma coisa que na sala, tem crianças aqui que são estimuladas por exemplo, tem criança que gosta de esporte, tem criança que gosta de ler, agora, outras que não são tão estimuladas, não tem.

Pesquisadora - E aí você acha que, quando eles estão juntos, eles?

Diamante –Transferem conhecimento sim, porque eu acho que as alunas Fernanda¹¹¹ e Kátia¹¹², eu vejo que elas tem uma estrutura familiar de ir em alguns lugares diferentes, em parques e aqui na sala de aula, quando a gente começou a fazer aquele trabalho de Santo André, até eles começaram a comentar: “eu fui em Paranapiacaba”, aí a outra criança: “nossa aonde é Paranapiacaba?” Então, acho que essa cultura, de transferir o conhecimento para o outro, que o amiguinho não foi, mas a Fernanda já estava explicando como era, que tinha o negócio da estação de trem, então acho que seria o compartilhar essas culturas. Acho que elas produzem culturas.

Pesquisadora - E você acha que tem brincar diferente nas variadas faixas etárias da Educação Infantil, Há brincar diferente de acordo com a idade? Como você acha que isso acontece?

Diamante - Eu acho que sim. Pelo estímulo, porque a cada fase eles vão se desenvolvendo e inserindo mais conhecimento, entre 1, 2 aninhos, 3 aninhos, eles gostam muito do material não-estruturado, eles conseguem já habilidade, quando eles estão lá com 4, 5 aninhos, eles gostam de compartilhar, eu tô vendo assim pela idéia da creche, então eu acho que conforme vai passando as fases, eles vão se desenvolvendo mais e tendo mais conhecimento.

Pesquisadora - Precisa ter brinquedos para brincar?

Diamante -Não, não.

Pesquisadora - Justifique sua resposta.

Diamante -Eu acho que não só brinquedo, eu acho que você com material não estruturado, com caixa, com pote, com palitos de sorvete, eles conseguem através da imaginação, brincar de casinha, brincar de carrinho com a caixa, com pote pode fazer bandinha musical, eu vejo isso bastante na creche, eu vi bastante disso, na creche.

Pesquisadora - Então, já que você está falando disso, o que você pensa sobre esses materiais de apoio/brinquedos para as brincadeiras e como que eles estão dispostos na sua sala de aula; como que você pensa que tem que ser e como eles estão hoje?

¹¹¹ Nome fictício da aluna.

¹¹² Nome fictício da aluna.

Diamante -Eu vejo assim, eu acho que a sala aqui não é estruturada para Educação Infantil, porque eu acho que a gente deveria trabalhar “cantos”. Eu acho que o canto é muito importante porque a criança poderia na vontade dela ir brincar na atividade que ela quisesse. Blocos de montar, brinquedos, caixas, potes, massinha, eu acho que a sala deveria ter cantos. As duas salas lá de baixo eu já vejo diferente daqui, por quê? Como lá as duas são infantil, manhã e tarde, tem essa disposição. Aqui não, aqui é primeiro ano a tarde. Então no começo do ano aqui eu conseguia, estava tudo em grupinho, mas a prô¹¹³ não queria. Eu penso assim.. se você olhar aqui¹¹⁴ ó não tem cara de infantil aqui, tem os brinquedos lá.., às vezes sexta-feira eu que arrumo, eu deixo um espaço grande, vou procurando os brinquedos, eu vou dispondo os brinquedos.

Pesquisadora - E com relação ao tempo, como que acontece o brincar aqui, na sua sala? De que forma ele está previsto na sua rotina e que tempo as crianças têm para brincar?

Diamante -Na semana eu sempre deixo umas meia hora para eles brincarem, às vezes eu disponho em cantos, mas as vezes não chega nem a ser cantos Elaine, eu empurro todas as cadeiras para trás e deixo um espaço na frente e eu ponho assim.. bloco de montar, os potes e os brinquedos que eu tenho aqui na sala, você tinha feito uma outra pergunta...

Pesquisadora - Com relação ao tempo?

Diamante -Na semana quando a gente termina a atividade eu deixo sempre meia hora, antes de a gente ir para o almoço.

Pesquisadora - Todos os dias?

Diamante -Todos os dias, agora, na sexta-feira a gente fica uma hora e algumas sextas-feiras eu dirijo¹¹⁵ e algumas outras sextas-feiras, eu deixo eles livres.

Pesquisadora –Então, a gente já entrou até na próxima pergunta.Fale um pouco sobre o quê você compreende sobre o brincar livre e o brincar dirigido e como que ele está contemplado no dia a dia das crianças.

Diamante -Na contemplação tenho sempre na sexta-feira, porque uma sexta-feira eu faço dirigida e a outra sexta-feira eu faço livre pra eles. Eu acho que dirigido, principalmente quando eu faço os cantos, eles sabem qual o tipo de atividade, eles têm a imaginação deles para criar Elaine, mas eles sabem que eles podem brincar nos lugares que eles querem e com as atividades que tem nesses cantos. Agora quando eu deixo livre eu deixo automaticamente, o que eles trazem de casa que na sexta eles trazem

¹¹³ Referindo-se a professora do período da tarde.

¹¹⁴ Apontando para a estrutura e organização da sala.

¹¹⁵Referindo-se ao brincar dirigido.

brinquedos de casa também, e pra compartilharem com todos, não tem assim, aí o brinquedo é só meu, ele compartilha com todos da sala, fora os que a gente tem aqui na sala de aula

Pesquisadora - A diferença basicamente entre um e outro qual seria, do livre e do dirigido?

Diamante – O dirigido eu dou alguns segmentos para eles, o que eles tem que fazer, eu vou dirigindo o que eles tem que fazer, algumas vezes eles mesmos já vão dispoendo os brinquedos, porque eu falo assim para eles, por exemplo, hoje é dirigido, hoje vai ser cantinho, vocês vão arrumar e a professora vai explicar o que cada um vai fazer, hoje é dia do médico, hoje é dia da casinha, aí eu coloco assim esse é o canto da casinha, aqui pode fazer comidinha.

Pesquisadora - Eu queria que você comentasse um pouco sobre o seu papel de professora nas brincadeiras; o que você faz enquanto as crianças estão brincando?

Diamante - Eu posso contar? (risos)

Pesquisadora – Pode.

Diamante -Na sexta-feira eu brinco também de vez em quando (risos). Ah, Elaine, eu acho assim, nós somos um modelo, porque não adianta eu dar assim, claro que sim, algumas vezes vai...esse ano todo aqui se eu falar para você que eu não fiquei aqui sentada fazendo alguma coisa que tinha que fazer eu vou estar mentindo porque eu já fiz já, recortei, colei, mas eu gosto de sentar de brincar, porque assim as vezes eles estavam brincando de casinha aí eu falo assim, olha a gente vai ter que fazer a comidinha juntos, o que a gente pode fazer? Vamos fazer uma macarronada? Eu sento no chão e brinco com eles sim, eu gosto. Quando a gente vai também ali nas motocas, eu gosto de ficar dirigindo, “olha hoje é corrida da motoca, tem que passar na pista que tem ali”, “não pode sair da pista” eu vi que eles aqui Elaine nessa turma agora, eles tinha assim muita falta de concentração, equilíbrio, então as vezes a gente brincava ate aqui ó era um exercício, mas eu contemplei na brincadeira, falando assim ó, “vocês vão ter que andar na linha, não pode sair porque senão perde a brincadeira”, mas não em competição, “nós estamos trabalhando no coletivo”, eu só não gosto muito de brincar de carrinho, porque eles querem ficar batendo carrinho um no outro, daí eu falo para eles assim “vocês vão quebrar os brinquedos?” Mas de casinha, trocar roupinha de boneca mamãe filhinha, eles adoram brincar de mamãe e filhinha, eles gostam.

Pesquisadora- Eu queria que você comentasse um pouco como o brincar, esse brincar que você está falando, está previsto na legislação municipal?

Diamante -Elaine eu não sei, eu não sei, porque eu não conheço a legislação, eu estou a 6 anos aqui na rede e eu não conheço,teve um ano aqui, que a coordenadora¹¹⁶ era a Laura¹¹⁷, a gente questionava “como que nós vamos fazer isso se a gente não tem uma base legal?”, aí eu falava pra ela assim, “Santo André não tem um currículo” agora que está entrando um currículo pra gente. Mas assim, teve as discussões, mas parece que não teve muito comentário sobre isso, mas assim o brincar na legislação de Santo André eu não conheço, eu venho assim das minhas fontes do que eu estudei para mim trabalhar aqui com eles.

Pesquisadora - Isso você está falando do Municipal e do Nacional?

Diamante -Ai Elaine eu já li bastante sobre brincar viu... ó a BNCC, eu já vi aqui na escola, na referência curricular tem falando muito de brincar lá, eu já li algumas coisas, mas eu já peguei algumas atividades do referencial para trabalhar com eles, brincadeiras, brincadeiras de roda né, mas assim, bem aprofundada eu não sou bem aprofundada no assunto.

Pesquisadora - Você queria dizer mais alguma coisa?

Diamante - Não, eu estou adorando isso, essa noite eu não dormi Elaine, será que eu vou conseguir responder essas coisas pra Elaine? (risos)

Pesquisadora - Que é isso (risos)...

Diamante - Será que eu vou falar tudo direitinho, vou conseguir responder?

Pesquisadora - Mas não é certo e errado. É o que você faz mesmo. A gente está aqui para pesquisar e aí, depois, sobre como que foi a análise, eu vou compartilhar tudo, principalmente com vocês que contribuiram.Eu queria lhe agradecer e você tem ajudado na pesquisa e tal.Foi um momento muito importante!

¹¹⁶ Referindo-se à Assistente Pedagógica de uma determinada época.

¹¹⁷ Nome fictício da AP.

ENTREVISTA COM A PROFESSORA PÉROLA

Pesquisadora - Qual a sua formação?

Pérola - Na educação, né?

Pesquisadora - Não, tudo. Pode falar tudo.

Pérola - A minha formação inicial eu fiz habilitação específica para o Magistério e depois eu fui fazer pedagogia. Não queria fazer pedagogia eu queria fazer outras coisas, né, e aí eu fiz um Bacharelado em pedagogia, em administração e supervisão escolar. Aí depois, eu fui fazer Teve alguma mudança de lei na prefeitura de Diadema e aí eu resolvi fazer a licenciatura plena, porque até então, com o meu bacharelado, eu podia assumir até cargo de vice-diretora, lá tinha um outro nome, mas é o que equivale ao vice-diretor. E eu não tinha pretensão, nem tenho até o momento, de fazer parte da equipe gestora né. Então para o que eu queria trabalhar na sala de aula bastava. Mas aí algumas prefeituras aqui do ABC elas estavam conversando sobre políticas de plano de carreira e eles inventaram o termo lá da isonomia. Então quem tinha licenciatura plena teve um aumento bem significativo que foi quando Diadema deu um salto no salário. São Paulo e Diadema são as melhores prefeituras a nível de cargos e salário base, e tudo mais, né. E aí esse estudo foi feito, eles falavam que a cidade estava perdendo muitos profissionais então foi meio que um prêmio para quem tinha licenciatura plena em Pedagogia. Então eu tenho a licenciatura plena em pedagogia também. Depois eu fui estudar já que eu estava na área assim né. Eu tenho uma pós em educação inclusiva, em arte educação e Educação Infantil. E aí aquilo que eu já te falei no nosso primeiro encontro né, algumas respostas eu não encontrava mais na pedagogia, nos cursos específicos, eu não queria mais fazer cursos na área assim sabe porque você frequentava os cursos e sempre era aquela receita pronta, que muitas vezes a pessoa nem tem bagagem de sala de aula para poder falar. E aí eu fui me irritando sabe? Fui ficando bem desestimulada. E aí eu fui fazer naturopatia. É uma pós graduação em naturopatia, são diversas técnicas integrativas a saúde, bem-estar, né, para o equilíbrio emocional, físico e mental.

Pesquisadora - Que é tão importante para desenvolvimento de qualquer ser humano, principalmente das crianças?

Pérola - Exatamente. Só assim falando assim de curso, você perguntou da minha formação, eu vejo assim, nos cursos de Educação Infantil, tá dando uma renovada legal, viu? E agora eu estou na escola de zero a três anos, né, que é integral - que é a creche. Eu estou encantada com as minhas colegas de trabalho e com a minha coordenadora.

Pesquisadora - E quanto tempo que você tem de magistério de professora?

Pérola - Eu tenho 23 anos de Magistério.

Pesquisadora - E na Prefeitura de Santo André?

Pérola - Meses. Eu entrei em julho. Quatro meses.

Pesquisadora – Por que você escolheu dar aula na Educação Infantil Final, aqui em Santo André?

Pérola – Na verdade eu fiz as opções nem por segmento ou faixa etária, ou no ciclo, foi por localidade. Eu sou titular em Diadema à tarde. E aqui só tinha vaga à tarde. Mas lá em Diadema, a gente consegue alguns arranjos. Então eu fui para lá de manhã.

Pesquisadora - E isso no meio do ano?

Pérola - No meio do ano. Eu comecei o processo seletivo, em Maio. Mês de maio.

Pesquisadora –Então, você já vinha conversando lá?

Pérola - Mais ou menos. Mais na escola particular, né. Porque eu precisei vir aqui, comparecer, fazer essas partes primeiro. Porque aqui em Santo André, você primeiro atribui, depois você faz todo o processo pra ver se vai dar certo.

Pesquisadora –Porque, o que estava acontecendo? Eles faziam todos os exames, gastava-se dinheiro com isso; chegava na hora e não tinha o que a pessoa escolher.

Pérola - Diadema é assim.

Pesquisadora - Faz os exames primeiro?

Pérola - Sim. Só se mudou agora recentemente, né, mas tudo é assim.

Pesquisadora –Mas, meio sem sentido, não acha né? Porque a pessoa chega lá e não tem o que ela quer, não tem como acumular e ela tem que exonerar.

Pérola - E é um gasto para a Prefeitura, né. Cada funcionário, na época foi falado em R\$ 1000,00 por cabeça. Por admissão. Então eles chamam cinquenta, aparece trinta. Faz os exames. E assumi dez, cinco.

Pesquisadora - Nossa.

Pérola - E sempre tem o prejuízo, né?

Pesquisadora - O que você pensa, só para a gente começar... o que você pensa sobre a educação e qual o papel da escola?

Pérola – Educação assim de uma maneira geral? É muito ampla essa pergunta. Eu acho que a educação, ela casa com a escola no sentido de oferecer esse conhecimento instrucional. Ela acontece fora, ela acontece na família, acontece na comunidade, ela acontece no bairro que a criança está inserida. A educação se acontece. Mas instrumentalizar e oferecer esse conhecimento sistemático aqui no Brasil é a escola, é a instituição escolar, que oferece isso né. Recentemente teve muitas discussões, né. Não é para a realidade do “povão” mesmo, né, porque a escola é uma porta de conhecimento, de sabedoria, que às vezes os nossos ancestrais não tiveram acesso, às vezes assim, até conhecimentos básicos né. A alfabetização, quando a gente pensa na nossa família, fala-se pela minha família, eu tenho pessoas. A minha avó não era para alfabetizada. Isso é muito recente. A gente acha que tem muito tempo, mas é muito recente. Então quem vai oferecer isso, é a instituição escolar. Então a educação, a instituição, a escola, é a porta de entrada do saber, né. Numa classe mais dominante, ela não é tão vista como tão necessária como para a classe trabalhadora, né. É uma porta, é um caminho para a vida.

Pesquisadora - E assim, não vou interferir nas suas respostas. Se você tiver alguma dúvida, você pergunta, mas é realmente o que você pensa a respeito, aquilo que você acredita. São treze perguntas, mas pensando que todas derivam de uma pergunta geral, que é como é que o brincar está presente na sua sala de aula. Para começar então, o que é infância para você?

Pérola - A infância é uma fase do desenvolvimento muito importante. Sempre quando eu trabalho com as crianças eu penso na minha infância, claro, né. Coisas que ficaram marcadas para mim, realmente, que ficaram impressas, tanto positivamente, quanto negativamente. Mais positivas né. Então assim, eu acho que o meu papel é facilitar esse ambiente propício as coisas boas, né.

Pesquisadora - A infância é a parte principal do desenvolvimento do ser humano?

Pérola - Aí eu não sei se é a principal. Mas assim, muitos teóricos sempre reportam a infância como uma fase importante. Aí eu te falo de novo por mim. Se eu tô passando por algum problema, eu lembro na infância. E às vezes até falo assim: “nossa ainda bem que tive uma infância boa”, porque imagina, você não ter várias referências. Sei lá. De pai, de mãe, de família, que estrutura você leva para vida? Você vai ter que buscar sozinho ou com a ajuda de profissionais essa estrutura, né. Então é importante.

Pesquisadora –E, na sua concepção, o que é o brincar?

Pérola - É do ser humano. Não tem o teórico X e o teórico Y. Ah, sabe, o brincar faz parte da nossa natureza.

Pesquisadora –Então, você quer dizer que já nasce com a criança?

Pérola - Exatamente. Tanto que ela não precisa de brinquedos. Brinquedos estruturados para fazer o “brincar”. Se você der qualquer objeto, a criança ela desemboca ali uma idéia e brinca.

Pesquisadora - Você já foi lá para outra pergunta. Então, assim, precisa ter brinquedo, mas não necessariamente estruturado. É isso que você quer dizer?

Pérola - É.

Pesquisadora - Tem uma pergunta assim: Precisa ter brinquedo para brincar?

Pérola - Precisa também. Se você falar da escola, precisa com certeza. Mas o brincar é como o respirar. O brincar é a nossa parte de desenvolvimento humano que a gente expressa a nossa criatividade, a nossa comunicação, a nossa imaginação. O ser humano não vive sem isso. Nós não somos máquinas. Então o brincar é a espinha dorsal.

Pesquisadora –Então, como e para quê brincar na Educação Infantil?

Pérola - Porque o brincar faz parte. Primeira coisa, eu acho assim, quando o professor tem isso, isso acontece naturalmente. Ele vai permitindo as crianças a fazer isso. Tem hora que você não sabe como brincar. Eu não sei, sabe? Faz de conta - uma peça nova, né, como é que se brinca? Como que você coloca a dinâmica? Então eu vou pesquisando até entender tudo esses significados. Quando eu entendo, eu permito a brincadeira.

Pesquisadora - Entender o quê, por exemplo?

Pérola - Algum contexto. Vamos pegar um exemplo. Tinha as cozinhas aqui. Mas aí só as meninas é que brincavam, uns se interessavam outros não se interessavam. Aí eu falei assim - “não, vamos fazer um jogo simbólico disso”. Aí a gente foi lá para fora. Foi o dia do brincar de casinha, de cozinha, e todos os meninos brincaram. Primeiro a gente foi organizar a bagunça. Depois que a gente organizou tudo, a gente foi pegar coisas na natureza que podiam ser usadas como comidinha. Aí pegamos isso, aí depois que cada um foi preparar o seu alimento. Também teve a parte de degustação. Eu acho assim muito interessante dessa geração, diferente da nossa, é que os meninos tem gosto de cozinhar, não tem mais aquela visão¹¹⁸. E eles interagiram bem, e uns falavam assim - “gente falta 5 minutos” e imitando esses programas de culinária, tipo *Masterchef*. Eu

¹¹⁸Referindo à visão de que menino não deve brincar de cozinha e que isso, talvez, pudesse ser coisa de menina.

achei bem interessante. Eu não sabia brincar também, mas daí você vai pesquisando, a gente não vai saber tudo, porque a gente nunca vai saber tudo. E sempre quando eu não sei alguma coisa, aquilo me incomoda. Então eu percebi que eu dei uma função educativa para esse brincar. E ali as relações acontecem, né. As disputas. Tudo acontece naquele espaço ali. Você como professor vai mediando conforme a necessidade.

Pesquisadora –E, para que brincar?

Pérola - Primeiro é a criatividade. Você se coloca. Você se expressa brincando. Quando você percebe uma criança brincando, ela te coloca no mundo dela. O X ou o Y, é ali que aparece as relações que ela vive, as crenças, as falas, é o mundo muito rico né. E ali às vezes só observa, às vezes vai fazer as interferências e vai ressignificando tudo aquilo ali. Principalmente o que é mais negativo. Não sei se é porque entra a parte terapêutica, e aí você vai ressignificando, vai trabalhando para algo mais construtivo, mais elaborado.

Pesquisadora - Esse ressignificar que você fala seria o quê?

Pérola - Por exemplo, você tá lá num jogo simbólico. Vamos pensar na casinha. Daqui a pouco sempre puxa pra violência, para brigas, alguma coisa. Mas daí você pergunta, - “o que está acontecendo ali? Yuri me explica o que acontece? Daí você escuta as falas. São sempre disputas de poder, etc. Disputas. E daí você vai fazendo as interferências necessárias. Você pode ceder, você pode dar, “convida ele também”. Então eu acho que em algum momento isso fica na gente. E daí eu te falo por mim, né. Eu estava com uns problemas lá. Eu tenho até hoje muitas memórias da pessoa que cuidou de mim. E sempre é positivo. Mesmo que tenham alguns negativos, mas são menores. E essas negativas sempre são ruins e dessas negativas nunca temos boas recordações. Então eu penso - “o que eu quero deixar marcado nessas crianças? na vida?” Porque pode passar direção, prefeito, etc, eu só sou um número. Mas e aquela criança lá? Assim como eu trago boas recordações, o que eu vou deixar impresso né?

Pesquisadora - Eu sempre digo que os professores marcam, para o bem e para o mal a vida das crianças. Vamos a outra pergunta a criança já nasce sabendo brincar?

Pérola - Sim. Do jeitinho dela, ela sabe. Mas depois existem as regras de convivência, né. Quando eu te falo que eu aprendi a usar simbolicamente a cozinha, imagina o que mais podemos aprender né?

Pesquisadora - E você acha que há brincar diferente por idade na Educação Infantil? Como isso acontece?

Pérola - De acordo com as características das crianças. Ela está pronta para algo mais abstrato, mais concreto. Eles têm as fases que eles gostam mais de determinada brincadeira do que de outra. Isso varia muito de acordo com a idade. As idades de jogos cooperativos, jogos competitivos, que é muito importante também. Não em detrimento aos cooperativos, mas são importantes também.

Pesquisadora - Criança produtora de cultura... o que você pensa sobre isso?

Pérola - Acho que nós somos produtores de cultura né. A cultura, ela vem dali de onde você nasce. O que você aprendeu com a sua família. O que você aprendeu no seu entorno. Chega aqui nesta sala explode tudo, né? Então cada um vai colocar ali o seu valor, a sua cultura, o seu aprendizado, e aí a gente pode trocar um com o outro. Então eles são sim produtores de cultura. Ninguém é uma folha em branco né.

Pesquisadora - O que você pensa sobre materiais de apoio/brinquedos para as brincadeiras? E como eles estão dispostos dentro da sua sala de aula?

Pérola - Eu penso que esses materiais são importantes sim. Eles não são necessários, mas eles dão assim, eles contribuem muito. Primeiro, aqui na minha escola hoje, neste momento, nós temos brinquedos caros, que as crianças não têm acesso se não fosse aqui. Eu fico besta, porque assim, fantasias, eu cheguei a ver o preço, mas é em média R\$ 60,00. Então se não fosse a escola, eles não teriam acesso. Talvez a maioria não teria acesso a esse tipo de brincar. E coloca uma fantasia nessas crianças para você ver a imaginação vai embora. Eu tenho aqui também. Nós temos desfiles.

Pesquisadora - Todas as salas têm?

Pérola - Não. Eu já te falo.. Eu nunca trabalhei numa escola, é de tirar o chapéu. Então assim, quando a gente chega tem horário de diversificadas. Aí eu tenho uma frase - "gente que brinquedo vocês querem?" Eu acho isso o máximo. Aí eu ainda falo brincando - "falem agora ou calem-se para sempre". Porque eu sento para carimbar as agendas. Daí eles pedem - "Prô", hoje eu quero isso, hoje eu quero as frutas, o outro quer o dinossauro, eu quero a cozinha, eu quero a fazendinha".

Pesquisadora - Tudo separado por caixas? E eles sabem onde está cada coisa?

Pérola - Sim. Eles sabem onde tem tudo. Eu fiz uma atividade com eles na quarta-feira que foi bem produtiva. Tem carrinho de cozinha, a fazendinha, brinquedos gerais, monta monta, frutinhas de cortar, produtos de beleza, brinquedinhos de laptop, caixa registradora, roupas de boneca, dinossauros, kit médico, kit dentista. Então, assim, sem isso eles iriam brincar? Sem dúvida. Claro. Mas o interessante é que eles tem referência.

É o acesso. É o direito deles. É o repertório. Infelizmente para essa faixa etária aqui, eles não teriam acesso, essa vivência se a escola não proporcionar isso para eles.

Pesquisadora - Do jeito que está organizado, você gosta?

Pérola - Gosto. Acho acessível. Tudo dentro do que é possível, né. Você tinha me feito uma pergunta, se todas as salas tinham. Olha, nós nos unimos. São três salas do infantil. Nós ficamos na primeira sala e colocamos todos os brinquedos que a gente tinha. Fizemos uma divisão. Tipo, a arara está aqui na minha sala. Mas qualquer uma que quiser pode pegar. É só combinar. Tem brinquedos lá que eu não tenho aqui, por exemplo. Então assim, a gente fez essa troca, porque as turmas também cansam. Eles cansam de ver os mesmos brinquedos. Então talvez daqui há um mês. Mas a gente troca também e a gente tem toda essa liberdade.

Pesquisadora - Para poder brincar, eles que falam o que eles querem?

Pérola - Sim. Não tem problema nenhum. Se É o horário da diversificada, Eles vão, eles escolhem. Eles tem essa liberdade de manusear e escolher.

Pesquisadora - Agora vamos falar um pouco sobre os espaços que os seus alunos utilizam para as brincadeiras. Quais eles são e como que eles estão organizados?

Pérola - Aqui eu já falei como eles estão organizados. Hoje a gente tem uma proposta de sair muito para fora¹¹⁹. E eu faço isso. Eu uso e abuso desses espaços quando está calor. Quando está frio a gente faz outros tipos de atividades, mais para inverno. Aqui por ser alto, hoje eu não fui para o parque. O parque é coberto, mas é frio. Eu preciso pensar na saúde das crianças. E tipo, o brincar, às vezes é contraditório. Porque alguns pesquisadores justamente falam que a criança justamente adocece por não pegar friagem, enfim. Mas eu penso por mim. Se eu andar com o meu pescoço descoberto, dá rouquidão. Então aqui a gente tem um espaço. Temos apoio da coordenação. Que é muito importante. Depois da direção se eu não tiver o apoio da coordenação, eu não consigo fazer nada. Então a gente tem total liberdade. Quando está calor, a gente tenta organizar os espaços lá fora.

Pesquisadora - Você acaba levando os brinquedos daqui para lá?

Pérola - Sim. Tranquilo. Eles falam - “Vamos lá na grama alta, prô’?” É um morro. Então eu faço isso quando está calor. Corrida de caixa de papelão. Com o brincar “Heurístico”, que está em moda, ele amplia né. A gente pega os materiais da reciclagem.

¹¹⁹Referindo-se aos espaços externos à sala de aula.

Pesquisadora - Fala um pouco sobre o brincar heurístico.

Pérola - Já já eu falo. Aí a gente faz corrida de caixa de papelão. Pegamos o papelão e fizemos discos, sabe o bumerangue? Arremessamos. Então fazemos uso dos materiais com a utilização dos espaços né. Nessa escola a gente usa os espaços internos e externos. A gente usa o pátio. Ali em frente a quadra, tem uma outra grama, outro dia a gente fez um banho de mangueira com eles. Foi o máximo. Bolinha de sabão.

Pesquisadora - Então fala um pouco do brincar heurístico.

Pérola - O brincar heurístico quando você fez a primeira pergunta, se a criança já nasce sabendo brincar e eu te respondi que era intrínseco brincar né. Eu vejo assim que o brincar heurístico é muito isso. Você não precisa necessariamente, nenhuma criança necessita de material estruturado. A criança não vai deixar de brincar. Mas assim, o brincar heurístico é usar a imaginação. Como a gente fez isso aqui na escola. Pensando nessa faixa etária. Quando eu te falei das caixas de papelão, foi isso. Eles fazem trem. No dia da corrida, eu peguei o giz e falei pra eles personalizar, se eles quisessem pintar o carrinho deles, uns fizeram alguma coisa, outros não quiseram fazer nada. Nós montamos as fileiras, eram três dentro da caixa e um no final. Esse do final que passava a caixa para o da frente. E ninguém podia pisar fora da caixa.

Pesquisadora - Essa regra, quem criou?

Pérola - A gente foi conversando. A gente foi vendo, né. Mas neste momento eu dei mais a iniciativa. O de trás que passava a caixa sobrando para o da frente. O da frente não podia pisar no chão. Ganhava a equipe que conseguisse fazer isso. Foi muito engraçado. Tem o exemplo que eu já te falei do disco. E daí eu fico pensando, o que eu posso mais fazer com as caixas? Então o brincar heurístico não utilizar necessariamente um brinquedo estruturado, que é brinquedo de menino ou de menina. Que é cor X ou cor Y. Que O brincar faz parte da constituição humana.

Pesquisadora - Mas, no caso, esse brincar heurístico tem bem a presença mesmo da professora? Porque eu penso que, de repente, esse brincar heurístico por si só não aparece tanto para ressignificar...

Pérola - Não tão estruturado dessa forma. Porque em outros momentos eles pegam as caixas de papelão e fazem caminhas, fazem cozinha, eles fazem uma casa. O espaço acontece. É que desta forma aí foi bem mais estruturado porque dá um significado maior, né.

Pesquisadora –E, aí, pensando nessas brincadeiras que você tem falado, com relação ao tempo, você já foi contando um pouquinho, como acontece esse brincar na sua sala? E ele está previsto como, na sua rotina? Você o prevê no seu planejamento? Que tempo as crianças têm para o brincar dentro da sua semana, no seu dia, aqui com vocês?

Pérola - Todos os dias nós começamos com as diversificadas.

Pesquisadora – Diversificada seria o quê?

Pérola - Cada mesinha recebe uma caixa daquela¹²⁰. Tem monta monta, que são os mais acessíveis para eles. Ora eu direciono.

Pesquisadora – Todos os dias acontece isso?

Pérola – Todos os dias. Das 13h as 13h30. Porque 13h30 é o nosso almoço. Por exemplo, Pode ser que um dia eu chegue aqui e diga - “ah, hoje é só monta monta, jogos de encaixe”. Aí eu coloco cada duas mesinhas eu coloco um tipo de monta-monta. Quando dá uma e quinze, eu digo - “Gente quem quiser trocar de mesa pode trocar”. Porque eu também não acho que é obrigatório, porque tipo, eles também tem suas afinidades. Se eu direciono eu divido duas pra duas. Agora, na maioria das vezes eu deixo eles pegarem o brinquedo que eles quiserem. Daí eu falo aquela frase - “quem quiser escolhe agora ou cale-se para sempre”. Eles já conhecem, aí escolhem e ficam. Quando dá uma 13h15 eu falo “pessoal quem quiser trocar de mesa pode trocar”. Eles têm essa liberdade que é garantida de segunda à sexta-feira. Quando está sol, eu deixo eles aproveitarem o gramado.

Pesquisadora – Isso, nesse horário?

Pérola - Das 13h às 13h30, todos os dias é diversificada aqui na sala. Eles também precisam de uma rotina não flexível. Nessa hora também. Dá 13h25 eu falo - “Pessoal, vamos guardar os brinquedos?”. Então a gente conversa. A gente se reúne, a gente dá boa tarde. Tem toda uma rotina de entrada. A gente conversa do almoço - “Ah, a gente pode ficar levantando da mesa do almoço toda hora?”. São coisas direcionadas. Se está sol, a gente vai aproveitar lá fora. Lá a gente faz brinquedos simbólicos. A gente brinca e deixa correr. A gente inventa uns pega-pega doido, lá também, de forma coletiva.

Pesquisadora - Sempre vai você sozinha, ou vai com outras professoras?

Pérola - Depende. A gente tem bastante liberdade. Sabe assim. Às vezes vamos nós três, e os alunos interagem bem. A gente não tem essa “amarra”, sabe? A gente fica a vontade..

¹²⁰ Apontando para as caixas organizadas com os brinquedos, na sala de aula.

Pesquisadora - Fora a diversificada, tem mais algum brincar durante o dia?

Pérola - Tem o parque e tem a massinha de modelar, que é uma coisa que eles gostam muito. Tem o show de talentos.

Pesquisadora - Isso está previsto na sua semana?

Pérola - Sim, isso está. Aqui o que acontece, se não tem parque, principalmente hoje, nós vamos para a massinha. Brincou ali um tempinho, Das 16h às 16h30 eles brincam de massinha. Acabou a massinha a gente faz o show de talentos. Tem um microfone aqui, então eles cantam a música que querem. Ali eu vejo se a criança tem repertório de música. Eu deixo eles se expressarem. Algumas pedem pra cantar música de Deus. Eu deixo eles se expressarem. Todos os dias. Fora isso eu coloco músicas direcionadas também. Aquelas da XUXA - mão na cabeça, mão na cintura, essas coisas de movimento. E também vivo ou morto, que é uma coisa que eles adoram. Jogo do silêncio. Então todos os dias o brincar tem espaço na minha rotina.

Pesquisadora - Fala um pouco sobre o que você compreende sobre o brincar livre e o brincar dirigido. Como eles estão contemplados no dia-a-dia com as crianças?

Pérola - O brincar livre, eu deixo eles correrem, fazer o que eles pedem, dentro do possível, etc. Porque essas relações acontecem independente de uma direção. O dirigido é quando eu interfiro, quando tem uma regra, quando eu escuto, quando eu me coloco, “e aí gente o que vamos fazer agora?” depende muito de mim. “Trouxe isso, trouxe aquilo, e agora?” Eu vejo assim.

Pesquisadora - Então, o brincar livre é quando tem menos interferência da professora e o brincar dirigido é quando a professora precisa interferir mais, é isso?

Pérola - Sim. Quando apresenta as regras, quando apresenta o jogo.

Pesquisadora - Não é ele que escolhe, certo? Já está meio que colocado?

Pérola - Sim. Ou então ele pode escolher algumas coisas, tipo o que tiver, mas você acaba direcionando.

Pesquisadora - Fale um pouco sobre o seu papel de professora nas brincadeiras. O que você faz enquanto as crianças estão brincando?

Pérola - Ora, observo, ora estou junto. Depende da proposta. Às vezes é o brincar livre, observa, porque ali você vê também as relações.

Pesquisadora - Observa para quê, por exemplo?

Pérola - Para interferir se precisar. Muita disputa... Ou então mesmo para contemplar. “Puxa que legal! Que criativo!” Tem uma parte que quando a gente vai lá pra fora, eu

deixo eles levarem giz colorido. Eles fazem umas coisas bem legais. Escreve algumas letras. Tem uma frase que é assim: “O livre não é livre para o professor, é livre pra ele¹²¹”, então você tem o seu papel profissional ali, de olhar, de ver, de ajudar, de entender, de chamar para uma conversa, é o momento que você se aproxima. O livre é para a criança, não é para o professor.

Pesquisadora - Como esse brincar está previsto na Educação Infantil, na legislação municipal aqui de Santo André?

Pérola - Olha, eu conheço pouco, mas desde que eu cheguei aqui, eu melhorei já pra esse olhar. Porque eu venho do fundamental. E aqui na escola eu recebi as informações. Eu sempre disse para a AP “Me ajuda aí, me orienta”. Eu não comecei assim com a diversificada, em julho quando eu entrei aqui, eu não fazia isso. Eu chegava fazia a rotina, o calendário, a gente lia os combinados. Eu fazia uma outra coisa. Mais até voltado mesmo para o fundamental. E foram nas intervenções da coordenação, da direção, que me ajudou. Lá na outra escola que eu também estou no infantil, a gente tem estudado a rotina do infantil. Aí eu tenho mudado o meu pensamento.

Pesquisadora –Mas, em que momento mudou a rotina que você fazia e deu espaço para as diversificadas?

Pérola - Ela entra, por exemplo, lá pras 13h20, eu digo - “Vamos guardar as coisas”. Ali você coloca uma música, você fala do calendário, ou não precisa ser ali também. “Vamos almoçar, e quando a gente voltar, a gente tem esse tempinho...”

Pesquisadora: Então, no caso, o que você está me dizendo é que o seu olhar, a sua mudança de olhar, foi que o brincar entrou como essencial na rotina das crianças; que antes era o contrário, eram mais ações voltadas para o fundamental?

Pérola: Sim. E eu estava chegando aqui, né. Será que eu vou ser acolhida? Como que eu vou receber orientação? Como que é? E aí conversando com as colegas também... “Mas gente o que vocês fazem?”

Pesquisadora: Você chegou a ver alguma documentação, alguma legislação municipal que fala sobre esse brincar?

Pérola: Legislação não vi. Mas foram mais sugestões em RPS.

Pesquisadora: vocês tiveram bastante orientação sobre esse brincar?

Pérola: Eu acho que foi o essencial. Porque você sabe que a RPS é dividida em tantas outras coisas...Acho que foi o suficiente para eu dar essa melhorada já na minha rotina.

¹²¹ Referindo-se à criança.

Pra eu entender o quanto isso é importante. Porque às vezes você erra, e não é porque você... tipo, eu estava com a cabeça no fundamental. Mesmo no infantil que eu trabalhava na particular, o sistema Anglo, cinco anos, é alfabetização pura. Todos os dias sabe?

Pesquisadora: E esse brincar na legislação nacional? Vocês estudam aqui sobre essa legislação de âmbito nacional?

Pérola: Então a RPS é dividida em outros momentos também. Mas é citado em vários momentos as referências da BNCC. Em vários momentos. Então assim, eu não lembro de a gente “sentar”. Acredito que isso aconteceu no primeiro semestre, essa formação mais instrucional. Eu cheguei já no segundo. Então eu já cheguei com tudo andando. Mas assim, de vários momentos a nossa coordenadora citar esses documentos. E antes eu não tinha nem acesso porque eu venho do fundamental e no particular nem se fala a respeito disso.

Pesquisadora – Muito obrigada por sua participação na minha pesquisa.

ENTREVISTA COM A PROFESSORA RUBI

Pesquisadora - Qual é a sua formação?

Rubi - Pedagogia.

Pesquisadora - Só Pedagogia?

Rubi - Só. Não, tenho pós ainda.

Pesquisadora - Você é formada há quanto tempo?

Rubi - Sete anos já. Me formei em 2012.

Pesquisadora - Você não tem magistério?

Rubi - Não.

Pesquisadora - Quantos anos você tem?

Pesquisadora - Vinte e sete.

Pesquisadora - Eu acho que nem tinha mais magistério na sua época, certo?

Rubi - Não.

Pesquisadora - Quanto tempo você tem de magistério, digo, de docência?

Rubi - Na Prefeitura, ou no geral?

Pesquisadora - Não, na sua vida, primeiro.

Rubi - Sete anos, desde que eu me formei.

Pesquisadora - Você se formou e já foi trabalhar?

Rubi - Sim.

Pesquisadora - Aonde?

Rubi - Eu trabalhei em escola particular e em uma ONG no primeiro ano, uma ONG que era no Areião em SBC. Depois no ano seguinte eu fiquei só em escola particular e entrei nessa escola que eu dou aula a tarde que é de Educação Especial. É uma escola particular, mas de Educação Especial.

Pesquisadora - Como chama?

Rubi - Santa Maria¹²².

Pesquisadora - Nunca ouvi falar... e você gosta então? Você tem formação em Educação Especial?

Rubi - Não.

Pesquisadora - Mas, você vai fazer?

Rubi - Eu quero fazer a pós-graduação. Vou começar no ano que vem.

¹²² Nome fictício da escola

Pesquisadora – Nossa, que bom. Então, você só tem a Pedagogia, certo?

Rubi - Só.

Pesquisadora – E na Prefeitura de Santo André, você tem quanto tempo?

Rubi - Seis meses eu acho. Eu entrei em maio.

Pesquisadora – E em Santo André, no seu percurso profissional, você só lecionou nessa sala de Educação Infantil Final, que é essa sala que você está hoje, certo?

Rubi – Sim.

Pesquisadora – O que você pensa sobre educação e o papel da escola?

Rubi – Em que sentido? Da escola na educação?

Pesquisadora – Sim.

Rubi – O papel da escola na educação é fundamental. Os pais têm a responsabilidade de educar os filhos no sentido de caráter. O restante é papel da escola. Quem ensina, todo o conteúdo educativo no sentido de português, matemática, as demais matérias, no sentido de convivência também. É tudo na escola.

Pesquisadora - Interação?

Rubi - Exatamente.

Pesquisadora – Por que você escolheu dar aula na Educação Infantil Final?

Rubi - O Final¹²³ principalmente não foi bem uma escolha. Quando eu fui escolher a vaga, eu escolhi primeiro pela distância. P'ra não ficar muito longe, porque Santo André tem lugares que é infinitamente longe e aí tinha fundamental e tinha infantil, eu não reparei na hora se era o Final. Então eu preferi infantil porque eu tenho mais experiência com o infantil. Porque eu gosto mais do infantil também. No fundamental eu sou apaixonada por alfabetização, mas nunca você pega primeiro ano logo de cara, né. Então eu preferi o infantil.

Pesquisadora - Como a minha pesquisa é sobre o brincar, então o que a gente vai conversar, hoje, é como que esse brincar está presente no dia a dia com as crianças na sua sala de aula e aí, para responder essa pergunta, a gente desdobrou em várias outras. Então, o que é infância para você?

Rubi - Infância é o período que a criança está em formação de todos os aspectos, né. Na formação de caráter, educativa, nos sentimentos, está tudo em formação. Então, é um período de construção.

Pesquisadora - Na sua concepção, o que é o brincar?

¹²³ Referindo ao ciclo final de educação infantil (crianças com 5 anos de idade).

Rubi - Eu acho que o brincar é essencial na infância porque a melhor forma de construir, que nem eu tinha falado, é por meio do brincar. Tanto brincadeiras que sejam vivências né, que ela vai construir com base nas vivências, quanto brincadeiras direcionadas para conteúdos educativos.

Pesquisadora - Tem uma pergunta mais para baixo que fala sobre isso. Se você quiser adiantar, então você já pode falar, já que você tocou no assunto. Fale um pouco sobre o que você compreende sobre brincar livre e o brincar dirigido.

Rubi - O brincar livre normalmente é a vivência, né. É o aprender por meio da vivência. Brincando de casinha, por exemplo, ela está imitando algo que ela viu em casa, e aí ela desenvolve e demonstra pra gente, certos conhecimentos por meio daquele brincar livre, e é o momento da gente observar e tirar alguma coisa da criança. E o brincar dirigido, normalmente a gente tem um objetivo com aquela brincadeira. Tem um foco. Eu vou fazer essa brincadeira com a intenção de desenvolver a contagem ou de ampliar o conhecimento quanto a quantificar. Então a gente tem um objetivo com aquela brincadeira. A gente direciona criança para desenvolver aquele objetivo que a gente estava em mente.

Pesquisadora – Então, no caso, quando você diz, deixa eu ver se eu entendi, quando ele é dirigido, a criança não tem muita escolha porque é o professor que está direcionando?

Rubi - Ela até tem escolha a ideia não é privar a criança das escolhas, pelo menos eu acredito nisso, mas é de motivar ela para desenvolver aquilo que você tem em mente como objetivo com aquela brincadeira.

Pesquisadora - Na verdade, aquela brincadeira, ela tem um fim educativo?

Rubi – Exato.

Pesquisadora - Você quer ensinar, por exemplo, uma cor, as letras do alfabeto?

Rubi - Uma brincadeira dirigida geralmente você tem um objetivo que é algo que você quer ensinar. Então você tenta encaminhar a criança para aquele objetivo.

Pesquisadora - Por meio da brincadeira, você ensina alguma coisa?

Rubi – Exato.

Pesquisadora - E o brincar livre?

Rubi – No brincar livre você deixa criança apresentar o comportamento delas e você observa mais. Você não influencia tanto. Aí serve tanto para você observar coisas da criança, como para o desenvolvimento dela por um outro lado, não necessariamente com um fim específico.

Pesquisadora - Você falou um pouquinho da infância e o que é o brincar. E, como é, para que serve, então, esse brincar na Educação Infantil? Como e para quê brincar na Educação Infantil?

Rubi - Em que sentido seria o como?

Pesquisadora - Como brincar na Educação Infantil?

Rubi - Eu tento introduzir todos os dias brincadeiras porque eu acredito ser fundamental. Então eu acho que o como ele pode ser tanto no momento de uma diversificada no começo da aula, ou brincadeiras livres no parque, talvez, ou no momento em que eles estejam no pátio, ou às vezes uma brincadeira planejada que a gente direciona, que a gente planeja, que a gente monta todo um campo, como as do *Mind Lab*, por exemplo.

Pesquisadora - Então assim, o *Mind Lab* é uma brincadeira?

Rubi - Sim. São jogos, mas são brincadeiras. Eles tem um objetivo. Ele não é um jogo que você deixa ali simplesmente pra criança brincar. E o “para o quê” é o que eu tinha falado antes. As vezes você tem um objetivo específico e educativo, ou às vezes é só pra criança desenvolver experiência, vivência.

Pesquisadora - A criança já nasce sabendo brincar? O que você pensa?

Rubi - Não. Não necessariamente.

Pesquisadora - Como você acha que isso acontece?

Rubi - Tanto na vivência com outras crianças mais velhas, com adultos que estão brincando com ela, quanto na escola por exemplo, por orientação mesmo. Alguém que está instruindo. No *Mind Lab* eles não conhecem o jogo. Se eu chegar lá e der pra eles, eles não vão saber jogar. Daí eu vou orientando, vou mostrando quais são as regras, como funciona. No final¹²⁴ geralmente não, mas no inicial, “o que são regras?”, nem isso eles saberiam.

Pesquisadora - E nem outros tipos de brincadeiras, eles não nascem sabendo brincar? Então, isso, você acredita que é construído?

Rubi - sim.

Pesquisadora - E criança produtora de cultura? O que você pensa sobre isso?

Rubi - Em que sentido?

Pesquisadora - A criança produz cultura para você? Você acha que a ela produz cultura?

¹²⁴Referindo-se ao Infantil Final e Infantil Inicial (4 anos).

Rubi - Sim. Eu acho que na maioria das vezes ela traz uma cultura. A cultura da família dela. A cultura do ambiente onde ela está inserida. Mas conforme ela vai desenvolvendo pode surgir algo novo. Então não deixa de ser uma produção de Cultura.

Pesquisadora – Ah, está bem. Então, você diz que ela já traz alguma cultura consigo e em sua interação com o outro, ela pode desenvolver alguma coisa?

Rubi – Desenvolver algo novo que chega a ser algo de desenvolver uma cultura.

Pesquisadora – E você acredita que tem brincar diferente nas variadas faixas etárias da educação infantil

Rubi – Sim

Pesquisadora - Por idade?

Rubi - Sim.

Pesquisadora – Como isso acontece?

Rubi – Conforme a criança vai desenvolvendo, o brincar vai mudando. No primeiro contato com outras crianças ela não sabe muito bem como interagir muitas vezes. Ela pode, eu nunca trabalhei na creche, mas o contato que eu tive em creche assim, pode ser que aconteça de ela brincar de forma errada, não saber perder, talvez, isso acontece até mesmo no Infantil Final, de haver alguma intriga, ou de não saber desenvolver a brincadeira, não saber o que são regras, não saber porque há uma necessidade de regras. Então ela vai desenvolver tudo isso, logo conforme ela vai desenvolvendo mais, vai mudando a forma dela de brincar. E com relação às brincadeiras livres, mais de vivência, eu acredito também muda porque ela vai adquirindo cada vez mais experiência, então também vai mudando a forma dela de brincar. Às vezes a primeira vez ela só está imitando uma coisa que ela viu o pai fazer, mas depois ela pode ter visto mais pessoas, tenha convívio com outros alunos, pode estar brincando de algo que um amigo dela ensinou, ou pode ser algo que ela aprendeu na escola com a professora, ela vai tendo mais vivência, vai tendo mais experiência, vai aumentando esse leque dela de brincadeiras.

Pesquisadora - E por idade, você acha que tem diferença de brincar por idade?

Rubi - Eu acho que não necessariamente tem haver com a idade em si. Não com um número em si. Mas pelo fato de quanto mais tempo ela está “ali”, mais ela desenvolveu.

Pesquisadora - Quanto mais contato, mais diversificação de brincadeiras?

Rubi - Sim. Pode acontecer, por exemplo, de no infantil final ter uma criança que veio desde a creche e ter uma criança que acabou de entrar. E aí, por isso, aquela criança que acabou de entrar, não vai ter o mesmo comportamento que a criança que veio da creche, mesmo que tenham a mesma idade, eu acho que não está necessariamente *linkado* com a idade.

Pesquisadora - Esse “brincar” traz algum desenvolvimento para a criança?

Rubi - Sim. Tanto o brincar livre quanto o direcionado trazem desenvolvimento e eu acho que é fundamental.

Pesquisadora - Você pode falar só um pouco desse desenvolvimento de cada um?

Rubi – O brincar é uma forma de aprendizado. Então a criança que brinca, por exemplo, está construindo um conhecimento, ela está construindo uma vivência, ela está socializando como já falamos. Uma criança que não brinca, muitas vezes ela socializa menos, ela fica mais retraída, ela fica no canto e a tendência também é ela desenvolver menos conhecimento. Porque no brincar ela aprende, né.

Pesquisadora - Para brincar, precisa ter brinquedo?

Rubi - Não. A gente as vezes pensa mais na necessidade do brinquedo, do que a própria criança. Porque se a criança tiver uma outra criança, já é o suficiente. Às vezes nem isso, tem criança que às vezes sozinha, sem nada está ali, sozinha, brincando com a imaginação dela por exemplo.

Pesquisadora – Mas sem ter nada?

Rubi - Sem ter nada. Ela pode utilizar também de outros objetos, não necessariamente sendo um brinquedo, às vezes um pedaço de papel pra eles, é tudo.

Pesquisadora –Mas, aí, será que esse tipo de coisa, do papel, ele não seria um brinquedo?

Rubi - Ele se transforma em um brinquedo. Ele não é necessariamente um brinquedo, mas se transforma em um brinquedo. Mas eu acho que mesmo sem nada, ela consegue brincar, principalmente se tiver outra criança. Porque existem brincadeiras que não necessitam de nada material, só de haver uma companhia já é suficiente.

Pesquisadora –Então, nisso que você fala também, é mais difícil de brincar sozinho?, né?

Rubi - Sim.

Pesquisadora - Pode acontecer, mas é mais difícil?

Rubi - Sim. Acredito que sim.

Pesquisadora – O que você pensa dos materiais de apoio para as brincadeiras e como eles precisam estar organizados?

Rubi - Eu acho que os materiais tem que estar todos ao alcance da criança, primeiro fator.

Pesquisadora – E esse material de apoio, que eu falo são brinquedos para as brincadeiras, está bem?

Rubi – Brinquedos e materiais de apoio tipo papel, canetinha, essas coisas? Eu acho que as crianças tem que ter fácil acesso a esse material porque por exemplo; se os brinquedos estiverem em um local que é alto, que elas não alcançam, as vezes você dá a comanda, tipo, “agora chegou a hora da gente brincar”, só que a criança não vai poder até você ir lá e dar isso pra ela.

Pesquisadora – Isso está relacionado com a organização desses materiais?

Rubi - Sim.

Pesquisadora - Como que você acha que deveria estar organizado?

Rubi - Ao alcance das crianças e de uma forma que as crianças possam pegar e devolver também. Porque é importante que elas saibam guardar também. Se tiver difícil acesso de alguma maneira, talvez não necessariamente porque está em um lugar que ela não alcance, mas porque é pesado, porque é muito fechado, ou difícil de abrir, tudo isso influencia.

Pesquisadora - Então deveria tudo estar de fácil acesso?

Rubi – Sim.

Pesquisadora - E na sua sala de aula, como é que esses materiais estão dispostos? Estão do jeito que você gostaria?

Rubi - Quase todos. As vezes acontece de algum material não estar desse jeito porque não tem espaço suficiente para tanta coisa, que tem disponível.

Pesquisadora - Mas isso é uma organização sua, de professora ou é uma organização da escola?

Rubi - Eu acho que as duas coisas. Eu entrei na sala em maio, então a sala estava meio que estava montada. Os brinquedos, por exemplo, já estavam de fácil acesso, em prateleiras baixas, em caixas que eles conseguem abrir, eles conseguem pegar, eles conseguem guardar, mas por exemplo os materiais didáticos - cola, tesoura, papel, esses materiais não estavam de fácil acesso. Essa minha sala era de uma professora aposentada, tinha acabado de se aposentar, então eu esperei ela esvaziar um pouco o

armário, porque estava muito lotado, não tinha como eu organizar. Mas depois eu organizei de uma forma que os materiais, principalmente os de maior uso, ficassem de fácil acesso para as crianças poderem pegar. Por exemplo se eu falo “Ah, vamos fazer uma atividade com recorte e cole”, eles conseguem ir lá pegam as tesouras, pegam as colas para podermos fazer a atividade.

Pesquisadora - E os brinquedos também? Quando você propõe que eles brinquem, são eles que vão lá e escolhem com quais querem brincar? Como é feito isso?

Rubi - Tem as duas formas na verdade. As vezes, que nem, diversificada, eles chegam e eu já coloquei algum brinquedo nas mesas.

Pesquisadora – Para acolhimento?

Rubi - Sim. Nesse momento eu já determinei de certa forma os brinquedos que eles vão brincar. Em alguns outros momentos, que é um momento que eu deixo pra eles brincarem livre, eles sabem onde estão os brinquedos, até porque eles que guardam depois do acolhimento e eles conseguem ter a autonomia de ir lá e escolher o que querem brincar.

Pesquisadora - Isso acontece nas demais salas? Você percebe?

Rubi - Não sei dizer. Mas acredito que eles estão de fácil acesso em todas as salas.

Pesquisadora - Cada sala é equipada com o seu¹²⁵?

Rubi - Sim.

Pesquisadora - Nós falamos sobre os materiais de apoio e sobre os brinquedos. Agora, iremos falar sobre esses espaços. Esses espaços que os seus alunos utilizam para as brincadeiras.

Rubi – Você diz como, por exemplo, pátio, parque, brinquedoteca?

Pesquisadora – Sim: quais são eles, quais são esses ambientes que as crianças utilizam para brincar e como eles estão organizados?

Rubi - Lá na escola em que eu trabalho em Santo André, tem a própria sala de aula, né, que é possível eles brincarem, aí tem o parque, o parque da escola eu considero que está um pouco defasado, porque tem os brinquedos, mas por exemplo, os balanços estão quebrados, os dois balanços estão quebrados, não sei porque, nunca perguntei, tem o lugar para os balanços, mas não tem o balanço. E o tanque de areia não tem brinquedos. Tem areia mas não tem brinquedos de areia. Mas como os meus alunos gostam muito de brinquedos de areia a gente começou a trazer coisas principalmente

¹²⁵Referindo-se ao brinquedo.

recicláveis para eles terem com que brincar. Só que eu deixei a princípio lá no parque, tem uns cestos próprios para isso, então deixei lá. Não sei dizer, como tem EMEIEF e tem fundamental, ou quem foi, mas destroem muito, não ficam os brinquedos e aí num primeiro momento eu trouxe, depois os alunos trouxeram, e sempre se destrói, se destrói, se destrói. Aí eu comecei a montar um kit com eles em sala, a gente leva, porque senão chega lá e não tem e eles gostam muito.

Pesquisadora - A areia fica coberta lá?

Rubi - Não. Os professores providenciaram um pano que eles amarraram em cima, mas não cobre 100%.

Pesquisadora – Mas, ajuda alguma coisa?

Rubi – Ajuda nos dias de muito sol a ter alguma sombra. Mas eu acho que proteção, por exemplo, gato do tipo para cocô não ajuda, porque não tampa né.

Pesquisadora - O que mais que eles usam?

Rubi - A sala, o parque e o pátio. O pátio, na verdade, quase não tem brinquedo. Os brinquedos que tem lá, são mais utilizados pelo fundamental. Tem uma mesa de ping-pong, mas infantil normalmente não tem acesso, e tem uma mesa de pebolim, mas o infantil também não costuma utilizar.

Pesquisadora - Por que é algo que não pode?

Rubi - Também. Mais porque o material fica guardado na secretaria, e normalmente, quando é infantil, não sei se eles não querem liberar.

Pesquisadora – Mas, você acha que resolve pedir?

Rubi - Sim. Mas eles sempre demoram e acaba o nosso tempo. Não posso ficar a manhã inteira com eles lá. E eles não deram o material ainda. Então eu acho que, ou eles não querem, ou eles acham tipo - “ah, pra quê, tanto faz”.

Pesquisadora - E quanto tempo você tem para brincar no pátio?

Rubi - Então, o pátio não tem uma determinação igual o parque que tem um horário específico. Normalmente eu que determino no meu planejamento - “Ah, hoje a gente vai desenvolver uma brincadeira no pátio”, às vezes uma brincadeira supervisionada, e como eles tem educação física, e eles já tem esse tipo de brincadeira na educação física, então eu não faço com tanta frequência brincadeiras no pátio. Mas daí, tem um período que não tem educação física, por conta dos jogos escolares, e eu comecei a fazer bastante na quadra e no pátio.

Pesquisadora - Esse tipo de brincadeira seria o quê?

Rubi - Algum tipo de pega-pega. Às vezes algum tipo de brincadeira similar a corpo-movimento direcionada, mas não necessariamente com um objetivo educativo. No sentido de “português e matemática”.

Pesquisadora - Entendi. Você já entrou na outra pergunta, que é relativa ao tempo. Como que acontece o “brincar” na sua sala de aula e como você determina esse tempo? E ele é previsto de que forma?

Rubi - Com relação aos espaços também tem a brinquedoteca e tem um espaço externo, que não é bem um pátio externo, mas eu costumo chamar com eles de pátio externo.

Pesquisadora - E como que é essa brinquedoteca?

Rubi - Tiraram parte do pátio, fizeram um cercadinho e aí lá tem diversos brinquedos. De início quando eu entrei em Maio, não era tão bem organizada, mas a escola montou um pouco melhor. E daí tem uma casinha, um espaço de mercadinho, com móveis, no início tinha um espaço “médico” com uma maca, com maleta, estetoscópio, injeção, curativo. Tinha os bichos de pelúcia- que seria do lado da parte. Aí tem um mercadinho também - que é bem completinho, e quem fez foi uma sala do fundamental, que estava trabalhando com sistema monetário, então a escola adquiriu uma espécie de “feirinha”, daí juntaram os dois.

Pesquisadora - Tudo isso fica montado no pátio externo?

Rubi - Sim. Mas é no pátio interno, no pedaço cercado dele.

Pesquisadora - Fica dividido, por exemplo, feirinha, mercadinho”?

Rubi - Sim. É a feirinha com o mercadinho. Daí tem outro espaço com a maca - que seria a parte veterinária e médica, mas está bem defasada, não sei se quebraram. Daí tem o espaço que seria a bandinha, que é tipo uma cabaninha, essas de brinquedo e dentro tem instrumentos musicais. Aí tem um outro espaço com bonecos com outros brinquedos. Tem a casinha de plástico, com móveis antigos. Mas fora dessa casinha, montaram uma nova casinha, com moveis novos. Tem armário, fogão, geladeira, mesinha. Bem completinho. Tem até uma mesinha de escritório com notebook pra eles.

Pesquisadora - Outras professoras também usam?

Rubi - No infantil sim. No fundamental, às vezes.

Pesquisadora - Quando você leva as crianças para brincar nesse espaço, que está organizado dessa forma, por que será que eles estão assim e o que ele proporciona para a criança? Espaços, assim organizados?

Rubi - Além de uma concepção de organização. Porque tipo, a gente entra, vê como está organizado, e no final eu digo “no final a gente vai manter essa mesma organização”. Então eles sabem que o que eles tirarem, depois tem que devolver no mesmo lugar, do mesmo jeito. As primeiras vezes que a gente foi não funcionou, mas ultimamente tem dado certo. Além disso, também tem a questão da vivência né? Porque eles conseguem vivenciar diversas coisas diferentes lá. Diversas experiências. Vivenciar muita coisa.

Pesquisadora – Porque, na verdade, já está direcionado. Se não tivesse esses espaços, seria possível as crianças desenvolverem e aprenderem?

Rubi - Provavelmente muito menos. Antes de a brinquedoteca ser dessa forma. Eu desenvolvia atividades semelhantes na sala de aula. Por exemplo, já fizemos na sala uma “pista” para eles brincarem com os carrinhos, de salão de beleza. Já tinha feito similar a brinquedoteca dentro da sala de aula. Mas em menor proporção porque você não consegue fazer tanta coisa. Uma porque não tinha tanto material. Mas tivemos sorte porque a professora que se aposentou deixou muita coisa.

Pesquisadora - Como é o nome dela?

Rubi – Maria¹²⁶. O pessoal da escola diz que ela era muito legal. Eu tinha contato com ela só por *whatsapp*. Mas ela deixou muito material. Deu pra montar muita coisa com o que ela tinha né. E a escola montou esse espaço, já melhorou muito. Nesse espaço, por exemplo, não tem a “pista”, nem o “salão de beleza” que eu faço com eles em sala. Mas tipo, na sala eu monto com eles esses dois. Às vezes eu faço mais outros¹²⁷, eu já tinha feito casinha também e na sala tem mais um monte¹²⁸ e eles acabam tendo uma abrangência muito maior né.

Pesquisadora – E, no caso, como que você prevê isso na rotina? E que tempo as crianças têm para brincar?

Rubi - Essa questão do tempo é uma coisa que eu tenho muita dificuldade e eu acho que não sou só eu. Porque eles têm o horário de lanche, almoço. São dois horários direcionados para a refeição, educação física duas vezes por semana, informática e além de todos esses horários, também tem o parque uma vez por dia, todos os dias. Todos os dias tem parque, informática uma vez por semana, todos os dias tem dois horários de refeição e duas vezes por semana tem educação física. Tem a escovação todos os dias depois da refeição e isso acaba tomando quase todo o tempo.

¹²⁶ Nome fictício da professora.

¹²⁷ Referindo-se a outros espaços de brincar por ela montado.

¹²⁸ Referindo-se à variedade de brinquedos.

Pesquisadora - Com o tempo que sobra, o que você faz?

Rubi - Do que sobra, eu tento dividir pelo menos uma vez por dia, uma brincadeira mais livre. Às vezes eu faço brincadeiras direcionadas, mas ainda assim, faço mais livre. Tipo, eu coloco o cenário, então não deixa de ser direcionada, mas eu deixo eles brincarem da forma que eles querem. E uma com o objetivo educativo. Então eu separo o tempo que sobra tentando fazer sempre duas atividades.

Pesquisadora – Uma que você brinca mais com um fim?

Rubi – Exato. E a outra pra eles concluírem mais livremente.

Pesquisadora – Isso, todo dia?

Rubi – Todo dia. Não é todo dia que eu consigo. Eu tento todo dia. Às vezes, no dia da educação física é mais difícil. Na verdade, porque tem uma hora inteira pra educação física.

Pesquisadora – E, nos dias que você não tem educação física?

Rubi – Geralmente eu consigo fazer duas.

Pesquisadora - E sempre é com o brincar?

Rubi - Não. Como eu sei que eles estão no Infantil Final e eu sei que no Fundamental eles vão começar a ter muitas coisas no papel, eu tento trazer atividades também no papel, porque eu considero necessário pra eles irem se preparando para esse próximo momento. Principalmente no segundo semestre. Tipo, eu entrei em maio. Então já peguei o fim do primeiro semestre. Quando eu entrei eu fiquei mais no brincar. Encerrei o primeiro semestre quase que só no brincar e praticamente quase não dei nada no papel. No segundo semestre, eu comecei introduzir. Então Por exemplo, na semana de segunda a sexta, dois dias, no meu caso, terça e quinta é educação física, nesses dias eu sei que vou dar uma atividade só, então eu tento dar no brincar.

Pesquisadora - Você prioriza o brincar às terças e quintas-feiras?

Rubi - Sim. Sexta-feira eu deixei para o *Mind Lab*. Normalmente gira tudo em torno dele. Se tiver alguma coisa no papel, é alguma coisa do *Mind Lab*. De segunda e quarta, normalmente eu consigo fazer duas atividades, geralmente eu faço a que é mais livre brincar, e a outra, algo no papel. Que pode ser tanto algo artístico, e aí essa divisão de ser artístico ou não, isso depende do momento, eu vou pela necessidade da turma.

Pesquisadora – Como Matemática ou Português?

Rubi - Exato. “Ah, eu acho que eles estão precisando focar mais no conhecimento do alfabeto”, então essa semana eu vou trabalhar alfabeto, “ah, acho que agora eles estão

precisando mais de matemática”, “ah, matemática e português deu uma andada”? então vou dar alguma coisa artística”. Aí eu vou dividindo assim.

Pesquisadora - Se você fosse pensar no brincar dentro da sua rotina, quantos dias você acha que ele abarcaria?

Rubi - Todos os dias. Mas não necessariamente duas vezes ao dia.

Pesquisadora - E não necessariamente livre?

Rubi - Não necessariamente livre, exato.

Pesquisadora - O “livre” mais ou menos, você acha que são quantos dias?

Rubi - Se você for considerar o parque, todos os dias também. O parque é livre. Nenhuma vez no parque eu fiz alguma coordenação para eles. O parque realmente eu deixo livre pra eles brincarem.

Pesquisadora - Eu queria que você comentasse sobre o seu papel de professora nas brincadeiras.

Rubi - Nas livres ou nas direcionadas?

Pesquisadora - Nas duas.

Rubi - Na livre eu acho que o meu papel é mais observar e intervir, caso necessário. Por exemplo, se estiver acontecendo algum conflito, ou alguma dificuldade, se eu perceber que por exemplo um grupo de crianças está brincando, uma delas não está conseguindo, eu vou lá, intervenho com intuito de ajudar. Então, eu acredito que o meu papel é mais “de fora”, digamos assim. Eu tento não interferir tanto, senão não seria livre. Nas direcionadas, eu já considero o meu papel fundamental, porque eu vou ensinar qual vai ser a brincadeira, eu vou orientar eles durante a brincadeira, eu vou acompanhar a brincadeira, eu vou auxiliar as crianças que tiverem dificuldade. Então eu vou estar ali presente o tempo inteiro.

Pesquisadora - Também, porque você tem um fim com aquela brincadeira, não é?

Rubi - Um objetivo, exatamente. Como eu já tenho um objetivo já claro antes de começar a brincadeira, eu vou tentar conduzir elas para conseguir alcançar o meu objetivo. Por exemplo, se eu perceber que eles estão saindo, não indo em direção ao que eu quero, eu vou tentar trazer eles de volta para o que eu quero.

Pesquisadora - Você respondeu bastante o que você faz enquanto as crianças estão brincando nas dirigidas. O que você faz enquanto as crianças estão brincando livremente? O que você propõe?

Rubi - Livremente normalmente é o observar, acho que é o principal. Observar tanto se há uma necessidade de intervenção quanto observar o que elas estão criando, o que elas estão produzindo, o que elas estão desenvolvendo nessa brincadeira.

Pesquisadora - Para quê?

Rubi - Pra depois você saber como aquela criança está. Por exemplo, na construção do relatório dela, muitas vezes, é com base nessas brincadeiras livres e o desenvolvimento da criança você só tem conhecimento, observando nessas horas. Eu acho que só observar na brincadeira direcionada, não é suficiente. Porque na direcionada, normalmente, a criança vai seguir o que você está estipulando. E na livre, você vai saber de fato como é que aquela criança está.

Pesquisadora – E dá para fazer alguma coisa quando você observa? Quando você observa que a criança está criando, que ela está manifestando alguma coisa, a professora usa isso para alguma coisa? Você consegue usar para outro tipo de coisa?

Rubi - Sim. Às vezes em uma atividade direcionada, você não vai notar tão claramente as dificuldades das crianças. Numa atividade livre, a criança vai se sentir mais confortável pra demonstrar isso. Porque por exemplo, numa atividade direcionada para trabalhar números. Ela¹²⁹ vai estar preocupada em acertar. Porque ela sabe que você está ali e tudo mais. Então talvez ela vai acertar porque ela está muito focada. Já no livre, você consegue observar as dificuldades na contagem, por exemplo, quando ela está contando as peças, e ela não está conseguindo contar, ou ela não está acertando, ou ela não quer contar porque ela está com receio dos amigos verem que ela não sabe contar... Você consegue observar esse tipo de coisa e saber quais são de fato a dificuldade da criança, eu acho que ela apresenta melhor quando ela está na livre.

Pesquisadora – E, com isso?

Rubi - E com isso você sabe o que vai precisar com aquela criança, por exemplo, essa criança tem essa dificuldade, ok, eu sei a dificuldade sei a dificuldade, eu já sei o que eu tenho que fazer pra ela se desenvolver.

Pesquisadora - E, agora, eu queria que você comentasse como que esse brincar está previsto na Educação Infantil municipal, você sabe aonde está previsto isso?

Rubi – Você diz na legislação, algo assim?

Pesquisadora – Municipal, no currículo, algum lugar que você se recorda.

¹²⁹ Referindo-se à criança.

Rubi - Não vou saber te dizer exatamente. Eu sei que está no currículo, mas eu não sei dizer, “ah, está em tal lugar e de tal forma”.

Pesquisadora – Isso, nós estamos falando do municipal, ok?

Rubi – Certo.

Pesquisadora - Você já teve acesso ao currículo do município depois que você entrou?

Rubi - Não. Eu acho que, quer dizer, ter acesso, eu acho que eu devo ter. Deve estar disponível. Mas nunca vieram me trazer e eu também nunca fui atrás.

Pesquisadora - E você também nem sabe se o brincar está lá, é isso?

Rubi - Eu acredito que esteja. Eu não sei como está, mas está.

Pesquisadora –É, porque tem gente que nem sabe se o currículo municipal prevê isso.

Rubi - Não olhei o currículo municipal, então não vou saber te dizer. Mas eu sei que ele é feito com base no currículo nacional. Não ele não pode ser feito assim do nada. Então com certeza está previsto o brincar, de que forma, de que ponto, eu não sei dizer.

Pesquisadora –Neste tempo que você está na Prefeitura, você teve a oportunidade de ter alguma formação sobre o brincar na Educação Infantil?

Rubi - Não. Eu participei de poucas formações, até porque eu tenho menos de um ano né. Eu participei de uma formação sobre reciclagem, algumas formações que estavam relacionadas com coisas da escola, acho que só. Nada nem focado para o infantil necessariamente que eu cheguei a participar.

Pesquisadora - A minha pesquisa está fundamentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que são as DCNEI. Sabemos que teve a BNCC, recentemente promulgada, tanto para a Educação Infantil, quanto para a educação básica, para o Ensino Fundamental e Ensino Médio, mas eu não foquei na BNCC, porque ela é nova. Nós não temos tanta propriedade sobre ela; ela entrou em vigor mesmo no ano passado¹³⁰. Então, para eu utilizá-la como base para a minha dissertação, em dois anos de mestrado não seria suficiente, mesmo porque uma lei uma vez sancionada, até que ela comece a circular por todas as escolas, até que os pesquisadores comecem a estudá-la, até que as formações cheguem na escola, a gente não tem tanta propriedade assim. Mas, a BNCC está direcionada pelas diretrizes. Você tem algum contato, ou já teve algum estudo sobre as diretrizes?

Rubi - Só na faculdade.

¹³⁰ Referindo-se ao ano de 2018.

Pesquisadora – Porque faz sete anos que você se formou e as DCNEI, nove anos que existem.. contato com essa literatura que fale como é o brincar, que fale sobre a Educação Infantil, de como deve ser o brincar?

Rubi – Só na época da faculdade; depois disso não mais.

Pesquisadora – Acredito que chegamos ao final, você contribuiu bastante para a minha pesquisa e eu queria saber se você tem alguma dúvida, ou gostaria de fazer mais alguma afirmação?

Rubi – Não, acredito que não.

Pesquisadora – Então, a gente encerra por aqui e eu te agradeço pela disponibilidade e cooperação para a minha pesquisa.

ENTREVISTA COM A PROFESSORA SAFIRA

Primeiro Encontro

Pesquisadora - Eu queria perguntar para você qual é a sua formação?

Safira - Com tudo?

Pesquisadora - É

Safira - Sou formada em Pedagogia. É a única graduação que eu tenho, pós-graduada em Educação Especial e Educação Infantil.

Pesquisadora - Você tem magistério?

Safira - Tenho, eu fiz magistério, graduação, pós-graduação e agora ando investindo mais nas extensões.

Pesquisadora – E nessas extensões tem também Educação Infantil?

Safira - Tem, tem o brincar na educação infantil, tem muitos títulos que... a gente vai escolhendo mais ou menos com o que você tá trabalhando né, para não fugir do assunto.

Pesquisadora - E quanto tempo você tem de Magistério?

Safira - 26 anos, em março¹³¹ agora, fez 26 anos.

Pesquisadora – Mas, e na Prefeitura de Santo André?

Safira - Desde 2008? 12 anos, vou fazer 12 anos agora em janeiro¹³².

Pesquisadora – Em Santo André, qual é o seu percurso profissional?

Safira - Ensino Fundamental.... 12 anos né, desses 12 anos na rede são 3 na Educação Infantil e 9 no Ensino Fundamental, eu comecei com o Fundamental né.

Pesquisadora - E você tem escolhido a Educação Infantil, agora, nas suas opções, por quê?

Safira - Na verdade por questão de acúmulo, por acumular cargo eu penso assim eu queria qualidade de vida sabe? Chegar em casa mais cedo, poder ver meus filhos adolescentes, acompanhar mais de perto, inicialmente a decisão foi essa, foi o acúmulo, principalmente a família e depois o acúmulo, ficou mais tranquilo.

Pesquisadora – Mas, não porque a Educação Infantil é menos importante que o Ensino Fundamental?

¹³¹ Março de 2019.

¹³² Janeiro de 2020.

Safira - De maneira nenhuma, tanto que na outra rede eu trabalho na Educação Infantil. Esse ano que eu estou com o Fundamental, eu estava com o Infantil lá e Fundamental aqui, agora inverteu, estou com Infantil aqui e o Fundamental lá.

Pesquisadora - Por que você escolheu dar aula na Educação Infantil?

Safira - Qualidade de vida.

Pesquisadora - Para o professor?

Safira - A carga horária, você poder se planejar, por exemplo, Eu uso esse tempo das 17h às 18h, eu faço relatório, eu arrumo as minhas coisas, eu planejo aulas da semana, eu deixo as crianças saírem, eu sento, eu faço o meu portfólio, eu faço a minha reflexão.

Pesquisadora –Então, você acredita que esse tempo que você tem a mais na Educação Infantil te proporcionam o quê?

Safira - Organização e uma qualificação do trabalho. Com certeza, o que eu faria em casa sendo interrompida todo instante, eu faço aqui, eu falo pra meninas, eu escrevo no papelzinho... “hoje eu vou fazer isso”.. Me dá licença que eu vou pra informática que eu vou fazer relatório, hoje eu vou sentar e vou fazer”, porque eu gosto muito de conversar, e essa 1 hora passa, voa, você leva o aluno ali, fica esperando uma mãe ou outra para conversar, quando você volta já é 17h20.

Pesquisadora - E o que você pensa sobre educação e o papel da escola?Quando você for responder, você pode responder sempre pensando na Educação Infantil.O que você pensa sobre educação e o qual o papel da escola?

Safira - Literalmente **né**, **literalmente** é como diz a frase de Paulo Freire, é a ferramenta mais importante para mudar o mundo, não tem outro caminho, não há outro caminho, é pela educação, não vejo outra possibilidade, não tem, não existe.

Safira - É a educação no sentido mais assim, mais clássico da palavra. No sentido assim, na etimologia da palavra.

Pesquisadora – E você busca isso quando você está dando aula?

Safira - A qualidade. A mudança é o que a gente fala, às vezes uma palavra pode melhorar o dia de alguém, pode fazer uma pessoa sonhar igual aquele comercial do Itaú “leia para uma criança” onde a mãe começou lendo para o filho e depois ela foi para escola onde ele tá se formando agora né. É isso.

Pesquisadora - E a criança, quando ela está aqui, ela tem a possibilidade de sonhar com um mundo melhor... é isso?

Safira - Ela tem condição e “você proporciona isso”. É além das letras né, eu falo que tudo isso é além das letras, às vezes a minha aula de linguagem e escrita, não foi importante, o mais importante foi uma conversa que eu tive com o aluno a hora que eu sentei, porque eu tenho “n” casos aqui, um dia eu te conto, um dia a gente conversa melhor. Às vezes uma palavra que ele levou daqui já mudou a vida dele, a história, a maneira dele pensar, enfim a imaginação, tornou a pessoa mais feliz.

Safira - Eu penso nisso, sabe assim Elaine, vem uma pessoa na escola te pedir uma informação... eu penso que é minha obrigação, mas não é obrigação de professor, obrigação de cidadão, atender bem as pessoas que passam. Porque Deus não distribui os dons?

Pesquisadora –Sim.

Safira - O meu dom é ensinar, eu entendo assim, meu dom é ensinar, é lidar com as pessoas, é assim que eu vou melhorar a vida de alguém? Então vamos lá.

Safira –Eu falo sempre isso em casa, é responsabilidade né, que responsabilidade que a gente tem...

Pesquisadora - Que bom que o professor chegue nessa visão, de que pode estar nas mãos dele a responsabilidade pela mudança de vida daquela criança.

Safira - De vida daquela criança, não é aquela mudança de mundo, igual se a gente for pensa no contexto mundial a gente fala assim, é aquela gotinha d’água, o que a minha contribuição vai mudar o mundo, mas é mudar a vida de alguém, acho que a gente nasceu para ajudar. Vai mudar o dia de alguém, que vai mudar a vida de alguém vai!

Pesquisadora - Por isso que a Pedagogia do Diálogo é fundamental, não é?

Safira - A Pedagogia da “empatia” é fundamental, eu falo que se a gente não estabelece a confiança, igual eu tenho um aluno por exemplo, Henrique¹³³, que é o deficiente físico que eu tenho aqui, é o segundo ano que eu estou com ele, agora que eu consigo que ele me dê um abraço ali, ele olha e me dá um abraço, eu falo “olha eu ganhei um abraço! Agora que eu consigo, é empatia! Aí a professora Leandra¹³⁴ entra aqui e fala assim: “ano que vem você vai ficar comigo, eu sou sua professora¹³⁵”, ele fala: “Não!”, agora que ele conseguiu se aproximar, tem pessoas que é mais fácil, aí o que acontece? Começou a acontecer a aprendizagem dele agora, até a questão da coordenação motora, a aprendizagem dele começou a acontecer agora.

¹³³ Nome fictício.

¹³⁴ Nome fictício da professora.

¹³⁵ Falando com o aluno.

Pesquisadora – E se, de repente, ele pegar uma professora que não seja tão empática... (interrompida).

Safira – Que estabeleça essa empatia.

Pesquisadora - (continuando) ... que não estabeleça essa relação com ele, pode ser que fique truncado.

Safira – Fica, porque que muitos adolescentes falam assim “ai eu quero estudar biologia”, porque de repente teve um professor de biologia lá atrás que marcou, de alguma maneira marcou a vida dele.

Pesquisadora - Você sabe que eu fui estudar Inglês, não é? Tive de estudar Inglês por causa da faculdade e eu sofri bastante, porque eu tinha uma barreira muito grande com o inglês. Só que, aí, no ano passado, eu paguei uma professora particular e eu fiquei surpresa de ver como que o Inglês não é um “bicho de sete cabeças”. Hoje, eu olho as coisas em inglês e tenho vontade de aprender. Mas, por quê? Porque a professora desmistificou... e tem a ver com isso aí, que você está falando.

Safira - A empatia.

Pesquisadora - É isso mesmo! E, hoje, eu vejo o Inglês com outros olhos.

Safira - Por que eu gostava do *Mind Lab* o ano passado, eu ia sem reclamar? Esse ano eu estou resmungando muito, eu não criei uma empatia com a professora, ela falta muito, não estou desqualificando a pessoa, ela é boa, mas falta muito.

Pesquisadora - É que eu não fazia às quartas-feiras; eu fazia aos sábados e a minha formadora de sábado era maravilhosa; mas a professora que dá aula para nós, no *Mind Lab*, eu nem acho que ela é nossa professora.

Safira - Porque a gente não estabeleceu vínculo.

Pesquisadora - Não! Porque ela nunca vai.

Safira - Que com o Luís¹³⁶ que foi o ano passado, olha eu chegava e falava “o Luís eu estou cansada, mas eu vim por tua causa”, eu sempre falei isso para ele.

Pesquisadora – Olha que legal, olha a diferença de experiência, com esses dois contatos da *Mind Lab*.

Safira – Ele fazia umas brincadeiras com a gente.

Safira – Nossa, que bom!

Pesquisadora - Eu vou fazer uma pergunta para você. Como o brincar ~~que~~ está presente na sua sala de aula, no dia a dia com as crianças?

¹³⁶ Nome fictício do formador.

Safira - Eu penso que menos do que eu gostaria, você conhece meu perfil né? Menos do que eu gostaria, mas eu penso muito nisso, é... eu tenho uma história de Fundamental muito forte, a minha postura é de Fundamental, então eu tive que reaprender a lidar com essa faixa etária, comecei lá em Mauá, aprendendo lá e trouxe muita coisa pra cá, muita coisa que eu aprendi na creche eu ainda aplico aqui, eu não abro mão de algumas coisas, eu acho que eu deveria fazer muito mais, mas eu não abro mão da história, da música, a gente tem um momento coletivo da música, a gente faz junto, eu faço outro aqui na sala, o parque eu não abro mão, é...ensinar uma brincadeira eu não abro mão, mas eu acho que ainda é pouco.

Pesquisadora - Por quê?

Safira - Por esse meu perfil, eu acho que é uma luta comigo mesma, por exemplo, eu não sei se eu já te falei, não sei se você usa caderno no Infantil Final... e é condenado o caderno, porque você sabe, a gente não está amparado pelo currículo né. A Márcia¹³⁷ já me falou, o pessoal aqui da manhã não usa caderno de linha, não usa caderno de casa, só o de desenho e eu estava conversando com a Márcia que lá no eu conversei com umas meninas do Infantil Final e elas também não usam caderno, só o de desenho. É só folhinha e cola no caderno de desenho.

Pesquisadora – Certo.

Safira - Eu me senti super mal, cheguei aqui falando com a Márcia¹³⁸, ela me disse “*Safira* eu te conheço, você trabalha muito bem, eu entendo, mas você não está amparada pelo currículo aí. Porque o currículo fala do brincar.

Pesquisadora – O que as DCNEI dizem é que todas as ações que permeiam a educação infantil têm de estarem embasadas pelas brincadeiras e as interações sociais; mas, não significa que você não pode ter um caderno. Isso são interpretações.

Safira – Então, o caderno talvez até, depois eu te mostro, com outro formato, eu tenho esse caráter fundamental que eu não consigo me desvencilhar dele e. Pensando que a BNCC agora exige que o aluno seja alfabético até o 2º ano para 2020 e quando eu pego eles lá no 1º ano, porque eu tenho 1º. Ano na outra rede, eu já sei o que eu vou precisar lá, o que eu gostaria que chegasse lá, aí eu começo a preparar aqui, você entendeu?

Pesquisadora - Eu entendi.

Safira - É uma coisa que vai meio que automático.

Pesquisadora –Mas, você acha que isso não deveria acontecer?

¹³⁷ Nome fictício da Assistente Pedagógica (AP) da escola.

¹³⁸ Nome fictício da AP da escola.

Safira - Com menor frequência do que eu faço, você entende?

Pesquisadora - Eu entendo, porque, na verdade, a criança ela já foi admitida no Ensino Fundamental de 9 anos; mais cedo, não é?

Safira - Não concordo também.

Pesquisadora –Então, aquela criança que está no primeiro ano era ainda da Educação Infantil certo?

Safira – Sim, seria.

Pesquisadora –Então, ela já tem um percurso inteiro para se alfabetizar. Então, você quer dizer o seguinte:acaba que, mesmo na Educação Infantil, com menos idade ainda, antecipando a escolarização da criança?

Safira – Perfeito.

Pesquisadora - É isso?

Safira - É isso.

Pesquisadora –Mas, não significa, que na lei fala de caderno. Então, isso é uma interpretação.

Safira - Eu li o currículo do infantil final todo, tanto que eu falo para a Márcia¹³⁹ assim, eu não vou encontrar o que eu devo fazer nos objetivos e eu não consigo transformar em conteúdo, que não se diz mais conteúdo agora, mas eu consigo me encontrar nas orientações didáticas.

Pesquisadora –Certo. Que currículo é esse que você está falando?

Safira - É o nosso currículo do infantil.

Pesquisadora - Mas onde está esse currículo?

Safira - Nós temos um impresso, com as discussões como que chama? Dos grupos que foram discutir lá¹⁴⁰...

Pesquisadora - Você está dizendo das discussões que a CEPEC fez para um currículo?

Safira – Exato. Para construção do currículo.

Pesquisadora – Entendi.

Safira - Tanto que aqui, por exemplo, eu não concordo com varias coisas desse currículo, eu falei que eu gostaria de ter participado.

Pesquisadora – Certo.

¹³⁹ Nome fictício da AP da escola.

¹⁴⁰ Referindo-se aos encontros com representantes das escolas municipais que a CEPEC organizou para se pensar sobre o currículo da cidade de Santo André.

Safira - Ele vem junto, o infantil inicial e final, quem tem que separar é o meu “achismo” e eu não concordo com isso, eu acho que tinha que vir separado em documento de lá, porque se eu estou pensando em uma padronização você vai interpretar de um jeito, a outra pessoa vai interpretar de outro, nem na mesma escola você consegue interpretar do mesmo jeito...!

Pesquisadora – Entendi.

Safira – Ah, eu acho que eu vou dar isso aqui... não esse aqui, eu vou pôr no segundo semestre, sabe você acaba no achismo mesmo.

Pesquisadora –Entendi. Então, quero dizer que eu vou citar algumas coisas da Prefeitura. Vou citar o percurso do brincar na Prefeitura de Santo André, mas a minha dissertação está fundamentada nas diretrizes curriculares nacionais para Educação Infantil; não está nem fundamentada na BNCC porque a BNCC ainda está em discussão.

Safira – Lá, a gente usa os RCNEI, não é?

Pesquisadora – Que é anterior às diretrizes. Só que tanto um quanto outro está interligado.

Safira - Eles estão.

Pesquisadora – Então, assim, só para você saber: eu estou fundamentada nas diretrizes e nelas não se fala nada sobre caderno; fala que tudo que permeia esse mundo da criança, linguagem escrita, linguagem oral, linguagem matemática, linguagem artística etc. tem que estar fundamentado no brincar e nas interações.

Safira – É porque eu tenho que pensar no caderno como uma estratégia, eu não posso pensar no caderno como conteúdo, você entendeu?

Pesquisadora – Exatamente.

Safira - essa... é muito tênue.

Pesquisadora – Por exemplo, é... Quando fala assim...olha só a interpretação da pessoa quando fala assim: “Olha, eu dou folhinha e colo no caderno de desenho; é a mesma coisa, porque você pode ter dado nessa folhinha, aqui, atividade de escrita de escolarização”. Aí, você muda o caráter do que você acha que não é de escolarização, colando em um caderno de desenho. Então, assim, qual é o foco que se deu naquele momento? Eu posso ter feito exatamente uma atividade de folhinha; eu posso ter feito. E qual é o meu foco nesse momento?

Safira – Ter uma qualidade escrita.

Pesquisadora – Exatamente.

Safira – Que Não passe por um caderno...

Pesquisadora – Exatamente, só que, por exemplo, “mas eu quero que as minhas crianças”... elas estão indo para o 1.º ano e “eu quero que ela desenvolva; eu quero introduzir um mínimo de organização com o uso do caderno; então eu pego essa folhinha...

Safira – É o que eu faço; não sobra 3 linhas no final?

Pesquisadora – Sim.

Safira - Aí, por exemplo, eu dei a letrinha A, sobrou aqui, aí eu falo vamos reduzir vamos tentar fazer dentro da linha? Não é uma obrigação, “você não fez”, não é uma obrigação.

Pesquisadora - Sim, eu entendi. E, aí, a minha intenção, o meu foco é que eles abram o caderno, peguem a cola e eles coleem.

Safira - Que eles tenham um comportamento de estudante.

Pesquisadora – Exatamente.

Safira - Que eles tenham um comportamento mínimo.

Pesquisadora – E, eu não estou julgando você dizendo que está certa ou errada. O foco não muda em nada se a professora dá uma folhinha escolarizada para a criança colar no caderno de desenho.

Safira - Mas você concorda que é assim também, eu não posso também usar este caderno, ele tem linha, se a minha intenção for usar linha eu vou usar esse caderno, se a minha intenção for só colar eu posso pegar um de desenho, eu não posso usar um caderno com linha sem ter nenhuma intencionalidade com aquela linha porque eu posso pegar simplesmente o de desenho entendeu?

Pesquisadora - Eu posso, eu entendi.

Safira - Porque a pessoa pode falar assim, que eu acredito, mas a pessoa pode falar assim, “eu uso caderno” aí você vê está tudo colado. Não poderia ser aquele?

Pesquisadora – Poderia. Mas qual é a diferença de se colar em um caderno de linha ou em um caderno de desenho?

Safira - A intencionalidade, por exemplo, quando eu colo uma atividade no meu, eu te mostro em outro momento, eu coloco o nome e data, agora eles já estão copiando a data, porque a minha intenção é ele escrever o nome dele na linha, eu tenho intencionalidade para aquela linha, se eu não tivesse Elaine eu ia usar o de desenho.

Pesquisadora - Eu não concordo, nesse ponto de vista. Mas isso não tem nada a ver com a pesquisa, está bem?

Safira – Sim, Sim.

Pesquisadora - Eu também colo a minha folhinha no caderno de linha, mas, neste caso, eu quero que ele entenda que um caderno tem uma posição e quando eu o uso aqui, eu viro para cá, eu viro para lá; o meu foco é esse. E aí, quando eu quero trabalhar uma atividade de escrita na linha, qual é o meu foco? Que eles escrevam o nome deles na linha.

Safira - Então você tem o mesmo foco que eu.

Pesquisadora – Sim.

Safira - Só que você priorizou acima da linha, o meu foi o contrário, priorizei a linha e o comportamento de aluno foi o segundo. Você entendeu?

Pesquisadora – Mas, olha que legal! Essa reflexão que você faz sobre o uso do caderno é muito importante; isso te traz parâmetros. Por exemplo, quando eu chego para você...

Safira. Mas quando eu uso com esse foco, quer dizer que esse é o meu foco mesmo e aí o seu foco você precisa rever, mas não significa que quando alguém chegar para você e falar que você não está amparada eu não concordo, não concordo com essa fala, porque na verdade na lei não fala isso, e assim qual é o seu foco? É que você quer introduzir o caderno para saber usar.

Safira – Exatamente, porque eu sei que vai cobrar lá.

Pesquisadora - Exatamente, eu não sei nem na verdade... será que é por isso que a gente faz, porque eu sei que vai cobrar lá?

Safira - É... conceito se ensina.

Pesquisadora – Certo.

Safira - Postura se ensina.

Pesquisadora – Sim.

Safira - Eu penso que é isso também.

Pesquisadora - Voltando ao nosso foco, como o brincar está presente no dia a dia na sua sala? Mas, na quinta-feira a gente continua; a gente pode desdobrar o raciocínio nas outras questões em que já pensei e que trarei.

Safira – Perfeito.

Pesquisadora – Agradeço, por hoje, está bem?

Safira - Eu que agradeço Elaine.

Segundo encontro

Pesquisadora – Então, vamos lá. Vamos começar com o que é a infância para você?

Safira – É difícil né?

Pesquisadora – Interessante, não é?

Safira – É interessante sabe por quê? Porque você faz esse tipo de pergunta aí eu falo assim, eu respondo profissionalmente como quem olha de fora, ou eu respondo para dentro, para mim? Entendeu?

Pesquisadora – Você sempre vai olhar com seu olhar de professora. Então, assim: o que é infância para você professora *Safira* de Educação Infantil?

Safira – É a fase mais importante da vida porque até os 3 anos que você forma muitos conceitos, muitos conceitos do que você vai ser futuramente até os 3 anos de idade, você forma, então assim é... é imprescindível né Elaine, é muito importante é ali que está a base, na infância que você constrói a base do que você vai ser futuramente, tem muita coisa que se constrói ali que você não percebe de repente você vê o seu filho, por exemplo, um aluno, está lá na base, “mas não fui isso que ensinei”, é dele, está lá, tá lá na base dele, passou despercebido mas tá lá, ele construiu lá.

Pesquisadora – E, pensando nisso enquanto professora, muitas construções são feitas dentro da sala de aula, para essa infância?

Safira – Devem ser feitas dentro da sala de aula, devem ser pensadas com intencionalidade dentro da sala de aula.

Pesquisadora – Para quê?

Safira – Para o desenvolvimento, porque quando você fala de desenvolvimento integral não é só uma palavra, desenvolvimento integral quer dizer que você é responsável por tudo, em nenhum documento está falando que você é responsável por aquele aluno somente no que diz respeito à linguagem oral e escrita, a gente faz parte da formação integral isso é muito sério, sabe formação de caráter? Eu penso nisso, talvez um exemplo que ele não tenha lá, ele tem aqui, na escola, ao longo de? Não só com a professora *Safira*, mas de todas as que permearam a vida dele até...

Pesquisadora – Como você entrou nesse desenvolvimento integral, o que você considera ser o desenvolvimento integral para a criança?

Safira –Desenvolvimento integral? É a sua integralidade, a sua totalidade, físico, cognitivo, físico não no sentido de físico de crescimento, sentido cognitivo mesmo, físico, psicológico principalmente.

Pesquisadora –Então, quando você fala que a infância é a fase mais importante da vida, aonde temos que pensar o desenvolvimento integral da criança, você pensa num todo e esse todo você quer dizer conteúdos...?

Safira –Tudo, conteúdo, a gente não tem que devolver os procedimentais, conceituais e atitudinais?

Pesquisadora –Sim.

Safira –É isso, é o que deve ser ensinado né, conceito, procedimento e atitude, sempre nessa ordem eu penso.

Pesquisadora – Entendi.

Safira –Você avalia lá, mas você vai sempre nessa ordem, não deu? Volta, conceito, procedimento e atitude.

Pesquisadora –E essa atitude, é atitude para quê?

Safira –Vida, para ele, lembra que eu falei para você? Eu penso assim.. Eu falo em economizar água, mas não é economizar água só aqui na escola, a gente não pode pensar que eu estou educando uma criança para viver aqui dentro, é pro mundo, então quando eu falo em ele economizar água aqui na escola, ele pensa aqui, não, não é só aqui na escola, é em casa também, qualquer outro lugar que você esteja.

Pesquisadora –Está bem, entendi. Na sua concepção, o que é o brincar? Eu acho que a gente falou um pouquinho disso lá no começo da entrevista.

Safira –É o brincar, o interagir, é o aprender, é o viver, é isso, interação.

Pesquisadora –Então aí eu vou juntar as duas perguntas, como então que é o brincar na educação infantil e para quê brincar na educação infantil, são duas coisas, como é esse brincar na educação infantil?

Safira -Como é o brincar na Educação Infantil? Brincar na educação infantil é imaginar, despertar, eles aprendem assim, Omo se aprende? Brincando e como é o brincar? Aprendendo. Uma coisa completa a outra dentro desse ciclo né, no aprender tem o que marca, o que marca pra eles? É o que ele viveu, é o que ele interagiu, muitas vezes por exemplo, tem um aluno que tem dificuldade com as cores, ai a gente está brincando com as pecinhas e eu falo assim “Fulana ajuda o Ciclano com as cores, aí ela fica ensinando

do jeitinho dela, aí ele aprendeu, é o brincar, pra ele é o brincar. A minha intencionalidade é ali a parte, mas para eles, eles estão brincando.

Pesquisadora –E esse brincar para eles, você considera que é o quê?

Safira –É fundamental, quando a gente fala principalmente... é que a minha cabeça está muito voltada para o fundamental né, é que seria uma outra discussão porque eu não concordo com esse fundamental de 9 anos não entra na minha cabeça, tinha que se respeitar a fase dos desenvolvimentos, os estudiosos já constataram isso há muito tempo atrás e a gente bate a cabeça achando que pode mudar.

Pesquisadora –Nessa questão do Fundamental, é você não esquecer que a criança que está no Fundamental é uma criança ainda.

Safira –Principalmente agora, principalmente agora, por exemplo, eu pego os alunos da Fulana que são do 1º ano, nós já trocamos de sala, alguns alunos estavam dando trabalhão eu trouxe eles para cá. Daí ela pergunta “eles estão dando trabalho?” eu falo Fulana eles são parte dessa sala¹⁴¹, eles são daqui, você entendeu que eles se encaixaram aqui porque lá eles não se encaixaram, aqui eles se encaixaram, fizeram atividades, eles brincaram e não deram trabalho, você entendeu?

Pesquisadora – Então, por que será que chegam aqui e eles se encontram? O que você pensa?

Safira -Pela maturidade das fases de desenvolvimento, ele não está naquela fase de lá¹⁴², onde é forçado uma alfabetização, alfabetização no sentido da palavra, não é nem letramento mesmo, porque é cobrado da gente o tempo todo. É o que a gente falava no conselho né, no infantil, “no 1º ano não se preocupem, vai brincando, vai ensinando, interagindo, letramento, só que quantos alfabéticos você tem mesmo?” Então a gente é cobrado por isso o tempo todo, só que na verdade, eles não tem a maturidade. Se você pega lá no 2º ano, as crianças, aí sim, eles estão prontos para fazer o 1º.

Pesquisadora – Entendi.

Safira – Verdadeiramente.

Pesquisadora – Só que, neste caso, eu acho que agora entra o que eu pensei: o que a gente conversou na terça-feira, quando você disse que as crianças da sua sala brincam menos do que você gostaria. Então, o que você considera que seria um tempo ideal para brincar?

¹⁴¹ Fazendo referência de que os alunos do 1.º ano ficam tão bem na sala de Educação Infantil; que parece que eles fazem parte dessa sala.

¹⁴² Do 1º ano.

Safira – Tempo em horas?

Pesquisadora – Não, eu estou falando do tempo que você acha... porque você me disse que eles brincam menos do que você gostaria...

Safira – Sim.

Pesquisadora - Que tempo seria ideal para eles brincarem?

Safira - Não é um tempo específico, é um tempo junto, “agora nós fizemos a atividade, agora nós vamos brincar”, é o tempo junto, é brincar junto, eu acho que eu estou aprendendo ainda, você entendeu? Eu tenho tempo de Infantil, mas eu acho que estou aprendendo? Por exemplo, eu não vou passar números na lousa, eu vou pegar um jogo eu vou sentar com eles, eu vou sentar no chão, eu vou jogar o dado, vou perguntar quem sabe, é todo aquele processo que a gente já sabe.

Pesquisadora – Entendi. Quando você fala que os alunos da Fulana vêm para cá, “eles se encontram”.Por que você pensa isso?

Safira -A fase deles, para mim é claro que é a fase do desenvolvimento, eles não tem a maturidade, não que eles não tenham que brincar lá, porque a Fulana tem uma prática muito boa de brincar.

Pesquisadora – Veja bem. Você considera que eles lá realmente não estão maduros; mas,os daqui estão na fase de brincar e,às vezes, eles brincam menos do que você gostaria.Por que? Nesse momento, o que é que está sendo priorizado? Isso é legal pensar, não?

Safira - Legal pensar isso, porque no meu caso, eu priorizo o comportamento do estudante que seria...que seria, como posso dizer é...mais adequado para o 1º ano, eu começo a pensar lá, eu já não estou mais com a minha cabeça aqui Elaine, eu trabalho muito junto com todo mundo sabe? Que aqui a tarde a gente não tem “panela”. A gente está junto o tempo todo, daí eu vejo o que a Fulana está dizendo...”olha eles não estão usando o caderno direito”... aí “ah então tá vendo? tinha que trabalhar lá”, os meus escrevem o nome completo.

Pesquisadora – Quando você diz isso, quando você fala assim “nossa eu preciso trabalhar isso”, o que você está fazendo?

Safira - Preparando o aluno para o próximo ano, a verdade...

Pesquisadora - E deixando de viver...

Safira - A fase que ele está, eu estou falando que uma Secretaria, uma Lei Federal não está deixando ele...ele brincar, mas ao mesmo tempo eu estou fazendo esse inverso também.

Pesquisadora – Por que você fala da lei federal? Explique melhor.

Safira – Por que o Ensino Fundamental de 9 anos não é federal?

Pesquisadora – É. Só não entendi a relação que você tinha feito...

Safira – Eu sempre reclamo do Ensino Fundamental de 9 anos..

Pesquisadora - Porque aquela criança está lá, no 1.º ano, pela antiga lei da idade, ela estaria aqui, hoje?

Safira -Exatamente, as crianças estão entrando cada vez mais cedo, lá na nossa escola em Mauá vai ter grupo 3 esse ano, o grupo 3 completa 3 anos até o meio do ano.

Pesquisadora – Tem nas escolas de Santo André, você sabe não é? Nas EMEIEFs... Mas, eu acho que aqui não acontece por causa das milhões de creches que tem em volta, porque eles já estão indo para EMEIEF, ao mesmo tempo. Olha, só vou tentar sintetizar sua ideia: ao mesmo tempo que você fala que eles mudaram essa questão de ensino de 9 anos e as crianças com menor idade já estão indo para Ensino Fundamental, já com uma posição de ter que escolarizar, de ter que aprender, mesmo quando eles estão aqui ainda na educação infantil, o que acontece?

Safira – A gente já tem essa ideia, não é ideia de rede. Eu digo assim, enquanto professor. É uma angustia de professor, de achar que você só está fazendo o seu trabalho se ele¹⁴³ sair daqui, preparado para estar lá. Porque a gente pensa neles também, que eles vão sofrer quando chegar lá. Não vão conseguir copiar uma palavra.

Pesquisadora – E as crianças não estão nem pensando nisso não é?

Safira – Não.

Pesquisadora – Mas o que o professor poderia fazer enquanto rede, enquanto profissionais, mesmo de educação, o que você pensa que falta?

Safira - Falta formação para Educação Infantil que quase não tem nada, nós temos esse *Mind Lab*, tá tão focado nessa questão de alfabetização que agora reduziu para o 2º ano, é uma discussão longa... Eu não sei te dizer onde está, mas assim...é tão angustiante Elaine. Formação continuada, eu acho que falta muito. Elaine agora a rede ela tem muito professor novo, pessoal novo no sentido que passou no concurso, “você como AP

¹⁴³ Referindo-se ao aluno.

não dá conta de formar o teu grupo, ele é itinerante, você acaba de formar um grupo e ele já está saindo.

Pesquisadora – Principalmente as escolas periféricas, não é?

Safira – Sim.

Pesquisadora – Só que eu vou te dizer uma coisa: essa questão da formação continuada é muito séria, porque, hoje, eu tenho essa visão; antes não. Realmente os professores estão chegando cada vez mais despreparados na escola e eles têm três anos de uma Universidade à distância, muitas vezes. Aí, quando ele vem para rede, quando ele “cai” dentro da escola, ele vira 30 anos de escola. Então, esses três anos de faculdade à distância não vão dar conta de suprir a necessidade que o camarada tem aqui na escola; então, é muito séria essa questão da formação continuada; ela precisa acontecer, e mesmo que tivesse dado conta na época em que ele se formou, a gente não está sempre passando por transformação? Aquilo que a gente aprendeu aqui na faculdade a gente pode estar usando do mesmo jeitinho como a gente aprendeu?

Safira - Não, de forma alguma.

Pesquisadora – Então, a formação continuada... eu concordo com você

Safira - A formação continuada, eu falo, quando tirou-se o magistério e colocou-se diretamente uma graduação, ele pode fazer o comum não pode? Ele pode terminar o médio e pode ir direto para a faculdade. Cadê o magistério? Que “te ensinava” postura, que te ensinava uma letra cursiva, que te ensinava como trabalhar algum um conteúdo, acho que era até mais importante do que a graduação em si, porque onde eu aprendi a dar aula foi no meu magistério, não foi na faculdade, na faculdade eu aprendi teóricos que eu nem lembro.

Pesquisadora – A importância de trazer esses teóricos que você falou, no começo da conversa... mas, é na prática, é quando você está na prática e confronta sua prática com os teóricos, aí você consegue ver sentido.

Safira – Você tem que se encontrar.

Pesquisadora – Exatamente.

Safira – “Não é essa linha que eu vou” ou não dá para você atender a todos.

Pesquisadora – Por isso, numa dissertação ou numa tese, você tem que focar em quem é que você vai seguir.

Safira – É isso aí, é isso que falta. Se você perguntar para muitos professores sobre concepção...

Pesquisadora – E a criança, já nasce sabendo brincar? O que você pensa?

Safira – Interessante né? Eu acho que ela nasce com potencial para brincar e o meio desenvolve esse potencial que ela já tem para brincar, ou para ela não é brincar é descobrir, e a gente que deu o nome de brincar, não é?

Pesquisadora – E criança produtora de cultura, o que você pensa sobre isso?

Safira - Criança produtora, criança reprodutora de cultura.

Pesquisadora – Reprodutora ou produtora de cultura?

Safira - Ela reproduz.

Pesquisadora – Você acha que ela não produz cultura?

Safira - Quando você fala de criança...

Pesquisadora – Eu falo das crianças a quem estamos atendendo.

Safira – Ah, eu estou pensando num bebê que não... sabe assim? Na minha cabeça veio um bebê. Produtora de cultura e reprodutora de cultura, o tempo todo.

Pesquisadora – E o que é isso?

Safira - Ela produz cultura quando ela interage e ela reproduz quando ela traz... quando ela não... como a gente fala? O conhecimento prévio dela... ela reproduz uma cultura que ela já tem lá, bem isso mesmo não é?

Pesquisadora – Mas, aí, como ela produz? Tudo bem, você falou que ela está reproduzindo, então como e ela produz essa cultura dela?

Safira -Eu consigo pensar mais no reproduz do que no produz cultura, porque a gente não produz cultura a gente reproduz o que a gente vê na interação, não é? Ela não produz do nada.

Pesquisadora – Então, você acredita que ela reproduz. De que forma que ela reproduz?

Safira – Com a interação, o tempo todo né? Com a interação do que ela traz porque, eu não posso pensar que eu vou ensinar tudo, ela já traz, eu tenho que partir do que ela já traz, para eu poder trabalhar aquilo e desenvolver, apresentar outras, “fale sobre a sua”, “mas ouça a do colega também”, é o que a gente adulto faz também né?

Pesquisadora – E, nessa interação?

Safira - E nessa interação ela aprende novas culturas e aí vai né, respeita, tudo o que a gente fala a vida toda né?

Pesquisadora – E há formas de brincar diferentes nas variadas faixas etárias na Educação Infantil? Como que isso acontece, se você achar que sim?

Safira – Brincares diferentes?

Pesquisadora - Existe brincades diferentes?

Safira - O que seria diferente?

Pesquisadora – As crianças nas faixas etárias... a gente falou um pouquinho sobre as fases não é? Você acredita que tem formas de brincar diferentes nas faixas etárias?

Safira – No que a gente vive agora aqui, não muito. Elas se repetem muito e eu tenho duas realidades né, elas se repetem muito, tem brincades diferentes quando uma criança vem de um Estado para o outro, como um aluno da professora Maria¹⁴⁴ veio, que ele ensinou várias brincadeiras diferentes e as crianças ficaram no pátio encantadas com aquelas brincadeiras que aquele menino que veio da Bahia ensinou para eles, aí é brincar diferente, agora por exemplo, os brincades de um grupo da mesma faixa etária são os mesmos.

Pesquisadora – Está bem. Você falou da mesma faixa etária. Então, nesse momento, vou voltar aqui para a pergunta: nas diferentes faixas etárias?

Safira -O brincar é diferente!

Pesquisadora – Ah, está bem. Mas, como que isso acontece? Como que você acha que é diferente?

Safira - É linha de interesse, o que é interessante para uma criança de 4 anos? Ele brinca mais com a imaginação, ele ainda consegue brincar com a imaginação, com faz-de-conta, ele ainda consegue brincar com brinquedos não estruturados, as crianças de 4 e 5 ainda brincam bem, agora com as crianças maiores os brincades são diferentes eles são diferentes assim, como que eu posso dizer? Tem brincades diferentes mas tem os iguais também, por exemplo se a professora Maria¹⁴⁵ pegar pecinhas¹⁴⁶ daqui e levar lá para o pátio com os alunos maiores dela, eles vão brincar quietinhos como se fossem esses¹⁴⁷.

Pesquisadora – E pensando na Educação Infantil, como você falou de 4 e 5 anos. E se eu pensar de 3, de 2 e de 1?

Safira – O brincar é diferente, é diferente.

Pesquisadora – Por quê?

Safira - É linha de interesse, por exemplo, como que um bebê brinca? Como que uma criança de 2 anos brinca? Qual o tipo de brinquedo que brincam, que faz barulho que tem o movimento, que ele observa? A partir dos 3 ele começa a estruturar, que ele

¹⁴⁴ Nome fictício.

¹⁴⁵ Nome fictício.

¹⁴⁶ Referindo-se às peças de monta-monta.

¹⁴⁷ Referindo-se aos alunos menores da professora *Safira*.

começa a entender como que encaixa o monta-monta e aí vai, desafio, quando não tem mais desafio ele larga o brinquedo, por que às vezes você dá pecinha para as crianças e eles ficam assim¹⁴⁸... não tem mais desafio! Por que que eles brincam no escorregador e eles descem de cabeça para baixo? Eles estão reinventando aquele brinquedo, porque descer de maneira convencional já não tem mais desafio nenhum. Por que que eles entram na casinha de ponta cabeça pela janela? Porque entrar pela porta não tem mais desafio.

Pesquisadora – É interessante você ter essa visão.

Safira – Tanto que muitas vezes eu vejo, eu falo assim para as meninas “deixa gente”, é só a gente ver se não vai se machucar, porque tem desafio subir aqui, sentar? Acabou. Ele vai descobrir outras propostas para o mesmo brinquedo. Ele vai.

Pesquisadora –Eu, agora, te faço uma pergunta em cima disso, a respeito de desafio. Você falou: “... quando não tem mais desafio...”, aí, entra o papel da professora em algum momento?

Safira – Na intencionalidade sim, por exemplo, eu dei aquelas pecinhas ali¹⁴⁹, quando eu estava trabalhando figuras geométricas comum, triângulo, círculo e eu falei para eles assim “olha a prô” não vai falar, mas eu quero só ver quem é a criança esperta que vai conseguir montar um círculo e um quadrado com essas pecinhas”, aí eu coloquei lá, mas eu dei uma comanda, eu dei uma proposta, se não eles só iam montar e eles montaram de tudo e foi com massinha, foi com pecinha eles montaram de tudo.

(Nesse momento a professora Safira mostra fotos que estavam em seu celular do momento de atividade com as crianças em que deu uma comanda para que montassem figuras geométricas, justificando que, se tivesse dado as pecinhas sem comanda, talvez, não tivesse desafio para as crianças e eles ficariam sem saber o que fazer com elas.)

Pesquisadora – Vou para a próxima pergunta: precisa ter brinquedo para brincar?

Safira - Sim! Estruturado e não estruturado. Aqui a gente começou com uma proposta de manhã com brinquedo não estruturado, o professor João¹⁵⁰ até fez carrinho com as caixas, pegaram as caixas e estão utilizando as caixas em vários momentos, então as crianças pegam até a cadeirante, fizeram uma caixinha e saíram com a cadeirinha de roda, uma graça!

Pesquisadora – Então você considera que tem que ter brinquedo, é isso?

¹⁴⁸Referindo-se às crianças estáticas sem brincar.

¹⁴⁹ Apontou para os brinquedos de encaixe.

¹⁵⁰Nome fictício do professor de Educação Física.

Safira – Tem que ter.

Pesquisadora – Está bem. E como eles ficam dispostos na sua sala de aula? O que você pensa sobre essa organização de brinquedos? Como tem que ser? Como você acredita que tem de ser?

Safira – Um desafio né. A gente lida com muitas coisas...

Pesquisadora – O que acredita e o que é, está bem? Porque, na verdade, eu estou fazendo uma pergunta, mas você pode dizer assim: “O que eu acredito é assim, mas o real é assim”.

Safira - Eu acredito que os brinquedos tem que ser bem assim, como eu posso dizer... de acesso...óbvio, visibilidade e por cantos? Como seria, por kits igual a gente queria montar? Tinha que ter de tudo? Tinha que ter uns kits, de doutor de cabeleireira...

Pesquisadora – Então, o que você pensa sobre os materiais de apoio para as brincadeiras? Como que eles estão dispostos em sua sala de aula?

Safira – Não como eles deveriam, como eles estão?

Pesquisadora – Como eles estão. Você pode falar como deveria estar e o como eles estão.

Safira -Eles não estão. Isso aqui é tudo... Esses daqui¹⁵¹, eles estão aqui por acaso, porque aqui a gente tem os armários para guardar os brinquedos, inclusive estou com a chave de um, eles não ficam dentro da sala de aula porque a gente, é a questão da infraestrutura, a gente não tem espaço para guardar os brinquedos que deveriam ser de acordo com a faixa etária, a gente não tem espaço, eles acabam ficando fora da sala, então o professor tem a intencionalidade, ele tem que sair procurando... onde que está aquele brinquedo que “casa” com aquilo que ele quer, o faz-de-conta...enfim.

Pesquisadora - A gente vai avançando conforme vai surgindo,certo? Então, acaba que as perguntas vão até se entrelaçando.Então,assim, fale um pouco sobre esses espaços.

Safira - Como que deveriam ser?

Pesquisadora – Espaços que seus alunos utilizam para as brincadeiras. Quais são e como estão organizados?

Safira -Eu acredito que os brinquedos deveriam estar dispostos de maneira bem organizada e adequada a faixa etária dentro do espaço onde eles¹⁵² estão. Que fosse uma sala-ambiente, que não fosse a sala de aula, se fosse sala-ambiente eles¹⁵³ se

¹⁵¹ Apontando para alguns brinquedos que estavam na sala, no momento da entrevista.

¹⁵² Referindo-se às crianças.

¹⁵³ Novamente referindo-se às crianças.

deslocariam, não o brinquedo. Que fosse em uma sala ambiente que não fosse a sala de aula porque se não eles se deslocariam, não o brinquedo.

Pesquisadora – Ah, entendi.

Safira – O que a gente faz agora é o contrário. Eles ficam e o brinquedo vem. Isso é o que é.

Pesquisadora - Só que, aí, quando o brinquedo vem, vem de acordo com interesse da criança?

Safira - Não, vem de acordo com o interesse do professor.

Pesquisadora – O que você pensa sobre isso?

Safira - Em adequações que a gente faz o tempo todo, adequações que a gente faz o tempo todo.

Pesquisadora – Mas, você considera que isso está correto ou que não está correto? Na questão da criança?

Safira - Do ponto de vista da criança, ela dependendo do momento, ela teria que escolher o brinquedo, por exemplo, o dia do brinquedo, o dia do brinquedo ele escolhe, por isso que a gente não tira, no dia do brinquedo, ele¹⁵⁴ escolhe o que trazer para a escola, eu falo muito disso com eles, “você vai escolher um brinquedo que você goste, mas que não vai fazer falta para você se ele perder uma perninha ou se ele quebrar”, porque isso pode acontecer e eu falo assim para eles “você tem o direito ao seu brinquedo, se o colega pegar de você, pode? Não. Ele pode pedir, aí você pode dizer sim ou não”, para meus alunos é claro isso, “o brinquedo é dele, ele tem o direito de te emprestar, se ele quiser, se ele não quiser..., pode sair de perto, não tem conversa”. Esse é o momento que ele escolhe, agora quando ele está na escola, quem escolhe o brinquedo é o professor.

Pesquisadora - E isso, no seu ponto de vista?

Safira - Já está tão embutido que eu não sei nem um julgamento se é certo ou errado, é o que dá para fazer, sabe assim...? Eu nunca pensei em perguntar “vocês querem brincar com qual brinquedo hoje?” Sabe que isso é uma discussão muito séria? No começo do ano a gente estava assim, só para ilustrar, a professora Joana¹⁵⁵ faz tudo por tema, então esse ano ela fez tudo do Mickey, então a capinha da agenda, do caderno, do calendário, do avental dela, a unha dela, tudo da sala, aniversariante, tudo tematizado do Mickey, tá. Aí eu estava falando assim “Joana, você sabe eu não sou... eu não sou, eu não sou de

¹⁵⁴ O aluno.

¹⁵⁵ Nome fictício.

coisinhas” eu não sei se eu fui algum dia, aí eu falo “Joana, você já perguntou qual o personagem que eles gostam agora?, porque o Mickey e a Minnie é nosso¹⁵⁶, o que está no momento deles agora? o que representa eles agora¹⁵⁷?” Porque eu não tenho mais filho dessa idade, antes eu sabia.

Pesquisadora - Eu também não sei mais.

Safira - Hoje um aluno começou com uma dancinha diferente aí eu falei “nossa, adorei! ensina a prô?”, aí ele disse “prô’ é só você ver no vídeo”, aí as crianças começaram a dançar igual ele, só que eu não entendi, não foi assim audível para mim, então eu falei “ô Fulano na semana que vem quando a gente for para a informática, você me fala direitinho, que eu vou colocar no *YouTube* para eu ver esse vídeo também”, é um desenho que está na moda agora, que eles estão assistindo, e eu não sei. Então perguntar pra ele, por exemplo, eu não tenho que vir com tudo pronto lá com a minha lista de alunos, tudo pronto, só eu falar, “vamos lá, gente qual o personagem que vocês gostam?” De repente você fazer um quadro de aniversariantes de um personagem, um desenho do armário de outro, uma etiqueta da agenda de outro, que o represente.

Pesquisadora - Isso é importante, isso é sério.

Safira – É sério. Sabe por quê? Porque eu fiz do Chaves no ano passado na outra escola, mas numa roda de conversa conversando com eles, eles falaram “prô’ eu não gosto do Chaves”, aí eu falei “o que você gosta? Patrulha canina”, era na época no ano passado, Patrulha Canina.

Pesquisadora –Você fala que, na verdade, quando eles vão brincar, você é que vai lá buscar o brinquedo?

Safira – Exatamente.

Pesquisadora – Mas nem sempre você pergunta para eles: “Olhem o que vocês querem brincar que eu vou lá buscar para vocês”?

Safira - Acho que eu nunca perguntei, sinceramente te dizendo, nunca pensei nisso, na verdade.

Pesquisadora – Olha, que legal que a gente está chegando aqui¹⁵⁸ ...

Safira – “Vocês querem qual pecinha?”, é verdade, eu acho que eu nunca perguntei,

Pesquisadora - E você disse que, no dia do brinquedo, ele tem direito ao brinquedo?

¹⁵⁶Referindo-se aos personagens, como sendo do tempo de infância das professoras e, não, das crianças.

¹⁵⁷ Professora *Safira*, tentando esclarecer com a colega professora sobre quais são as preferências das crianças quanto à personagens infantis.

¹⁵⁸ Pesquisadora referindo-se à reflexão que a entrevista proporcionou.

Safira - Ele tem direito a escolher o brinquedo que ele quer.

Pesquisadora – Você disse para mim que o brincar é tão importante, que faz parte da vida da criança da Educação Infantil e ela tem direito a esse brincar . Porque será que, nos outros quatro dias da semana, ela não tem direito?

Safira - Ela tem o direito de brincar, ela não tem o direito da escolha.

Pesquisadora – De escolher aquele brinquedo?

Safira – É. De brincar ela tem.

Pesquisadora – Com relação ao tempo, eu acho que já estava aqui contemplado naquela pergunta como acontece o brincar na sua sala de aula. Ele é previsto de que forma na rotina? E que tempo as crianças têm para brincar?

Safira - Eu brinco todos os dias.

Pesquisadora – Como? De que forma?

Safira – Brinco todos os dias, é porque eu dou uma atividade por dia, não mais.

Pesquisadora – Que atividade?

Safira - Atividade de linguagem oral e escrita...

Pesquisadora – Uma atividade de linguagem oral e escrita todo dia?

Safira - Todo dia, mesmo que não seja o registro no caderno, quase sempre é... e tem o *Mind Lab* também, então tem um dia na semana que é o *Mind Lab*, geralmente em dias de Educação Física, ou na quarta ou na sexta, eu já aproveito. E os outros dias, a gente tem parque todo dia, mas não é todos os dias que eu vou, por eles¹⁵⁹ eu ia todo dia, mas não é todo dia que eu vou, aí nos outros eu vou garantindo, faz uma atividade, aí depois do almoço escovação e a gente termina a atividade, geralmente quando faltam 40 minutos para o lanche, porque o lanche é 16h30, já é quase perto da hora de ir embora, aí eu escolho o brinquedo...

Pesquisadora – E, então, esse brincar?

Safira - Mas a gente vai apurando, a gente vai apurando o que eles gostam e o que eles não gostam eu nem trago mais, por exemplo, aqueles de madeirinha, eles não gostam mais...

Pesquisadora – Mas, por exemplo, o brincar em algum momento na sua rotina, ele é o foco de conteúdo?

¹⁵⁹ Pelas crianças.

Safira - Já foi, no 1.º semestre foi, eu acho que eu brinquei mais no primeiro semestre, porque usei muito o CD do “Tubarão”, o brincar junto, eu brincar junto, não é eu “ver de lá¹⁶⁰”. É eu estar lá, eu fiz muito isso.

Pesquisadora - E você fala assim: “Olha, todo dia eu dou uma atividade de linguagem oral e escrita...”

Safira – E números também.

Pesquisadora – E números. Então, você está dizendo, que a prioridade é a língua portuguesa e a matemática?

Safira – Sim.

Pesquisadora – E você disse também que as crianças vão ao parque?

Safira – Sim.

Pesquisadora – Esse momento, você considera que é um brincar?

Safira – Sim.

Pesquisadora – E um outro tipo de brincar fora do parque seria o quê?

Safira – Fora o parque? Quando a gente pega brinquedos, caixa de brinquedos e leva aqui fora, coloco aqueles tatâmes de EVA e coloco aqui fora, quando o dia está bom, porque aqui é muito abafado, a gente brinca aqui fora, muitas vezes eu vou no parque do Fundamental, só que eu delimito, vocês vão brincar nesse e nesse, e eu fico ali, pertinho, não deixo eles espalharem muito porque eu tenho medo de eles caírem, porque o parque é do Fund né, porque aqui a gente vai “disputando” né Elaine, os espaços que tem, para sair. Porque o brincar não pode ser só aqui dentro¹⁶¹.

Pesquisadora – Ah, está bem.

Safira – A gente precisa sair. E aqui a gente disputa¹⁶².

Pesquisadora – E quando você fala que eles não vão todo dia ao parque, por quê?

Safira - Porque eu não tenho horário, eu tenho dois horários, dois dias de parque, mas a Márcia¹⁶³ sempre cobrou que a gente tem que marcar todos os dias, o Infantil, mas quando eu fui marcar já não tinha mais¹⁶⁴, então eu tenho dois dias, daí eu saio correndo

¹⁶⁰ Referindo-se a estar de longe, olhando as crianças brincando.

¹⁶¹ Referindo-se ao espaço limitante da sala de aula.

¹⁶² Essa escola tem uma estrutura diferenciada; tem poucos espaços externos e a professora se refere a disputar com outras professoras para poder utilizar os espaços.

¹⁶³ Nome fictício da Assistente Pedagógica da escola.

¹⁶⁴ Referindo-se aos horários de parque.

atrás das meninas¹⁶⁵ “você vai no parque hoje? Não? Então eu posso ir no seu lugar?” Assim, eu vou pleiteando para que eles possam ir mais vezes.

Pesquisadora: Você considera que esse brincar no parque, quando ele entra na rotina, ele já faz parte do brincar daquele dia?

Safira: Sim.

Pesquisadora: O brincar no parque é o que você compreende como o brincar do dia?

Safira: Sim.

Pesquisadora – Então, acho que essa é a última pergunta. Vão faltar só duas¹⁶⁶, hein? Por pouco a gente não consegue¹⁶⁷.

Safira – Mas eu quero que você venha de novo.

Pesquisadora - O que você compreende sobre o brincar livre e o brincar dirigido, e como que eles estão contemplados no dia a dia com as crianças na sua sala de aula?

Sandra – O brincar dirigido é quando eu ensino brincadeiras né? Eu penso que o brincar dirigido é quando eu estou junto.

Pesquisadora – Quando você brinca junto?

Safira - Quando eu brinco com eles, quando eu mostro regras, olha “vamos brincar de lencinho na mão?” Eles adoram! Eu estou ensinando uma brincadeira, dirigida.

Pesquisadora – E está brincando junto?

Safira – Exatamente. Lencinho na mão, a música do “tubarão” também, eles gostam muito, “Quero ver quem pega?” Amarelinha que tem aqui fora, eles gostam bastante... Então isso é uma brincadeira dirigida. Não que o brincar livre não seja dirigido.

Pesquisadora: Então, fala um pouquinho sobre esse brincar livre, que você também considera que é dirigido?

Safira: Ele não é dirigido ele é monitorado, porque eles precisam desse momento do brincar. É livre pra ele,¹⁶⁸ porque ele está ali naquele espaço, então ele vai brincar da maneira como ele achar melhor. Por exemplo, eles pegam aquela caixa de brinquedos ali¹⁶⁹, é um brincar livre no sentido de não ter regras, não é livre no sentido da liberdade dele fazer o que ele quer, você entendeu? É uma brincadeira sem regras.

Pesquisadora: Está bem. Então, no caso do brincar dirigido?

Safira: Tem regras.

¹⁶⁵Referindo-se às demais professoras da escola.

¹⁶⁶ Pesquisadora referindo-se ao total de perguntas existentes.

¹⁶⁷ Pesquisadora referindo-se ao encontro do dia que estava prestes a acabar.

¹⁶⁸Referindo-se à criança.

¹⁶⁹ Professora aponta para a caixa.

Pesquisadora: Você pôs uma regra, deu uma intencionalidade. Seria isso?

Safira: Você coloca uma intencionalidade e umas regras.

Pesquisadora: E no brincar livre?

Safira: Eles brincam de maneira que não tenha regras, não é que não tenha regras, ele pode brincar, por exemplo, ele pode pegar um pratinho e ele imaginar que aquele pratinho é outra coisa, eu não vou falar “isso aqui é um prato, você vai brincar assim”. Então, tem uma intencionalidade, é livre no sentido de ele escolher. “Agora eu não quero esse pratinho, vou pegar o sorvetinho, agora vou pegar outra coisa..” mas não tem regra de...como é que eu posso dizer Elaine? Não tem regras assim de brincadeiras, por exemplo, na “toca do coelho”, então assim ó, duas crianças são a toca, a toca não anda, é uma regra, o coelho sai do lugar, mas a toca não pode andar, porque é a casinha do coelho, então são regras. Agora no brincar com brinquedo que a gente pensa que é livre não tem essas regras...

Pesquisadora – Entendi. Aí, ele está livre para poder criar o que ele quiser?

Safira - Aí é o simbólico né, ele tem que ter esse momento para o jogo simbólico. Porque aí ele é o pai, a mãe, ele é a tia.

Pesquisadora: E, nesse momento, qual que é o papel das professoras nas brincadeiras?

Safira: Todas? Livres e dirigidas?

Pesquisadora: É. Qual é o papel que a professora desempenha nesses momentos e o que você faz enquanto as crianças estão brincando?

Safira: O que eu faço quando as crianças estão brincando, além de observar né? Porque a gente nunca faz uma coisa só. Você não fica sentada, porque no parque a gente fica, porque você não leva papel, então no parque você fica só observando as relações né? É o que pode, ou o que não pode, “ó não trata o colega assim, não pega ele assim que ele não vai gostar, pede desculpa, não põe o pé” então aí você está observando de fato. Se for na sala de aula, você está observando e fazendo algum registro, a gente está sempre fazendo algum registro.

Pesquisadora: Registro do quê? Que tipo de registro?

Safira: Portfólio?

Pesquisadora – Não sei, você que tem que me dizer.

Safira - Semanário? Ou registrando algum comportamento, porque eu tenho mania de registrar, mas registro nuns papezinhos assim, para depois fazer uma observação...

Pesquisadora: Quando eles estão brincando, seja com os brinquedinhos livres, seja com os brinquedos de forma dirigida, você está observando e anotando o que eles estão fazendo? É isso que você está dizendo para mim?

Safira: Nem sempre anotando o que eles estão fazendo, de repente você está fazendo algum documento que te pedem, assim, você está fazendo para entregar.

Pesquisadora: Você aproveita esse momento que eles estão brincando?

Safira: Para dar conta de algumas coisas, quando tem.

Pesquisadora: Algumas atividades burocráticas de professor?

Safira: Ou de aluno mesmo, vendo uma atividade, colando no caderno aquela folhinha que eles deixaram solta e então enquanto eles estão brincando, você fala “vou aproveitar e vou colar”, nesse sentido.

Pesquisadora – Entendi. Você acha que dá para continuar¹⁷⁰?

Safira – Não. Eu quero que você volte.

Terceiro encontro

Pesquisadora: Você me disse no encontro passado que suas crianças brincaram com brinquedos não-estruturados, porém se referiu ao período da manhã. Mas você disse também que o professor João também participou. Fiquei confusa, porque você é do período da tarde.

Safira: O período da manhã fez a proposta e a iniciou. Foi sugerido para o período da tarde, mas no momento questionamos qual seria a logística para guardar esse material. Gostamos da proposta, mas preferimos começar em outro momento.

Pesquisadora: O João é da manhã ou da tarde?

Safira: O João é da Tarde.

Pesquisadora: Ele sendo da Educação Física, iniciou sozinho, a princípio, e vocês preferiram começar em outro momento, é isso? Mas, começaram?

Safira: As meninas da manhã disponibilizaram o material na quadra e ele planejou aulas lá. Nós da tarde não iniciamos, pois estava já ao final do 2º semestre. Decidimos amadurecer a ideia e iniciar no próximo ano.

Pesquisadora: Dúvida respondida, obrigada.

Pesquisadora - O que é o brincar livre?

¹⁷⁰ Porque o tempo de uma hora para o encontro do dia estava finalizando.

Safira - O que é o brincar livre sendo que eu penso que sempre tudo está sob o meu olhar e sempre tudo está dirigido? Jogo simbólico?

Pesquisadora – É o jogo simbólico.

Safira – O livre é o jogo simbólico. A gente tem que proporcionar.

Pesquisadora - O que o professor está fazendo nesse momento que a criança está brincando livremente?

Safira – Você falou isso e eu fiquei pensando... e, como é bom nesse momento desse brincar livre a gente, por exemplo, tinha uma menina que estava esses dias fazendo assim, de médico. Ela estava brincando aqui¹⁷¹ igual a um posto¹⁷²: “a consulta, quem é o próximo?”, aí ela fingia que estava escrevendo, daí eu falei assim pra ela “ah, eu vou te dar um papelzinho, você está escrevendo o nome do amigo que vai ser atendido? então você escreve aqui no papelzinho”. Então ela olhava ali. Então eles começaram a mostrar “meu nome é esse”, “meu nome é esse”, e eu fiquei só observando de longe. Então assim, era um brincar livre, que aí eu fiz a minha intervenção, para que ele fosse, para que entrasse ali um conteúdo, digamos assim, um campo de experiência.

Pesquisadora – Você provocou a criança para que?

Safira - A função social da escrita, que é o objetivo do currículo.

Pesquisadora – É. A sua intenção foi essa, mas, na verdade, nesse momento de brincadeira, não deveria. Nesse momento não deveria ser a sua intenção.

Safira - Eu coloquei um instrumento a mais.

Pesquisadora – Então, mas você potencializou essa brincadeira. Então assim, você, tudo bem, pode ter utilizado o nome que eles se aprimoraram da escrita...

Safira – Mas eles continuaram brincando...

Pesquisadora – Normal. Mas eu penso que o papel de professor, nesse momento de brincadeira, livre é esse mesmo.

Safira – Observar?

Pesquisadora – Observar e participar junto com a criança, nesse sentido¹⁷³.

Safira – Eu tenho um aluno que eu conheço ele pela brincadeira. Que é o único que não... Que é o do Conselho¹⁷⁴, que é o Vítor¹⁷⁵ e o Vinícius. São gêmeos que entraram

¹⁷¹ Aponta para o local.

¹⁷² Posto de Saúde.

¹⁷³Referindo-se ao sentido de potencializar as brincadeiras para que elas sejam experiências reais de vivências das crianças.

¹⁷⁴Referindo ao aluno Vítor, que é acompanhado pelo Conselho de Ciclo da escola.

¹⁷⁵ Nomes fictícios dos alunos, irmãos gêmeos.

aqui. Eles têm algum distúrbio e não se descobre até hoje. Eles tomam remédio, já foram indicados para o CAEM¹⁷⁶. A mãe foi viajar um mês com um, um mês com o outro, enfim, perderam a vaga do CAEM. O Vítor eu desenvolvi muito bem a oralidade dele porque ele não falava também, porque ele tem lábio leporino e ele convulsiona. Então ele não falava muito bem. Está comigo no segundo ano¹⁷⁷. Ele não tem nenhuma... ele não desenvolveu a parte escrita. Porém, ele tem toda a rotina escolar. Ele tem um comportamento de estudante. E ele não falava muito bem. Então eu colocava ele para entregar as agendas, desde o ano passado. “Vítor a prô’ fala o nome, você repete, entrega a agenda para o amigo e ganha um abraço”. Assim, ele conhece todo mundo da sala e conhece quem faltou. Ele fala “a minha Luana¹⁷⁸ faltou, Luana faltou”. E eu não sei de quê maneira, mas as agendas são iguais, mas ele entrega cada uma ao colega certo.

Pesquisadora – E você, acha que é por causa de quê?

Safira - Do trabalho. Dois anos.

Pesquisadora – Mas, ele olha a letra do nome?

Safira – Eu acho que ele tem algum ponto de referência, mas ele não nomeia letra, números, cores e formas.

Pesquisadora – Mas, quando ele entrega, é a mesma agenda? É aquela da Prefeitura? Mas, não tem nem o nome?

Safira – É aquela da prefeitura, tem, tem o nome.

Pesquisadora – E será que ele não associou a primeira letra?

Safira - Mas ele não nomeia letra. Ele pode ter associado à questão do desenho da letra, mas ele não nomeia letra. Aí eu fiquei observando que o quê? Ele imita comportamento de adulto. Ele não imita comportamento de criança. Então ele não vai fazer atividade, porque eu sou adulta e eu não faço atividade. Você entendeu? Porque ele tem toda uma dinâmica. Assim, se a mulher da limpeza passa ali, ele pega o lixo ali e despeja lá. Na hora de ir embora ele arruma todas as cadeiras, porque eu arrumo as cadeiras.

Pesquisadora - Ele é muito responsável.

¹⁷⁶Referindo ao Centro de Atendimento Educacional Multidisciplinar, setor competente da Prefeitura que faz triagem, encaminha e dá atendimentos diversos a crianças do município com dificuldades de aprendizagem.

¹⁷⁷ Tempo em que a criança está na sala da professora.

¹⁷⁸ Nome fictício da colega de turma.

Safira – Eu tinha até filmado. A minha mesa ele vem e arruma. Ele pega os cadernos para mim de arte, *Mind Lab*, ele que guarda, que pega, que tudo. “Prô’ pegar caderno? Prô’ vou guardar caderno?” Ele quer me ajudar em tudo.

Pesquisadora – Puxa!

Safira – Aí eu estava aqui, aí fiquei ajudando ele a nomear os materiais escolares. Porque tudo dele é na oralidade. “Régua, cola, agenda”. Quando ele quer puxar papo comigo ele vem e fica assim “cola, agenda”. E eu tenho costume de pegar aquela régua que fica ali e bater¹⁷⁹ quando eles não estão me ouvindo “gente me escuta!”. Daí esses dias ele estava ali “régua, cola” aí eu falei “pra que serve a cola? – colar”, “pra que serve borracha? Apagar e ele apontou régua, pra bater”.

Pesquisadora – Olha isso.

Safira - Ele me entregou. Como ele me imita! Num outro momento ele pegou a régua e cortou a folha todinha com a régua, porque corto atividade com a régua para colar no caderno.

Pesquisadora - Ele presta muita atenção em você.

Safira - Adulto. Ele tem comportamento de adulto. Então essa arrumação toda que ele tem de sala de aula, é da casa dele, porque mora com irmão, que são gêmeos, com avó e com a mãe.

Pesquisadora - Então é isso que eu ia te falar...

Safira – Em casa ele é assim.

Pesquisadora - Eu tenho uma aluna que, no ano passado, deu-me muito trabalho para brincar. Foi todo um trabalho que a gente desenvolvia com a mãe, para fazer com que essa menina brincasse. E aí, detalhe, só tem ela na casa, além do pai e da mãe. Então, ela não conseguia.

Safira – Eles não brincam. Você está vendo? Eles não brincam. Ela não tem um comportamento brincante que se aprende com a interação.

Pesquisadora - Exatamente. E se você visse o tanto que essa menina cresceu. O tanto que essa menina brinca hoje. A mãe fala e agradece: “Prô’, muito obrigada porque minha filha não brincava”. Eles achavam até que ela tinha algum problema.

Safira – Interação.

Pesquisadora – Interação. Ela precisava disso. Eu penso que, este momento de professor no jogo simbólico é importantíssimo. Penso que essa é a diferença entre brincar livre e o

¹⁷⁹ Na mesa.

brincar dirigido. O brincar dirigido, nesse momento, é aquele brincar que a criança não está livre. Ela vai brincar, mas ela não é livre, porque o adulto colocou regra. Então, por exemplo, um jogo, a criança não vai jogar do jeito que ela quer. Ela vai jogar daquele jeito que você ensinou.

Safira - Tudo tem algumas regras.

Pesquisadora - Tudo. Só que, por exemplo, no brincar livre, ela é livre para escolher o que ela quer brincar. Ela é livre para pegar essa caneta e falar que é um termômetro.

Safira – É, pra falar que é a varinha de uma fada.

Pesquisadora –E, neste momento, o professor não vai interferir dizendo para ela como ela deve brincar.

Então, é nesse momento, o brincar é livre. E, o brincar livre é onde o professor ele consegue realmente tirar coisas da criança. Então, por exemplo, no momento que eles estão brincando de casinha, que eles estão lutando ali, então, nesse momento, é que o professor entra para potencializar aquela brincadeira. Então, “o que que vocês acham?”. Aí, eles estão ali brincando que “isso aqui é uma mesinha, que vai por o café, “que tal colocar uma toalha, que tal pegar um copo”. Então, o professor vai dar condições para que a criança não faça só daquele jeitinho; ele vai proporcionar outro tipo de...para ela poder crescer com aquela brincadeira.

Safira – Porque aí entra o desenvolvimento integral né, no qual tanto fala-se né.

Pesquisadora – Então, assim, o brincar livre, ele é tão importante quanto o brincar dirigido.

Safira – E precisa ter esses momentos garantidos.

Pesquisadora – Tem. Tem que ser garantido.

Safira – Esses momentos têm que ser garantidos. Por quem? Por nós, professores.

Pesquisadora – Eu queria que você me falasse se você tem conhecimento de como o brincar está previsto na legislação municipal e na nacional.

Safira – O brincar?

Pesquisadora – É.

Safira – É porque assim, é bem da Educação Infantil né? Ele¹⁸⁰ está lá desde o começo. Desde os anos iniciais da educação infantil, que seria lá na creche, então ele está previsto lá.

Pesquisadora – Mas, na legislação municipal você tem conhecimento?

¹⁸⁰ Referindo-se ao brincar.

Safira – Não, Elaine.

Pesquisadora – A que documentos você já teve acesso?

Safira – O que a gente tem acesso da questão municipal, a gente acesso aos documentos da escola. Que é o PPP¹⁸¹ que se desdobra nos nossos planejamentos semestrais.

Pesquisadora – E no PPP sobre esse brincar, está falando está falando alguma coisa?

Safira – Está falando até para o ensino fundamental. Não está falando do brincar somente na educação infantil, que como EMEIEF¹⁸² a gente atende do ciclo inicial e no final, 4 e 5 anos. Ele está previsto inclusive, para o fundamental. Tanto que aqui na escola a gente tem os horários de parque de fundamental também. Só que com menos intensidade? A questão do brincar, deste brincar de você disponibilizar um tempo, não da questão da aprendizagem com alguma brincadeira, que é estratégia, aí é outra conversa.

Pesquisadora – Será que esse brincar no parque para o Ensino Fundamental garante o brincar de que nós estamos falando?

Safira – Não. Tanto que nós temos aqui a professora Maria¹⁸³, a professora Isabela¹⁸⁴, elas tem eu não sei qual a periodicidade delas, mas elas pegam brinquedos e as crianças brincam com jogos de encaixe, com bonecas e carrinhos tal qual os pequenos. Então eu vejo muito isso delas.

Pesquisadora - E por que será? O grande nó, por exemplo: seus alunos vão sair daqui esse ano e vão para o primeiro ano, não é? Aí, dá aquela impressão que o primeiro ano agora...

Safira – Que a infância acabou.

Pesquisadora – Que a infância acabou. E a infância vai de que ano até que ano?

Safira – Até os... agora vai até os...eu li isso em algum lugar..., vai até os 13, 14 anos?

Pesquisadora – Vai até os 12, não é? Depois a criança já é pré-adolescente, adolescente. Então...

Safira – Mais ou menos.

Pesquisadora – Então, a discussão que deve ser feita em âmbitos municipal e nacional, eu penso que é até o 5º. ano.

¹⁸¹ Projeto-Político-Pedagógico.

¹⁸² Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental

¹⁸³ Nome fictício.

¹⁸⁴ Nome fictício.

Safira – Porque as escolas de prefeituras elas tem parque. Quando você vai para a escola estadual não tem parque, tem quadra, nenhuma tem. Tanto que lá na outra escola a gente sempre fala “olha, é o último ano que vocês estão brincando. Vocês vão para a escola estadual, e lá não tem parque, tem quadra”. E aí fica muito a critério do professor deixar essa parte da brincadeira muito a critério do professor de Educação Física. Se ele tiver um plano bom que tenha garantido esse momento, ótimo. Senão ele já fica ali, olha...

Pesquisadora – Quem é que diz para nós qual que o tempo da criança? Isso é muito importante para nós professores. Quem é que dita para nós o tempo que a criança deixou de ser criança para não brincar mais?

Safira – É porque é muito variável, né? É bem variável, por exemplo, a minha filha brincou de boneca até os 13 anos. Ela tem 16 agora. Talvez uma outra criança com 13 anos já não queira mais a boneca. Não queira mais esse “brincar”.

Pesquisadora – Mas, é algo para a gente pensar, não é? Para nós...

Safira – Não queiram brincar assim, mas pode querer um brincar assado.¹⁸⁵

Pesquisadora – Exatamente.

Safira – E adora uma brincadeira.

Pesquisadora – Quando a gente estava falando que você tem um aluno que imita os comportamentos de adulto, que é coisa natural. A minha aluna também. Então, assim, quem é a chave principal para proporcionar o brincar para as crianças?

Safira – Aqui¹⁸⁶.

Pesquisadora – Então, depende muito da concepção que o professor tem?

Safira – Por isso que tem que estar garantido. Tem que ter garantido. Em algum lugar tem que ter garantido. Está na lei. Tem que estar garantido no PPP, que se desdobra aí nos planejamentos.

Pesquisadora – E, no caso, você citou o PPP da escola, não é? No âmbito municipal, sem ser o PPP, você tem conhecimento de alguma outra legislação?

Safira – Outro documento?

Pesquisadora – Há outro documento, que oficializa como deve ser o brincar na Educação Infantil?

¹⁸⁵Relação figurativa de que a criança possa não querer brincar de uma coisa, mas queira brincar de outra coisa.

¹⁸⁶ Referindo-se à atuação da professora, na escola.

Safira – Olha, que eu tenho conhecimento, tá se falando muito agora nesse momento da construção do currículo. Acho que foi onde mais se falou.

Pesquisadora – Antes disso, você não tinha ouvido falar?

Safira – Você vai pelo senso comum. Eu no meu íntimo eu sei que a criança é que tem que brincar. Mas eu não li nenhum documento que me falasse. Não li não por não terem me oferecido, mas talvez por eu não ter ido atrás de um documento que respalde essa ação. Mas a gente sabe...

Pesquisadora – Sabe que existe, não é?

Safira – Sabe que existe e que precisa.

Pesquisadora – Mas, há quantos anos você está na Prefeitura?

Safira – Dez anos.

Pesquisadora – E, aí, em nenhum momento, esse documento apareceu?

Safira – Do PPP pra frente sim. Do PPP pra trás, não.

Pesquisadora – Entendi.

Safira – Eu não sou do tempo das agendas¹⁸⁷. Teve uma época em que a prefeitura tinha umas agendas.

Pesquisadora – Foi logo quando a gente entrou, não foi?

Safira – Não. Foi antes da gente entrar. Lá tinha algumas concepções. Quando a gente entrou já não tinha mais. Nós não recebemos em 2008.

Pesquisadora – E, lá já explicava como deveria ser o trabalho?

Safira – Tinha algumas concepções, porque a Rede era mais Infantil. Eu acho que a rede ela tá tentando agora, mas a rede ela foi e voltou. Ela tinha uma concepção mais infantil. Um público mais infantil, não concepção, um público mais infantil. Não sei se eu estou jogando pela realidade daqui, mas agora eu acho que está voltando. O público infantil está aumentando, até mesmo pela legislação e o Fundamental está sendo entregue para o Estado.

Pesquisadora – Na verdade, é como funciona, que a gente sabe disso. O PPP se baseia numa legislação municipal, que também se baseia numa legislação nacional. E em âmbito nacional, você sabe como esse brincar está garantido, como que ele vem para o professor de educação infantil?

¹⁸⁷ A professora está se referindo ao documento “Agenda do Educador – Planejamento 2006”, abordada no Quadro VI desta dissertação, Seção “A Infância e o Brincar na Educação Infantil em Santo André”.

Safira – Eu já li muito, quando eu entrei em outra rede foi o RCNEI. Eu li até para uma questão de concurso, né. A gente tinha os Parâmetros Curriculares Nacionais e depois veio o RCNEI.

Pesquisadora – E depois?

Safira – Até que para fazer concurso e depois para fazer plano de aula quando eu entrei na outra rede, eu li bastante esses documentos.

Pesquisadora – E você sabe qual é a diferença entre eles?

Safira – Do RCNEI e dos Parâmetros Curriculares Nacionais?

Pesquisadora – Das Diretrizes?

Safira – Diretrizes?

Pesquisadora – É.

Safira - Eu acho que o RCNEI como próprio documento diz eu acho que ele fala mais da Educação Infantil.

Pesquisadora – Mas, os RCNEI tinham a criança mais como um ser passivo. Mais como um indivíduo passivo. Aquele que recebe a informação. Ele não trazia, na sua essência, a criança protagonista, que ela é construtora do seu próprio saber. Aí as diretrizes vieram. Elas não anularam o que os referenciais tinham.

Safira – Ela mudou a posição. Ela colocou a criança mais em evidência.

Pesquisadora – Mais em evidência?

Safira – Porque o protagonismo quando você vai olhar lá na etimologia, é colocar-se a frente de, colocar em evidência.

Pesquisadora – Exatamente.

Safira – Colocar a criança em maior evidência?

Pesquisadora – Exatamente. Então as diretrizes fizeram isso com as crianças. Elas colocaram a criança, reconhecendo não aquela criança que é quem recebe a informação; é aquela que, junto com o professor, constrói junto.

Safira – Sim. Que opina mais. Que fala mais da sua vontade?

Pesquisadora – Porque quando muda a concepção, muda a sua prática. Então, por exemplo, se você concebe aquela criança como aquela criança passiva, que recebe a informação, que ela não tem voz ativa, você vai tratar de um jeito: vou chegar aqui e vou dar só o que ela quer; digo o que eu quero.

Safira – E ainda está muito enraizado na gente não é?

Pesquisadora – Entendeu?

Safira – Eu falo que a Emília Ferreiro foi assim quem eu mais li na época do... qual é aquele livro lá Elaine que a gente lê muito? Esqueci. Enfim, que fala que muito tempo pensou-se como se ensina, mas a questão é como se aprende...

Pesquisadora – Sim, como se aprende.

Safira - O que acontece na cabeça da criança para que ela aprenda? Não é como se ensina. Então mudou o foco e mudando o foco, muda tudo.

Pesquisadora – Exatamente.

Safira – Quando você pensou nisso, muda tudo.

Pesquisadora – Então as Diretrizes elas vieram em substituição a isso. Mas, assim, elas não anularam o que os Referenciais.

Safira – A Ana Teberosky também falou muito sobre isso.

Pesquisadora – Também. Então, ela não anulou, ela simplesmente colocou a criança em evidência. Porque, aí, muda a nossa prática. Se eu entendo aquela criança como protagonista, aquela que já sabe coisas, aquela que eu não vou só depositar, então aí....

Safira – Que constrói aprendizagem.

Pesquisadora – Exatamente.

Safira – Porque se não constrói, não faz sentido.

Pesquisadora – Não faz sentido nenhum. E, aí, a BNCC foi o que eu disse, não é? Então, na verdade, a BNCC também não anula; ela vem em caráter mandatório. As Diretrizes também são em caráter mandatório, só que a BNCC veio tentar garantir o mínimo possível. As Diretrizes já garantem.

Safira – É a questão do letramento.

Pesquisadora – Os seus direitos de aprendizagem.

Safira – Que os direitos de aprendizagem sejam garantidos.

Pesquisadora – Exatamente.

Safira – Que não é o que eu quero, o que eu penso, é o direito dela. Ela tem direito.

Pesquisadora – Exatamente.

Safira – Não é eu acho que eles não precisam brincar... eu não acho nada. Ele tem o direito de brincar. Mudou tudo até para vaga de creche. Não tem mais aquele critério de criança que está em situação de risco.

Pesquisadora – Vulnerabilidade...

Safira - Agora é assim: creche é um direito da criança, não é um direito do pai. Então você esquece se o pai trabalha ou não. É um direito da criança. E tem que ser respeitado. Você vem bem nessa linha.

Pesquisadora – Exatamente. Então, assim, as diretrizes trazem que o pilar de aprendizagem de uma criança pequena são as interações e as brincadeiras. Então, tudo que vem depois disso é atrelado com as interações e as brincadeiras

Safira – Por isso que nesse sentido, eu gosto do *Mind Lab*, porque o *Mind Lab* garante o mínimo para a gente, porque a gente sabe que a gente tem que aplicar, a gente tem que ir lá, se formar, é uma formação continuada. Eu gosto. Eu não gosto de ir lá¹⁸⁸. Eu acho que está mal formulada porque de nenhuma maneira ninguém me perguntou “Você quer ir lá professora, depois do seu período? sair da sua cidade?” porque eu moro em Mauá eu vou para muito longe.

Pesquisadora – Como você faz? Seu marido leva?

Safira – Eu vou com a professora Joana¹⁸⁹, porque ela vai para lá também, e ele vai me buscar. Mas assim, poderia ser mais complicado. Você entendeu? Então é uma coisa que eu gosto e que foi o que eu falei lá. Se eu precisar avaliar de outra forma para que eu não precise vir, eu vou avaliar. E não por não gostar do programa, eu gosto. Ele garante esse brincar. Ele garante se aprender brincando. Ele garante. Porque eu vejo todas as professoras aqui, nenhuma finge que brinca.

Pesquisadora – Ai que legal! Brinca de verdade.

Safira – Brinca de verdade. Aplica de verdade. Quando é a semana, que a gente vai no dia, você pode passar na sala que tá todo mundo aí se virando, fazendo grupo, e as crianças estão brincando. Com os meus alunos eu posso pegar todos os jogos do *Mind Lab* e colocar um em cada mesa. Eles sabem jogar sozinhos. Porque eu passei por todos.

Pesquisadora – Então, o *Mind Lab*, veio com esse caráter de você por em prática. Mas uma lei nacional, também é lei. E, aí, por que é que o professor faz o que quer?

Safira – Exatamente.

Pesquisadora – Então, é onde entra, as discussões.

Safira – De políticas públicas.

Pesquisadora – De políticas públicas e também na sala de aula, na escola, nos momentos de RPS.

Safira – Deveria, mas que a demanda passa por cima.

¹⁸⁸Referindo-se a ter que se deslocar para fazer uma formação continuada externa, fora da escola.

¹⁸⁹ Nome fictício.

Pesquisadora – Exatamente.

Safira – A demanda Elaine, você sabe muito bem mais do que eu. Você ainda garantia muitas coisas nas suas RP's.

Pesquisadora – A gente tentava.

Safira – Você garantia muita coisa e até hoje eu tenho esses cadernos. Quanto texto ou alguma coisa legal assim, eu recorro a eles... Mas assim, é difícil você sabe. É difícil Elaine. É difícil para gente.

Pesquisadora – Isso é uma discussão muito grande.

Safira – Muito grande. E na rede de Santo André, principalmente, tá entrando muita gente nova que saiu da faculdade e graças a Deus passou no concurso, que eu demorei a passar, mas que vem com aquela teoria, mas não vem com a prática. E a AP não tem tempo de você pegar ali para ensinar porque é um bê-á-bá. Elaine, eu já peguei professora na outra escola que a coordenadora veio me pedir ajuda. “Sandra ela não sabe entrar”. Eu fiz um roteiro – “Você vai entrar, vai falar bom dia. Você vai cantar a musiquinha. Você vai acolher a sua criança quando ela estiver mais confortável você vai fazer o calendário. Você vai fazer uma contagem, você vai fazer as bolinhas, cada tracinho é a biunívoca, que você tem que trabalhar, termo a termo. Você vai ver o dia como está, depois você vai sentar com eles e cantar uma música”. Então é toda uma rotina... Educação infantil é rotina. Então aquela pessoa que é esperta ela começa a desenvolver. Ela vai colocando “ela” ali no meio. E aí fica bom. Mas tem que ter esse bê-á-bá. Eu acho que quando entrar na rede tinha tem que ser essa a formação. “O que a rede de Santo André espera de você?” Porque eu sempre falo - “não é a minha fala. Não importa Elaine, eu penso muito nisso. Se eu quero falar, por exemplo, se tem projeto da rede – “como estará a cidade pelo olhar da criança”, como a gente está fazendo, não é se eu quero fazer ou não. Ele tem direito e eu vou fazer, porque minha voz aqui é da Secretaria.

Pesquisadora – Isso mesmo, nós representamos a Educação Municipal.

Safira – Eu acho errado. Não pode ser como alguns professores que dizem “ah, minha religião não permite”. Então as crianças não vão dançar? Não. Então eu vou procurar uma rede que se adeque ao que eu penso. É como uma escola. Eu falo para os pais - “Se vocês colocaram eles aqui é porque confiam na escola e na rede. Se tem algo que você não concorda, então você vai procurar uma escola que se adeque.

Pesquisadora – Por isso, eu te perguntei se em âmbito municipal há um documento que fale como deve ser esse trabalho com a Educação Infantil, como deve ser esse brincar?

Safira – Eu acho que o currículo agora, a construção do currículo, ele trouxe um pouco mais, está com uma linguagem mais compreensível. Não dos objetivos, os objetivos acho que continuam os mesmos. As orientações didáticas que eu nem sei se deveriam estar ali ou não. As orientações didáticas elas estão mais claras do que o próprio objetivo. Tanto que pra fazer o semanário, o portfólio, eu faço o processo inverso. Eu olho nas orientações didáticas se tem algo que possa me acrescentar, porque a orientação didática é aquela que está lá, mas pode ser a minha. Daí eu coloco o objetivo.

Pesquisadora – Exatamente. Posso encerrar aqui a nossa conversa?

Safira - Se eu já te respondi...

Pesquisadora – Sim. Você respondeu e eu queria agradecer, pela sua disposição.

Safira – Eu que agradeço, espero que quando você terminar, a gente possa ter uma outra conversa, “Elaine, lembra como foi?”