



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ –UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM
EDUCAÇÃO NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**PRÉ-ESCOLA I E DESENVOLVIMENTO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DO
CURRÍCULO E PLANEJAMENTOS DAS ESCOLAS E CMEIs DO MUNICÍPIO DE
CASCAVEL/PR**

LAURA DO PRADO ELIZIÁRIO MARTINS

CASCAVEL - PR

2018



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ –UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM
EDUCAÇÃO NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**PRÉ-ESCOLA I E DESENVOLVIMENTO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DO
CURRÍCULO E PLANEJAMENTOS DAS ESCOLAS E CMEIs DO MUNICÍPIO DE
CASCAVEL/PR**

LAURA DO PRADO ELIZIÁRIO MARTINS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: Formação de Professores e Processos de Ensino e de aprendizado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a Ivete Janice de Oliveira Brotto

CASCAVEL - PR

2018

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Martins, Laura do Prado Eliziário

Pré-escola I e desenvolvimento infantil: contribuições do Currículo e planejamento das escolas e CMEIs do município de Cascavel/PR / Laura do Prado Eliziário Martins; orientador(a), Ivete Janice de Oliveira Brotto. , 2018. 218 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Educação infantil. 2. Desenvolvimento infantil. 3. Currículo. 4. Planejamento. I. Brotto. , Ivete Janice de Oliveira . II. Título.



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Cascavel CNPJ 78680337/0002-85
 Rua Universitária, 2069 - Jardim Universitário - Cx. P. 000711 - CEP 85819-110
 Fone:(45) 3220-3000 - Fax:(45) 3324-4566 - Cascavel - Paraná



PARANÁ
 GOVERNO DO ESTADO

LAURA DO PRADO ELIZIÁRIO MARTINS

Pré-escola I e desenvolvimento infantil - contribuições do currículo e planejamento das escolas e CMEIs do município de Cascavel/PR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a) - Ivete Janice de Oliveira Brotto

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

SKYPE

Alessandra Arce Hai

Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)

Janaina Damasco Umbelino

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Marcia Cossetin

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Cascavel, 2 de outubro de 2018

Dedico este trabalho às pessoas mais importantes da minha vida: meus pais, meu esposo José Eliziário e meus filhos Sofia, José e Augusto, sem os quais eu nada seria!

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas contribuíram direta ou indiretamente com esse trabalho, mas primeiramente, agradeço a Deus. Por ter me concedido o dom da vida e a força necessária para chegar onde cheguei e as pessoas queridas para me amparar, ajudar, fortalecer e alegrar meu caminho.

À minha orientadora professora Dra. Ivete Janice de Oliveira Brotto, por toda a paciência, dedicação e orientação, essenciais para o meu crescimento, minha formação pessoal e profissional.

Às professoras: Prof.^a Dra. Alessandra Arce Hai, Prof.^a Janaina Damasco Umbelino e a Prof.^a Dra. Márcia Cossetin, pelas contribuições realizadas na qualificação e defesa desta dissertação.

Às colegas do grupo de pesquisa GPEFOR, em especial, a Elvenice Tatiana Zóia por me convidar a participar do grupo e por me incentivar e auxiliar na produção do projeto de pesquisa.

Aos colegas de mestrado, pelos momentos compartilhados, em especial às minhas colegas, Jéssica Alves e Tatiana Marchetti, por todo auxílio que me prestaram nos momentos de angústias e incertezas.

Às colegas de profissão e amigas: Roseli e Selma, por todo o auxílio a enfrentar duras pedras pelo caminho.

Ao Movimento de Casais Lareira, em especial o grupo Novo Caminho III, por todo acalanto e palavras de conforto.

Aos meus pais Lauro e Elza, mesmo sem compreenderem exatamente o significado de passar na seleção do mestrado, choraram comigo pela aprovação, e pelos momentos de apoio.

À minha sogra Natalina (in memorian) pelo exemplo de mulher guerreira, que me apoiou, incentivou e me auxiliou nos cuidados com meus filhos para que eu pudesse realizar leituras necessárias para a efetivação desta pesquisa.

A todos meus familiares que torceram por mim e contribuíram de um modo ou outro para tornar este objetivo uma realidade. Em especial, a minha cunhada Claudia, por todo incentivo e carinho.

Ao meu esposo José Eliziário, por todo amor, paciência e cumplicidade diária. Pelo apoio e carinho nos momentos de grandes angústias e preocupações.

Aos meus filhos Sofia e José mesmo que não compreendam como contribuíram com meu trabalho, agradeço por entenderem minhas ausências.

À Secretaria Municipal de Educação, pela autorização e aos professores que forneceram os planejamentos para realização dessa pesquisa.

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação.

Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ,
Filosofia da práxis.

MARTINS, Laura do Prado Eliziário. **Pré-escola I e desenvolvimento infantil: contribuições do Currículo e planejamento das escolas e CMEIs do município de Cascavel/PR.** 2018. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, Cascavel. Orientadora: Prof^ª Dra. Ivete Janice de Oliveira Brotto.

RESUMO: Este trabalho é resultado de uma pesquisa realizada nas escolas e Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel-PR que atendem alunos da Pré-escola I, e teve como objetivo por meio de observações e análises documentais inquerir como a atividade de Jogos de Papéis Sociais está contemplada (ou não) nos encaminhamentos metodológicos descritos nos planejamentos da Pré-escola I das escolas e CMEIs e, esses encaminhamentos contribuem para o desenvolvimento infantil. Como objetivos específicos, delimitou-se: contextualizar a Educação Infantil no município de Cascavel; compreender, na perspectiva Materialista Histórica Dialética, a relação entre ensino - aprendizagem e a periodização do desenvolvimento infantil, bem como analisar como está sendo trabalhado o Jogo de Papéis Sociais que é a atividade principal para esta fase do desenvolvimento infantil. Esta pesquisa versa sobre a importância da periodização do desenvolvimento tendo como Atividade guia os Jogos de Papéis Sociais. A realização da investigação ocorreu por meio de pesquisa bibliográfica e documental. Para fundamentarmos o estudo acerca do desenvolvimento infantil buscou-se refletir sobre os teóricos que foram a base epistemológica para o Currículo Municipal de Cascavel: Elkonin (1969, 1987, 2009, 2017), Leontiev (1988, 2004, 2006), Luria (1988), Vigotski (1988, 1993, 1995, 1996, 2017), Emer (1991), Rosemberg (1977, 1991), Sperança (1980) e outros. Com relação a contextualização histórica buscou-se aferir documentos como: atas de CMEIs e escolas, Plano Municipal de Educação, decretos municipais entre outros; Para a realização das análises foram utilizados os planejamentos elaborados por professores de escolas e CMEIs que atuam com Pré-escola I, na Rede Pública Municipal de Ensino da cidade de Cascavel – PR. Analisaram-se dez planejamentos de turmas ofertadas em escolas e CMEIs que atendem em Tempo Integral e período parcial, também as turmas ofertadas na área rural e aquelas que atendem na mesma sala Pré-escola I e II (salas mistas) que atendem tais especificidades. Nesse sentido, ao interpretarem-se os dados obtidos na pesquisa, realizou-se à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Verificou-se que o ato de planejar é de suma importância para o processo de ensino-aprendizagem, cabendo ao professor este ato, no qual intencionalmente e conhecedor dos conteúdos e dos níveis de desenvolvimento infantil, promove o ensino dos conteúdos científicos, filosóficos e culturais por meio dos Jogos de Papéis, atividade principal provedora do desenvolvimento nesta faixa etária.

Palavras-chave: Desenvolvimento Infantil, Currículo, Planejamento.

MARTINS, Laura do Prado Eliziário. **Preschool I and child development: contributions from the curriculum and school planning and CMEIs of the municipality of Cascavel / PR.** 2018. 128 f. Dissertation (Master in Education) - State University of Western Paraná - UNIOESTE, Cascavel. Advisor: Prof. Dr. Ivete Janice de Oliveira Brotto.

ABSTRACT: This work is the result of a survey carried out in schools and municipal centers of Early Childhood Education (CMEI) of the Municipal Public School of Education of Cascavel-PR that attend students of Pre-school I, and had as objective through observations and documentary analyzes inquirer as the activity of Social Papers is contemplated (or not) in the methodological guidelines described in the pre-school I and CMEI school plans, and these referrals contribute to child development. As specific objectives, it was delimited: to contextualize Early Childhood Education in the municipality of Cascavel; to understand, in the Materialist Historical Dialectic perspective, the relation between teaching - learning and the periodization of child development, as well as to analyze how the Social Papers Game is being worked which is the main activity for this phase of child development. This research deals with the importance of the periodization of the development having as Activity Guide the Games of Social Papers. The research was carried out through bibliographical and documentary research. In order to base the study on child development, we sought to reflect on the theorists who were the epistemological basis for the Cascavel Municipal Curriculum: Elkonin (1969, 1987, 2009,2017), Leontiev (1988, 2004, 2006), Luria), Vigotski (1988, 1993, 1995, 1996, 2017), Emer (1991), Rosemberg (1977, 1991), Sperança (1980) and others. With regard to historical contextualization, we sought to verify documents such as: CMEIs and school records, Municipal Education Plan, municipal decrees, among others; In order to carry out the analyzes, the plans were prepared by teachers of schools and CMEIs that work with Pre-school I, in the Public Public School of Education of the city of Cascavel - PR. We analyzed ten classes of classes offered in schools and CMEIs that attend Integral Time and partial period, also the classes offered in the rural area and those that attend in the same room Pre-school I and II (mixed rooms) that meet these specificities. In this sense, when interpreting the data obtained in the research, it was carried out in the light of Historical-Cultural Psychology and Historical-Critical Pedagogy. It was verified that the act of planning is of paramount importance to the teaching-learning process, and the teacher is responsible for this act, in which he is intentionally and knowledgeable of contents and levels of child development, promotes the teaching of scientific, philosophical and cultural contents through the Role-Playing Games, the main activity that provides development in this age group.

Keywords: Child Development, Curriculum, Planning.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Variação populacional do Município de Cascavel/PR.....	18
Quadro 2 - Matrículas da Pré-escola I no município de Cascavel/PR.....	29
Quadro 3 - Planejamentos analisados.....	65
Quadro 4 - Formação e ingresso no município dos professores que participaram da pesquisa.....	66
Quadro 5 – Avaliação	109

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 EDUCAÇÃO INFANTIL E CURRÍCULO	15
1.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTUALIZAÇÃO NACIONAL E MUNICIPAL.....	15
1.2 CURRÍCULO MUNICIPAL DE CASCAVEL.....	30
2 DESENVOLVIMENTO INFANTIL DE 0 A 5 ANOS	34
2.1 TEORIA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA.....	34
2.2 TEORIA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E O DESENVOLVIMENTO HUMANO E INFANTIL.....	39
2.3 ATIVIDADE PRINCIPAL E PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	47
2.4 JOGOS DE PAPEIS OU JOGO PROTAGONIZADO.....	58
3 PLANEJAMENTOS	62
3.1 PLANEJAMENTO – DEFINIÇÃO E ORGANIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CASCAVEL/PR.....	63
3.2 ANÁLISES DOS PLANEJAMENTOS DA PRÉ-ESCOLA I DAS ESCOLAS E CMEIs DO MUNICÍPIO DE CASCAVEL/PR.....	67
3.2.1 ARTES.....	69
3.2.2 CIÊNCIAS.....	76
3.2.3 EDUCAÇÃO FÍSICA.....	81
3.2.4 GEOGRAFIA.....	85
3.2.5 HISTÓRIA.....	90
3.2.6 LÍNGUA PORTUGUESA.....	95
3.2.7 MATEMÁTICA.....	101
3.3 AVALIAÇÃO DA CRIANÇA NA PRÉ-ESCOLA I – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	116
ANEXO I	123
ANEXO II	124

INTRODUÇÃO

A Lei nº 12.796/2013, de 4 de abril de 2013, que altera a LDB nº 9394/96, define que as crianças com 4 anos devem ser matriculadas na Educação Infantil. Portanto, a Educação Básica passou a ser obrigatória dos quatro aos dezessete anos, promovendo a Educação Infantil à Educação Básica e obrigatória. Em função disso, esta etapa organizou-se de uma outra forma com relação à frequência, calendário escolar, período, avaliação e documentação.

A Pré-escola I, ensino para criança de 4 (quatro) anos, compreendida como escolarização obrigatória, está sendo ofertada no município de Cascavel, em escolas do Ensino Fundamental e CMEIs em diferentes contextos, pois nos CMEIs são exclusivamente atendidos alunos de Educação Infantil e nas escolas os alunos estão inseridos num espaço social mais amplo, muitas vezes sem adaptações arquitetônicas e, principalmente, num espaço social com alunos do Ensino Fundamental I.

Pelo município apresentar esse contexto, onde uma considerável quantidade de alunos estão sendo atendidos nas escolas e não nos Centros de Educação Infantil – espaço este adaptado a esta faixa etária – é que se buscou analisar se e como está sendo promovida a atividade principal da fase pré-escolar, o Jogo de Papéis Sociais, nos planejamentos das Escolas e CMEIs, favorecendo o desenvolvimento infantil.

Sou professora concursada no município de Cascavel há dezenove anos, tenho formação em Magistério, graduação em História e especialização em História da América Latina e Neuropsicologia e Aprendizagem, já trabalhei com todas as turmas do Ensino Fundamental- Anos Iniciais, e também com turmas de Pré-escola II, fui coordenadora pedagógica por dois anos, e, por cinco anos, atuei como diretora de escola em duas instituições diferentes, representei a categoria dos profissionais do Magistério no Conselho Municipal de Educação entre 2010 e 2014 e, também participei da formulação do Currículo Municipal de Cascavel/PR, na área de História, que é minha formação em nível de graduação.

A partir da Lei nº 12.796/2013 as crianças que têm três anos e que completam quatro no decorrer do ano letivo devem frequentar uma instituição de ensino e passam a ser atendidas na Pré-escola I em CMEIs e escolas e o conhecimento acerca do desenvolvimento infantil tornou-se uma necessidade e alvo de minha preocupação.

Em Cascavel, o atendimento a esta faixa etária ocorria nos Centros Municipais de Educação (CMEIs), na maioria, em tempo integral e, a partir da promulgação da Lei nº 12.796/2013, as escolas passaram a atender estas crianças. Além de toda preocupação no que tange ao aspecto físico das instituições, as escolas apresentam organização pedagógica diferente dos CMEIs. Pois, as escolas, em sua maioria, atendem os alunos em tempo parcial.

Outra inquietação que nos consumiu, foi compreender como o ensino para estas crianças estava sendo organizado nas escolas, pois há no município o Currículo Municipal que norteia teórico-metodologicamente o trabalho que deve ser promovido nas escolas e CMEIs. Configurou-se, assim, o desejo de desenvolver o estudo acerca do desenvolvimento infantil para a faixa etária dos 4 anos por meio dos planejamentos elaborados pelos professores que atendem a Pré-escola I.

Neste trabalho, procurou-se contextualizar a Educação Infantil no município de Cascavel; compreender, na perspectiva Materialista Histórica Dialética, a relação entre ensino - aprendizagem e a periodização do desenvolvimento infantil e analisar se está, e como está, sendo trabalhado o jogo de papéis sociais, que é a atividade principal para esta fase do desenvolvimento infantil nas Escolas Municipais e CMEIs.

Para atender aos objetivos propostos da pesquisa, a metodologia utilizada foi por meio de estudo bibliográfico e documental, com pesquisa fundamentada na perspectiva Materialista Histórica Dialética, e para proceder à análise do modo como os encaminhamentos contidos no Currículo Municipal se explicitam nos planejamentos das Escolas e CMEIs, que atendem a turmas de Pré-escola I, de modo a favorecer (ou não) o desenvolvimento infantil, de acordo com a teoria adotada pela Rede Municipal.

Pretende-se verificar se os conteúdos e os encaminhamentos metodológicos das disciplinas ofertadas para Pré-escola I (Artes, Educação Física, Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia e Matemática),

contidos no Currículo Municipal de Cascavel estão contemplados nos planejamentos escolares.

Busca-se assim, por um lado, investigar se o que o Currículo propõe para trabalhar com as crianças de quatro anos expressa o que preconiza a periodização do desenvolvimento infantil que é explicado pela teoria Materialista Histórica Dialética.

Por outro, pretende-se analisar nos planejamentos de escolas municipais e CMEIs se os encaminhamentos das disciplinas ofertadas para Pré escola I (Artes, Educação Física, Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia e Matemática), contemplam, e de que forma explicitam os encaminhamentos contidos no Currículo Municipal de Cascavel e a teoria adotada pela Rede Municipal.

Os planejamentos analisados foram obtidos nas escolas e CMEIs da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, com professores que atuam com a Pré-escola I. Os sujeitos foram definidos a partir da localização geográfica e especificidades do contexto social, ou seja, instituições escolares (escolas e CMEIs) com turmas mistas de Pré-escola I e II; contempladas áreas urbanas e rurais e turmas que participam da educação em Tempo Integral e em período parcial.

O acesso às instituições escolares e aos planejamentos foi mediado pela Secretaria Municipal de Educação, que autorizou a realização da pesquisa e o contato da pesquisadora com os diretores e professores das instituições para realizar a pesquisa.

Buscamos a aprovação da pesquisa no Comitê de ética da universidade para deixar os participantes cientes da intenção da investigação, sobre o cuidado para não ocorrer o extravio de documentos e/ou de manter sua identidade e da instituição que trabalha em sigilo, ressaltando sobre a importância de tais contribuições, as quais assumem um significado singular na realização desta pesquisa.

A partir da aprovação do Comitê de Ética, entramos em contato com os possíveis voluntários e, após os esclarecimentos sobre as finalidades desta pesquisa, estes decidiram disponibilizar seus planejamentos e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual o participante se declara

esclarecido dos riscos, benefícios e dos objetivos da pesquisa. Foram informados da liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem nenhum tipo de sanção ou danos.

Foram coletados dez planejamentos de escolas municipais e CMEIs e para resguardar a identidade das instituições optou-se por utilizar números para identificá-las, sendo enumerados de 1 a 10.

Considerando que a pesquisa buscou revelar o que está permeando e constituindo a elaboração dos planejamentos escolares, enfatizando os encaminhamentos metodológicos e os relacionando com o preconizado no Currículo do município e sua linha teórica, entende-se que o estudo proposto buscará apresentar benefícios aos participantes da pesquisa na medida em que poderá oportunizar uma melhor compreensão sobre o desenvolvimento infantil e a importância do planejamento como instrumento da práxis pedagógica.

Nesse sentido, de acordo com teoria do Materialismo Histórico Dialético o desenvolvimento e a aprendizagem estão ligados à vivência objetiva e subjetiva que a criança tem na sociedade na qual está inserida, por isso a essência da pesquisa foi a análise dos encaminhamentos contidos nos planejamentos das escolas e CMEIs da Rede Pública Municipal.

Buscamos ir além da aparência dos dados, analisando a essência do que os mesmos podem revelar à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.

Assim, organizou-se o texto da dissertação em três seções. Na primeira seção apresenta-se a historicidade acerca do atendimento à criança na Educação Infantil e sobre a constituição do Currículo Municipal de Cascavel.

Na segunda seção, buscou-se abordar os conceitos sobre o desenvolvimento infantil de 0 a 5 anos, a atividade principal e os jogos de papéis sociais.

Na terceira seção procedeu-se à análise dos encaminhamentos contidos nos planejamentos das escolas e CMEIs, referente à turma de Pré-escola I.

Nas considerações finais, tecemos algumas conclusões a respeito da importância do planejamento e do ato de planejar intencionalmente suas ações para promover o desenvolvimento psíquico das crianças.

1. EDUCAÇÃO INFANTIL E CURRÍCULO

Devido a promulgação da Lei nº 12.796/2013, crianças com três e que completarão quatro anos no decorrer do ano letivo, devem ser matriculadas na Educação Infantil, mais especificamente na Pré Escola I, tornando obrigatório o ensino dos quatro aos dezessete anos e ampliando o atendimento das instituições da Rede Pública de ensino para atender as crianças desta faixa etária do município.

Temos como objetivo, neste trabalho, a análise dos encaminhamentos metodológicos contidos nos planejamentos que são elaborados pelas instituições de ensino para compreendermos o processo de ensino aprendizagem na Pré-escola I atualmente no município de Cascavel.

Para tanto, nesta seção abordamos, em especial, a historicidade do atendimento à Educação Infantil, no município de Cascavel, permeando a história da Educação Infantil em âmbito nacional, quando esta passa da responsabilidade da Secretaria de Assistência Social com caráter assistencialista para a Secretaria Municipal de Educação abrangendo mais prerrogativas educacionais.

Em seguida, discorreremos acerca do Currículo Municipal, documento norteador para a elaboração dos planejamentos, enfatizando o Volume I – Currículo para a Educação Infantil, seu percurso de construção até a sistematização, enfatizando a forma como ele está organizado.

1.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTUALIZAÇÃO NACIONAL E MUNICIPAL

O cuidado e a educação das crianças pequenas por muito tempo foram compreendidos como incumbência da família, em específico da mulher. Após o processo de desenvolvimento da sociedade, o papel da mulher mudou, agora enquanto provedora do lar, é lhe posta a necessidade de se inserir no mercado de trabalho e a ele se ajustar independente de suas demais tarefas no lar ou com seus filhos. Nesse contexto, a infância passa a ter relevância na sociedade, pois as crianças necessitariam de alguém ou alguma instituição para cuidá-las enquanto as mulheres não podem mais ficar com os filhos

durante a jornada diária de trabalho e assim, ao longo da história do Brasil, houve diferentes formas atendimentos a estas crianças.

No Brasil, as primeiras instituições de atendimento às crianças caracterizaram-se assistencialistas, em razão da sua finalidade de auxiliar às mulheres que assumem a condição de mulheres trabalhadoras. Assim, organizaram-se as instituições denominadas: creches, asilos e orfanatos.

No entanto, “outro aspecto que auxiliou no surgimento dessas instituições foram as iniciativas de amparo aos órfãos abandonados” (MOREIRA, 2012, p. 9). Essas instituições eram locais destinados ao abandono da criança indesejada, pois na sociedade patriarcal a criança era “(...) concebida como um objeto descartável, sem valor intrínseco de ser humano” (RIZZO, 2003, p.37). Denominados como Roda dos Expostos, os orfanatos tinham como objetivo criar os filhos de mães solteiras ou de uniões ilegítimas, pois as mães ou familiares abandonavam a criança e se retiravam do local, preservando sua identidade (PASCHOAL; MACHADO, 2009). A criação dos orfanatos antecedeu à criação das creches.

Oliveira (2002) explica que com o período da Abolição da escravidão no Brasil, e como as crianças negras não iriam assumir a condição de escravos assim como seus pais, houve um aumento de crianças abandonadas, de modo que as creches, asilos e orfanatos foram vistos como instituições fadadas a cuidar das crianças pobres. Assim, eram considerados em todas as vilas.

No final do século XIX e início do século XX, decorrente da entrada das fábricas no país, pelo processo de industrialização, a vinda de imigrantes para o Brasil e a ascensão da mulher no mercado de trabalho, as creches passaram a demonstrar claramente seu objetivo: o de que “não foram criadas para atender às necessidades da criança, mas sim para atender à necessidade do mercado de trabalho, que havia aceitado a mão de obra feminina”(MOREIRA, 2012, p. 13). Com o aumento da demanda, esse tipo de instituição passa a ser reivindicado como direito para todas as mulheres trabalhadoras.

Também, nesse período, foram criadas instituições particulares para atender às crianças de famílias mais abastadas. Assim, as crianças passam a ser vistas de formas distintas, as crianças pobres recebiam um atendimento

assistencialista e as crianças de classe mais abastada recebiam uma educação que visava à criatividade e à sociabilidade infantil (KRAMER, 2001).

No início do período de industrialização no Brasil, a partir de 1930, durante o governo de Getúlio Vargas, então presidente do Brasil, iniciou-se um projeto que tratava de uma colonização dirigida, que visava ocupar denominados “espaços vazios” (lugares ainda não ocupados por uma população desejada), intitulada “Marcha para Oeste”. Este espaço localizava-se no interior do Brasil, sobretudo em regiões de fronteiras geográficas com outros países.

Foi dessa Marcha, que, concomitante às transformações sociais em nível nacional, iniciou-se o processo de escolarização no município de Cascavel. Emer explica que:

Como a ocupação e colonização da região Oeste do Paraná ocorreram, exceto em alguns pontos esparsos da região, após 1930 e a colonização propriamente dita a partir do final da Segunda Guerra Mundial, consolidando-se nas décadas de 1950 e 1960, a escola da região Oeste do Paraná foi constituída no contexto amplo do desenvolvimento das forças produtivas nacionais, da divisão do trabalho determinado pelo modelo econômico urbano-industrial capitalista, da modernização do Estado e de seus serviços e da definição das classes sociais nas relações de produção (EMER, 2012, p. 34).

Conforme Emer (2012), a escolarização da Mesorregião Oeste do Paraná, passou por quatro fases: escolarização particular domiciliar, casa escolar particular, casa escolar pública e grupo escolar. Cascavel, mesmo sendo um vilarejo, em 1932 teve sua primeira escola. O local era uma capela utilizada como escola mantida pela população. Iniciou-se, assim, o processo educacional denominado por Emer (2012) como, casa escolar particular, no então vilarejo de Cascavel.

Sperança (1980) em seus estudos acerca da história de Cascavel, destaca sobre a primeira escola do então chamado vilarejo Encruzilhada, que depois se denominaria como Cascavel. O autor atesta que a professora era paga pelos moradores do vilarejo e que somente a partir de 1935, a professora passou a ser paga pelo município de Foz do Iguaçu, município ao qual Cascavel pertencia, informalmente (SPERANÇA, 1980).

Com a criação, em Cascavel, de um espaço para o pouso de pequenos aviões do Correio Aéreo, em 1937, aumentou o número de pessoas interessadas nas atividades urbanas e educação. Assim, de acordo com Sperança (1980), em 1938, Cascavel torna-se Distrito de Foz do Iguaçu, oficialmente, por meio do decreto Lei Estadual nº 7573. Por conseguinte, criou-se a casa escolar oficial pública, que em 1947 passa a denominar-se grupo escolar e o Estado torna-se o mantenedor da instituição e dos professores.

Mesmo com o aumento populacional, Cascavel passou a contar com escola dois anos após a instalação dos primeiros moradores. Sobre isso, Emer afirma:

Diferentemente de outras localidades do Oeste do Paraná, que só tiveram escola muito tempo depois da ocupação, Cascavel passou a contar com escola apenas dois anos após a fixação dos primeiros moradores (EMER, 2012, p.42).

A partir da década de 1950 até os anos 1970, o país passou por um processo de mecanização agrícola e implantação de indústrias. Nesse contexto, o crescimento populacional de Cascavel, desde sua fundação, foi significativo, conforme podemos constatar na pesquisa do IBGE:

Quadro 1: Variação populacional do Município de Cascavel/ PR.

Censo	População	Variação
1950	404 habitantes	
1960	39.598 habitantes	9.701,49%
1970	89.921 habitantes	127,08%
1980	163.459 habitantes	81,78%
1991	192.990 habitantes	18,07%
2000	245.369 habitantes	27,14%
2010	286.172 habitantes	16,63%
2016	316.226 habitantes	10,50% *

Organização: MARTINS, Laura do P. E. 2018. Fonte: IBGE – Censos Demográficos 1970 - 2016. * Variação nos últimos seis anos, conforme estimativa do IBGE (2016).

Nos períodos de 1960 e 1970 houve um grande movimento de êxodo rural, em contexto nacional, que acabou elevando o índice demográfico nas cidades, ampliando a necessidade de escolas.

Neste contexto, é instituída no Brasil a primeira LDB (Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional) sob o nº 4.024, em 20 de dezembro de 1961, no governo de João Goulart, para estruturar, fundamentar, regulamentar, e organizar o sistema educacional brasileiro (MACHADO DE ANDRADE, 2013).

A prerrogativa para a instituição da LDB estava contida no texto da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 1934. Saviani (1997) afirma que no Artigo 5º, Inciso XIV, do documento, fixou-se como competência da União traçar as diretrizes da educação nacional, pretendendo com isto organizar o ensino em âmbito nacional.

Embora a Constituição de 1934 e, posteriormente, a de 1937 deixassem claro em seu texto, como competência privativa da União "(...) fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude" (SAVIANI, 2003, p.10), na prática isso não ocorreu.

Com a queda do Estado Novo¹, houve a proclamação da nova Constituição dos Estados Unidos do Brasil, em 18 de setembro de 1946. "É nesta carta que iremos encontrar, pela primeira vez, a expressão diretrizes e bases associada à questão da educação nacional" (SAVIANI, 2003, p. 10). Novamente, ficou definida na Constituição como competência da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, Artigo 5º Inciso XV - Alínea d.

Em 20 de dezembro de 1961, é sancionada e publicada a primeira Lei a estabelecer as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 4.024, em todos os níveis, do ensino pré-primário ao superior no qual definia e

¹ Corresponde ao período em que **Getúlio Vargas** governou o Brasil entre os anos de 1937 a 1945. Em 10 de novembro de 1937, Getúlio Vargas realizou um Golpe que instaura o **Estado Novo**, que perduraria até 29 de outubro de 1945, quando, deposto por um movimento militar chefiado por generais, termina o governo Vargas. Durante todo o período, sua política priorizou investimentos em infraestrutura para o desenvolvimento industrial. Fonte: <https://www.todamateria.com.br/estado-novo>.

regularizava o sistema de educação brasileiro, treze anos após ter sido encaminhada a primeira versão à Câmara Federal.

No Artigo 2º a LDB assegura que, “(...) a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola”. Este insinua que tanto o poder público quanto a iniciativa privada poderiam ministrar o ensino, porém, a obrigação da oferta ou custeio deste ensino, que passa a ser separado em pré-primário, primário e grau médio (ginasial e colegial), será de incumbência do Estado (BRASIL, 1961).

A Lei, em seu artigo 24, determinava que, “(...) as empresas que tenham a seus serviços mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária” (BRASIL, 1961). Promove - se, assim, a inserção de organizações internacionais ditas como “filantrópicas” com intuito de auxiliar no ensino destinado às crianças menores de sete anos, o pré-primário.

Enquanto nos países ricos a expansão de modelos de instituições para atendimento às crianças ocorria com qualidade, nos países subdesenvolvidos a expansão se dava com baixo custo e passando a integrar políticas de desenvolvimento econômico e social, vinculados a ONU (Organização das Nações Unidas) (ROSEMBERG, 1991), com influência da UNICEF ² (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e UNESCO ³ (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura).

² O Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) está presente no Brasil desde 1950, apoiando as mais importantes transformações na área da infância e da adolescência no País. O UNICEF participou das grandes campanhas de imunização e aleitamento materno; da mobilização que resultou na aprovação do artigo 227 da Constituição Federal e na elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente; do movimento pelo acesso universal à educação; dos programas de enfrentamento ao trabalho infantil; entre outros grandes avanços para a garantia dos direitos de meninas e meninos brasileiros (Fonte: <https://www.unicef.org/brazil>).

³ Foi criada em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros. É a agência das Nações Unidas que atua nas seguintes áreas de mandato: Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação. A representação da UNESCO no Brasil foi estabelecida em 1964 e seu Escritório, em Brasília, iniciou as atividades em 1972, tendo como prioridades a defesa de uma educação de qualidade para todos e a promoção do desenvolvimento humano e social (Fonte: <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco>).

Com justificativas infundadas, como por exemplo, conter o expansionismo do comunismo nos países subdesenvolvidos do Ocidente, durante a Guerra Fria, a UNICEF e a UNESCO criam projetos para “intensificar o impacto da oferta de serviços de saúde, nutrição, saneamento ambiental, educação e previdência social” (UNICEF, 1980, p. 8). Dessa forma, a UNICEF passou a ocupar-se da criança como um todo e voltou sua atenção para a educação pré-primária, doravante chamada de educação pré-escolar.

O primeiro programa de educação pré-escolar de massa implantado no Brasil foi o Projeto Casulo, criado em 1976 pela LBA (Legião Brasileira de Assistência), órgão federal da assistência social. Este modelo de pré-escola era de origem intergovernamental e para diferentes países pobres, ignorava particularidades e contradições nacionais e regionais, (econômicas, culturais, políticas e educacional) (ROSEMBERG, 1991).

De acordo com Emer (2012), a região Oeste do Paraná interessou aos organismos internacionais, por estar na área da construção da Usina Hidrelétrica de Itaipu e por ser área de fronteira entre os países: Brasil – Paraguai – Uruguai. Diante disso, é implantado o projeto MEC/OEA, Projeto Especial Multinacional de Educação/Brasil – Paraguai – Uruguai⁴.

Devido ao aumento populacional com a construção da hidrelétrica de Itaipu na região, conforme Emer (1991), o plano educacional foi elaborado com objetivo de ampliar a oferta da educação, treinar recursos humanos e melhorar o rendimento da escola primária. A implementação do projeto, entre 1975 e 1983, foi um marco importante na história educacional da região oeste:

⁴ O projeto MEC/OEA iniciou-se no Uruguai, na cidade de Punta Del Este, onde chefes dos Estados Americanos se reuniram no dia 14 de abril de 1967. Teve como finalidade juntamente com os governos dos três países membros: Brasil, Paraguai e Uruguai, ampliar a infraestrutura educacional e oferecer um suporte em resolver as dificuldades que fossem aparecendo conforme as necessidades socioeconômicas e culturais. Sua meta era apoiar e promover o desenvolvimento da educação, proporcionando também um material didático mais adequado com as características da sociedade regional. Com uma característica principal de atuação benéfica, principalmente por proporcionar a qualificação dos recursos humanos que atuam na alfabetização e nas primeiras séries do primeiro grau do ensino municipal. O Projeto Especial MEC/OEA exerceu importância no processo de implantação da estratégia desenvolvimentista na região e sua influência para a articulação das ações no ramo educacional, no sentido da expansão da escola pública. (Fonte: Rev. Humanidades, Fortaleza, v. 32, n. 1, p. 47-57, jan./jun. 2017).

No que concerne à metodologia de trabalho, o Projeto, nos três países, se desenvolveu de forma descentralizada, valendo-se da infra – estrutura das Universidades, Escolas e Associações, e utilizando os recursos existentes ou potenciais das regiões onde atua, através de atividades de pesquisa, planejamento, cursos – programas, experimentação, assistência a órgãos, programas educativos, seminários, reuniões técnicas, missões de estudo, produção de protótipos de material didático promovendo a geração, multiplicação e intercâmbio de experiências educativas (MEC/OEA, 1983, p. 08).

Segundo Pagnoncelli (2015), em 1980, para dar continuidade aos trabalhos deste projeto, foi criada a ASSOESTE – Associação Educacional do Oeste do Paraná, com sua sede em Cascavel. Esta Associação contribuiu no âmbito educacional e perdurou por vinte anos. Após sua extinção, os objetivos se mantiveram no Departamento Educacional da AMOP - Associação dos Municípios do Oeste do Paraná.

Na década de 1970, houve um aumento significativo com relação à criação de instituições particulares de pré-escolas, para atendimento às crianças das classes média e alta. Utilizavam o termo “pedagógico” e a nomenclatura de jardim de infância para aproximar tal clientela, com a intenção de que estas instituições não fossem confundidas com as creches que atendiam aos filhos de profissionais liberais e população em geral (AGUIAR, 2002, p.28).

Quanto ao ensino pré-primário não houve alterações, e assim como na LDB de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases de 1971, em seu Artigo 19, definiu que “os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes” (BRASIL, 1971).

Podemos destacar que durante as décadas de 1970 e 1980, o atendimento à criança menor de 7 anos foi o foco de Organizações Multilaterais, Financeiras e Humanitárias que visavam ao desenvolvimento econômico e social dos países pobres. Rosemberg (1977) destaca que com estas medidas realizadas houve uma expansão do atendimento às crianças de zero a seis anos das populações carentes.

Com a ausência de políticas públicas, as comunidades se envolveram com estes projetos e iniciaram a criação de espaços para atendimento filantrópico e assistencial, às escolas. Portanto, tornaram-se

responsáveis e palco de ações em âmbito não só educacional, como também, da saúde e assistencialista. De acordo com Saviani (2009):

(...) a escolarização permite-nos compreender a estreita ligação entre educação compensatória e pré-escola. Daí porque a educação compensatória compreende um conjunto de programas destinados a compensar deficiências de diferentes ordens: de saúde e nutrição, familiares, emotivas, cognitivas, motoras, linguísticas etc. Tais programas acabam colocando sob a responsabilidade da educação uma série de problemas que não são especificamente educacionais (...). A consequência é a pulverização de esforços e de recursos com resultados praticamente nulos do ponto de vista propriamente educacional (SAVIANI, 2009, p. 30).

Neste cenário nacional, a população de Cascavel com menor poder aquisitivo foi organizando entidades que representassem o seu interesse, entre elas, as associações de moradores, que tinham como objetivo reivindicar seus anseios e proporcionar aos bairros melhores condições de vida (PAGNONCELLI, 2015).

Nas associações, quem realizava o atendimento às crianças eram voluntárias ou mulheres que se propunham a cuidar das crianças por um salário baixo. Não havia cunho pedagógico, e planejamento inexistia. Estas entidades, não garantiam a qualidade, a sequência da oferta, e as condições de funcionamento eram precárias e dificilmente atendiam a crianças menores de 3 anos (PAGNONCELLI, 2015, p.80).

Durante a década de 1970, além do crescimento populacional, como vimos no quadro que representa o censo do IBGE anteriormente, crescia também, conforme Emer (1991) a desigualdade social, o que acarretou num índice de mortalidade mais alto da região. De acordo com o CENSO de 1970, em um total de 103.410 habitantes, foram registradas 882 mortes, ocasionadas por doenças.

Em Cascavel, as estratégias implantadas pela Secretaria de Saúde e Assistência Social foi uma política pública de saúde aderindo às campanhas de saúde nacional. As associações de moradores e creches se tornaram espaços de imunização e divulgação dos programas (EMER, 1991).

Assim, constatamos que, não fugindo à regra em um aspecto mais amplo, diferentes formas de atendimento às crianças deram origem à Educação

Infantil de Cascavel. A primeira creche, criada em 1979, atendeu a crianças de zero a seis anos, focando nos cuidados com higiene, alimentação e saúde (PAGNONCELLI, 2015).

Destacamos que as creches em Cascavel, em seu processo inicial, eram mantidas por doações da comunidade e, com isso, só ocorria a oferta da pré-escola em escolas públicas se houvesse espaço disponível. Porém, algumas associações de moradores se organizaram para atender às crianças, filhos de trabalhadores, que necessitavam deste atendimento (PAGNONCELLI, 2015).

Em 1980, a legislação educacional tratava o atendimento às crianças de forma genérica, não contribuindo para a expansão e nem definição clara da formação do profissional que atuaria nestes espaços. Neste período, de acordo com Plano Municipal de Educação de Cascavel, o município realizou concurso público para a contratação de funcionários, sem exigência de formação na área educacional.

Com a promulgação da nova Constituição do Brasil, em 1988, iniciaram-se garantias de direitos sociais às crianças, determinadas por documentos que regem a educação brasileira. No entanto, Cerisara (2002), aponta que:

Essa compreensão da especificidade do caráter educativo das instituições de educação infantil não é natural, mas historicamente construída uma vez que ocorreu a partir de vários movimentos em torno da mulher, da criança e do adolescente por parte de diferentes segmentos da sociedade civil organizada e dos educadores e pesquisadores da área em razão das grandes transformações sofridas pela sociedade em geral e pela família em especial, nos centros urbanos, com a entrada das mulheres no mercado de trabalho (CERISARA, 2002, p. 328).

Concordamos com a autora, como já anteriormente abordado, houve sucessões de fatos para que ocorresse, por meio de legislação, a garantia de atendimento à criança menor de sete anos.

A Constituição estabeleceu a municipalização da Educação Infantil e a Emenda Constitucional nº14 de 1996 ressaltava a responsabilidade dos municípios pelo atendimento em creches e pré-escolas, o que demonstra

claramente a concepção de um Estado descentralizador (MACHADO DE ANDRADE, 2013).

Na Emenda constava, pela primeira vez, o termo Educação Infantil, que estabelece como creches (o atendimento a criança de 0 a 3 anos) e pré-escolas (o atendimento a criança de 4 a 6 anos) e também a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF).

Conforme a Emenda Constitucional nº 14 (BRASIL, 1996) regulamentada pela Lei nº 9.424 (BRASIL, 1996), a distribuição dos recursos do Fundef se dava entre o estado e seus municípios, na direta proporção do número de alunos matriculados no ensino fundamental nas escolas de cada rede de ensino, com base nas matrículas iniciais computadas pelo censo do MEC do ano anterior. A Lei nº 9424 no artigo 2º deixava claro sobre a distribuição dos recursos:

Art. 2º Os recursos do Fundo serão aplicados na manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público, e na valorização de seu Magistério.

§ 2º A distribuição a que se refere o parágrafo anterior, a partir de 1998, deverá considerar, ainda, a diferenciação de custo por aluno, segundo os níveis de ensino e tipos de estabelecimento, adotando-se a metodologia de cálculo e as correspondentes ponderações, de acordo com os seguintes componentes:

- | | | | | |
|------|--------------------------------|---|--------|-----------|
| I- | 1ª | a | 4ª | séries; |
| II- | 5ª | a | 8ª | séries; |
| III- | estabelecimentos de | | ensino | especial; |
| IV - | escolas rurais (BRASIL, 1996). | | | |

A referida Lei cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), estabelece sobre a distribuição dos recursos, em conseguinte, regulariza a denominação Educação Infantil, a coloca como sendo de competência dos municípios, porém, a deixa de fora da distribuição do FUNDEF, que ocasiona a falta de recursos, para a Educação Infantil, provocando limite na oferta de vagas em creches e pré-escolas (MOREIRA DE ANDRADE, 2012).

Após muitos debates no Fóruns de Educação e reivindicações, em 2007 iniciou-se a implantação do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da

Educação), de forma gradual. Esse Fundo foi instituído pela Emenda Constitucional nº 53 (BRASIL, 2006), posteriormente convertida na Lei nº. 11.494 (BRASIL, 2007). A mudança foi significativa, pois agora abrangia toda a educação básica, ou seja, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, inclusive Educação de Jovens e Adultos (EJA), específica para todos os brasileiros que não tiveram acesso à educação na idade correta – e educação especial, oferecida pelas escolas públicas aos alunos portadores de deficiência física ou mental (BRASIL, 2007).

A Prefeitura Municipal de Cascavel, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a responsabilidade pelo atendimento em creches e pré-escolas, inicialmente sem auxílio de recursos, ampliou o atendimento à criança de 0 a 6 anos com a construção de creches em pontos estratégicos. No início, a administração das creches ficava a cargo da Secretaria Municipal de Saúde e Assistência Social em conjunto com a Associação de Moradores (PAGNONCELLI, 2015).

De acordo com o Plano Municipal de Educação, coube a Secretaria de Ação Social a responsabilidade de administrar as 20 creches existentes, com um total de 1.300 crianças atendidas (PLANO MUNICIPAL DE CASCAVEL, 2004). Retratava-se, assim, a política assistencialista.

No âmbito pedagógico, em seus estudos, Pagnoncelli (2015) afirma que enquanto a Secretaria Municipal de Ação Social esteve direcionando os trabalhos das creches, ocorreu a contratação de funcionários por meio de concurso público, que eram orientados com relação ao cuidar, vacinar e alimentar as crianças.

De acordo com a Lei Orçamentária nº 2.241/91, no município de Cascavel, ocorreu a construção de salas específicas para a implantação da pré-escola em algumas escolas da periferia do município, e se constatou que a oferta na década de 1990, quando iniciaram essas implementações, era menor do que a demanda existente.

O MEC (Ministério da Educação), objetivando dar diretrizes e estabelecer parâmetros para o atendimento educacional da primeira infância, promulgou ao longo dos anos entre 1990 e 2000, documentos que referenciavam o atendimento à criança de 0 a 6 anos, em atendimento em

creches e pré-escolas, buscando inserir a Educação Infantil na Educação Básica.

A primeira lei a ser decretada foi a LDB 9394/96. Nela a Educação Infantil passou a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica, ou seja, a Educação Infantil sendo considerada o início da aprendizagem que se completará aos dezoito anos. Na LDB (1996), a finalidade da Educação Infantil é definida como “desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (art. 29).

A partir da promulgação da LDB/96, cada município que tinha instituições de Educação Infantil sob responsabilidade da Secretaria da Assistência Social, precisou integrar sua rede pública e privada ao seu Sistema Municipal de Educação.

Cascavel, na época, não tinha sistema próprio e a Educação Infantil juntamente com o Ensino Fundamental passaram a pertencer ao Sistema Estadual de Educação (SEED). Ao serem reconhecidas pela SEED, as referidas instituições passaram a ser designadas, Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI).

Contudo, segundo Pagnoncelli (2015), o caráter de guarda assistencialista ainda permaneceu e se refletiu, por exemplo, na prática do atendimento, expresso na contratação do profissional que trabalha diretamente com as crianças, considerado ainda monitor educacional. Com relação à estrutura física houve avanços no que diz respeito a reformas e ampliações, buscando garantir uma melhor qualidade no atendimento a estas crianças. A Secretaria Municipal de Educação de Cascavel, ao final do ano de 1999, assumiu 25 creches, conforme consta no Plano Municipal de Educação (2004).

A intenção de mudança de concepção de trabalho assistencialista para uma concepção de cunho educacional, era clara. Porém, sabemos que essa mudança não ocorre tão rapidamente. Assim, com o estudo dos planejamentos, a que nos propusemos a realizar, buscamos analisar se a concepção educacional realmente está inserida na Educação Infantil, haja vista que o ensino é o propulsor do desenvolvimento infantil, ou seja, de que modo supera-se a visão de guarda para assumir a função pedagógica e o ato

intencional de transmitir os conhecimentos científicos na Educação Infantil do município.

Com a elaboração do Currículo Municipal de Cascavel, em 2008, a criação do Sistema Municipal de Educação, em 2012 e as legislações acerca da Educação Infantil, esta passa de caráter assistencialista ao educacional, porém este é um processo lento e que através de nossa pesquisa, ao analisar os encaminhamentos contidos nos planejamentos, conseguimos constatar se de fato o caráter educacional está presente nas instituições escolares de Cascavel/PR.

Atualmente, de acordo com a estatística apresentada no *site* do município⁵, Cascavel conta com o total de 51 (cinquenta e um) CMEIs, sessenta Escolas Municipais e um Centro de Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, nosso trabalho especifica o atendimento às turmas de Pré-escola I, crianças de 4 anos, ofertadas em Escolas Municipais e CMEIs, pois são estas turmas o foco de análise do nosso objeto de pesquisa que são os encaminhamentos contidos nos planejamentos elaborados pelos professores.

Dentre todos os CMEIs do município de Cascavel, em 2017, apenas um não oferta o atendimento às crianças de 4 anos, denominado de Pré-escola I. Os demais atendem a esta faixa etária nos períodos matutino, vespertino e/ou integral.

O atendimento a Pré-escola I se estende às Escolas Municipais, e, dentre as sessenta Escolas Municipais, 21 (vinte e uma) não ofertam turma de Pré-escola I, 2 (duas) ofertam atendimento no período integral e as demais ofertam atendimento no período da manhã e/ou tarde. Os dados da tabela demonstram que atualmente no município de Cascavel há 3.031 (três mil e trinta e uma) crianças de 4 anos ou que completarão 4 anos neste ano, frequentando a Pré-escola I, ofertada pela Rede Pública Municipal de Educação.

⁵ http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/04072017_estatistica_junho_2017.

Quadro 2: Matrículas da Pré-escola I no município de Cascavel/PR

PERÍODO	MATRÍCULAS EM CMEIS	MATRÍCULAS EM ESCOLAS	TOTAL DE MATRÍCULAS
MATUTINO	147	507	654
VESPERTINO	211	616	827
INTEGRAL	1490	60	1550
CRIANÇAS MATRICULADAS NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO NA PRÉ-ESCOLA I	1848	1183	3031

Organização: MARTINS, Laura do P. E. 2018. Fonte: <http://www.cascavel.pr.gov.br>

Esse número permite analisar que há na Rede Pública Municipal de Ensino um atendimento expressivo de crianças que frequentam a Pré-escola I. Isso se deve à promulgação da Lei nº 12.796/2013, que tornou o ensino da Pré-escola I obrigatório. Além da implicação pedagógica, temos a física, pois as escolas que antes só atendiam a Pré-escola II ou Ensino Fundamental tiveram que organizar seu espaço físico para atender a Pré-escola I, a fim de suprir a demanda de crianças do município que pretendiam estudar em escola/CMEI públicos.

Ao tornar o ensino de crianças de 3 (três) e que completam 4 (quatro) anos, no ano decorrente, obrigatório, e inserir a Educação Infantil na Educação Básica, a Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a LDB nº 9394/96, muda a organização da Educação Infantil.

A partir da sua promulgação, a Lei nº 12.796, obriga a frequência escolar que antes não era exigida e passa a ser cobrada conforme o que é preconizado para a Educação Básica, ou seja, a criança deverá frequentar 60% do total de horas/aula (ou dias letivos); o Calendário escolar passa a ter carga horária mínima de 800 horas e no mínimo 200 dias letivos; dispõe que período parcial compreende 4 (quatro) horas no mínimo de permanência na

escola/CMEI e de 7 (sete) horas para o período integral; determina que a criança deve ser avaliada, mas recomenda a não retenção, indica que as avaliações deverão ocorrer mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças e solicita a expedição de documentação que permita atestar os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Portanto, as exigências aumentaram, cabendo ao município a adequação para atender à Lei.

Neste sentido, salientamos a preocupação com relação ao desenvolvimento da criança, em especial, nesta faixa etária, e como está sendo organizado o trabalho pedagógico nas Escolas e CMEIs. Considerando que a Pré-escola I é compreendida como escolarização obrigatória, essas turmas estão sendo ofertadas, no município de Cascavel, em escolas do Ensino Fundamental e em CMEIs. Dessa forma, inquieta-nos algumas questões: Os encaminhamentos e conteúdos da Pré-escola contidos nos planejamentos das Escolas e CMEIs favorecem o desenvolvimento infantil? O que o Currículo do Município de Cascavel estabelece a respeito dos conteúdos e encaminhamentos para a Pré-escola I? De acordo com a Teoria adotada pela Rede Municipal, como está sendo trabalhado o jogo de papéis sociais que é a atividade principal para esta fase do desenvolvimento nas Escolas Municipais e CMEIs?

A resposta a estas perguntas, a nosso ver, exige o estudo acerca da organização do Currículo de Cascavel e sua concepção teórica, bem como a análise dos encaminhamentos metodológicos descritos nos planejamentos elaborados pelos professores que atuam com a turma da Pré-escola I.

Na próxima subseção, destacamos o Volume I – Currículo para a Educação Infantil, onde estão organizados os Conteúdos, Encaminhamentos e Avaliação para as crianças matriculadas na Pré-escola I na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel/PR, em CMEIs e escolas municipais.

1.2 CURRÍCULO MUNICIPAL DE CASCAVEL

O Currículo Municipal de Cascavel foi publicado em 2008, porém até o documento ser finalizado, passou por um percurso de construção que iniciou

por “(...) reuniões com debates e reflexões com objetivo de definir o processo de elaboração do Currículo” (p.3).

Em sua introdução, o documento, detalha todo o processo de construção, que teve início em 2004, com reunião entre membros da Secretaria Municipal de Educação, diretores e coordenadores pedagógicos das escolas municipais, que concluíram que a Rede Pública Municipal de Ensino, deveria adotar uma concepção teórica para “superar o ecletismo” do município.

A elaboração do Currículo (2008) iniciou no ano de 2005, quando “(...) a equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), direcionou os trabalhos com a Rede, promovendo encontros com os professores de todas as escolas/CMEIs municipais” (p.3).

Após encontros com debates e estudos, definiu-se a teoria do Materialismo Histórico Dialético como base teórica para educação pública de Cascavel, pois, todos os partícipes das reuniões, oriundos da Rede Pública Municipal de Ensino concordavam com o entendimento sobre o objetivo da escola, que “(...) é transmitir conteúdos científicos, formar um indivíduo atuante e com consciência crítica e que a escola deve ser pública, universal, laica e gratuita” (CURRÍCULO, 2008, p.3). Após estudos e definições, o Currículo ficou assim organizado:

A organização do Currículo resultou em três volumes: Volume I – Currículo para a Educação Infantil; Volume II – Currículo para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o Volume III Currículo para a educação de Jovens e Adultos – Fase I. A modalidade de Educação Especial está inserida em todos os volumes (CASCAVEL, 2008, p.3).

Embora o Currículo esteja organizado em três volumes, nosso trabalho objetiva o estudo acerca da Educação Infantil, por isso, nosso foco é o Volume I, o Currículo para a Educação Infantil. O Currículo está separado em três tópicos:

I – FUNDAMENTOS TEÓRICOS;

II- PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA A EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA;

III – ORGANIZAÇÃO CURRICULAR.

O primeiro tópico aborda os Fundamentos Teóricos da educação na Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel:

Tais fundamentos explicitam a concepção de homem, sociedade e educação, bem como a produção do conhecimento e a educação como construção social de homem e sociedade, embasado no método materialista histórico-dialético (CASCAVEL, 2008, p.5).

Neste tópico, damos destaque ao que o documento traz a respeito da Concepção e periodização do desenvolvimento infantil de 0 a 5 anos; Rotina e construção de regras e a Avaliação da criança de 0 a 5 anos. Estes itens do primeiro tópico nós abordamos no decorrer da segunda e terceira seções, pois nosso trabalho tem aporte teórico pautado nos pesquisadores que norteiam o Currículo Municipal de Cascavel.

O documento justifica que a elaboração de um Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel é justificável pela “necessidade de sistematizar um arcabouço teórico-metodológico” (CASCAVEL, 2008, p. 7), buscando superar o ecletismo presente na Rede Municipal de Ensino, que o documento explica:

Referimo-nos a ‘ecletismo’ como a forma que se tem conduzido o ensino e outras ações educativas, unindo aleatoriamente as proposições dos PCN, RCNEI e do Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, que se constituem em menor ou maior medida, produções ecléticas, isto é, fragmentadas, destituídas de uma orientação teórico-metodológica e, muitas vezes, alheias ao atual contexto da educação escolar do município (CASCAVEL, 2008, p.7-8).

Portanto, compreende-se que todo Currículo orienta um caminho e aponta um homem a ser formado, na teoria do Materialismo Histórico Dialético, é compreender “(...) o desenvolvimento histórico dos homens a partir de um processo conflituoso (...)” e perceber a escola “(...) situada no âmbito destas contradições e responsável pela transmissão dos conhecimentos científicos” (CASCAVEL, p. 9), reconhecendo a criança enquanto ser social e histórico, fruto do próprio homem e do modo de produção da sociedade.

O segundo tópico, não será abordado pelo nosso trabalho, pois compreendemos ter outra especificidade, é composto pelos Pressupostos

Teóricos para a Educação de Pessoas com Deficiência, com considerações acerca do desenvolvimento e da aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual/mental, visual, auditiva, física, múltipla, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Encerra esse tópico referenciando as formas de Atendimento Educacional Especializado em Cascavel e a escolarização da pessoa com deficiência.

No terceiro tópico está a Organização Curricular que nos remete diretamente ao nosso objeto de pesquisa que são os encaminhamentos contidos nos planejamentos elaborados pelos professores, que compreende as disciplinas, concepções e a lista de conteúdo a serem trabalhados anualmente.

As disciplinas descritas no Currículo são: Artes, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática, cada uma apresenta sua concepção.

No Currículo não há separação dos conteúdos para as turmas de Pré-escola I e Pré-escola II, porém a maioria das disciplinas apresentam a separação conteúdos destinados ao Maternal e à Pré-escola.

No entanto, as disciplinas de Educação Física, Geografia e História não apresentam separação dos conteúdos destinados à Pré-escola e ao Maternal, embora apareça descrito na mesma seção, sugestões de alguns encaminhamentos pedagógicos a serem trabalhados com as crianças de maternal e pré-escolar.

Referente a observação dos conteúdos contidos no Currículo e descritos nos planejamentos das instituições escolares, faremos as análises na terceira seção deste trabalho.

Ao abordar sobre o contexto histórico da Educação Infantil no âmbito nacional e municipal, enfatizando a Pré-escola I, alvo de nossa pesquisa, relatamos, dentro deste contexto, como ocorreu a elaboração do Currículo Municipal de Cascavel, documento norteador do processo de ensino-aprendizagem nas instituições escolares municipais.

A teoria apregoada no Currículo, o Materialismo Histórico Dialético e suas vertentes, a Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, concebem que o desenvolvimento do psiquismo infantil se desenvolve a partir da posição e das relações que a criança estabelece com seu meio social, por

meio da atividade. A criança ao se desenvolver, o lugar que a criança ocupa no meio ao qual está inserida se altera e conseqüentemente a atividade principal passa a ser outra.

Na Pré-escola I, a atividade principal do desenvolvimento infantil é o Jogo de Papéis Sociais. Por isso enfatizamos na seção seguinte sobre a teoria do Materialismo Histórico Dialético, a Atividade Principal e os Jogos de Papéis Sociais para depois discorrermos sobre as análises dos planejamentos elaborados pelos professores que atendem a Pré-escola I no município de Cascavel.

2 DESENVOLVIMENTO INFANTIL DE 0 A 5 ANOS

Neste capítulo, realizamos uma abordagem sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural. Ambas teorias são utilizadas para fundamentar teoricamente o Currículo Municipal de Cascavel/PR.

Nesse sentido, dividimos esta seção em quatro subseções: A Pedagogia Histórico-Crítica e a proposta didático-metodológica; Psicologia Histórico-Cultural e o desenvolvimento humano e infantil; Atividade Principal e Periodização do Desenvolvimento e Jogos de Papéis Sociais ou Jogos Protagonizados.

Ressaltamos os pesquisadores que tem a mesma abordagem teórica descrita no Currículo, como Vigotski, Leontiev, Luria, Elkonin e alguns seguidores, que realizam suas pesquisas sobre o desenvolvimento humano e infantil.

Considerando que o objeto de nossa pesquisa são os encaminhamentos contidos nos planejamentos da Pré-escola I, analisaremos se contemplam e de que forma os Jogos de Papéis Sociais, na realização das atividades desenvolvidas nas escolas e nos CMEIs com crianças a partir de três anos, pois os Jogos de Papéis Sociais ou Jogos Protagonizados é a atividade principal que promove desenvolvimento para as crianças da Pré-escola I.

2.1 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A PROPOSTA DIDÁTICO-METODOLÓGICA

A Pedagogia Histórico-Crítica é uma teoria pedagógica que se formou no Brasil, num momento histórico de críticas às orientações pedagógicas impostas pelo Regime Militar, no final da década de 1970, fundamentada no Materialismo Histórico Dialético e marcada por análises acerca da educação (SAVIANI, 2003).

Esta teoria proposta por Dermeval Saviani, como pedagogia revolucionária, empenha em colocar a educação a serviço da transformação das relações de produção, por isso a fundamentação está no método marxista, pois segundo Saviani (2003):

A expressão pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção proposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (SAVIANI, 2003, p.88).

O autor destaca três tarefas que norteiam esta teoria. A primeira é identificar as “formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente”, reconhecendo as condições de produção, compreendendo as suas manifestações e as tendências de transformação. A segunda tarefa é a “conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempos escolares”, e a terceira: “provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo”, mas apreendam o processo de produção e as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2008, p.9).

O homem ao extrair da natureza os meios para sua subsistência, transformando-a, cria um mundo cultural, por meio do trabalho material. No entanto, para agir materialmente, o homem necessita se antecipar e representar as ideias, incluindo o conhecimento das propriedades do mundo real, um trabalho não material. A categoria trabalho é a categoria em que a educação se situa.

O objeto da educação é o conhecimento científico, o saber produzido e sistematizado historicamente pelos homens, o saber objetivo convertido em

saber escolar. Saviani (2003) explica que a objetividade do conhecimento está associada à universalidade:

[...] dizer que um determinado conhecimento é universal significa dizer que ele é objetivo, isto é, se ele expressa as leis que regem a existência de determinado fenômeno, trata-se de algo cuja validade é universal. E isso se aplica tanto a fenômenos naturais como sociais. Assim, o conhecimento das leis que regem a natureza tem caráter universal, portanto, sua validade ultrapassa os interesses particulares de pessoas, classes, épocas e lugar, embora tal conhecimento seja sempre histórico, isto é, seu surgimento e desenvolvimento são condicionados historicamente (SAVIANI, 2003, p.58).

Neste sentido, o conhecimento científico (cultura erudita) retrata o saber produzido e sistematizado historicamente pelos homens e o conhecimento espontâneo (saber popular) pertencente ao senso comum. Saviani (2003) esclarece que:

Se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas por meio das quais se podem expressar os próprios conteúdos do saber popular (SAVIANI, 2003, p. 21).

Assim sendo, a escola não desconsidera o conhecimento popular, porém destaca que para a Pedagogia Histórico-Crítica, o saber escolar deve empreender o conhecimento científico, ampliando o conhecimento do aluno e superando o senso comum. O que se pretende “é a formação de consciência crítica com o conhecimento crítico, para uma prática social que possa fazer alterações na realidade, no plano do conhecimento e no plano histórico-social” (MALANCHEN, 2014, p. 9).

Compreendemos que a consciência dos sujeitos, para a Pedagogia Histórico-Crítica, está apoiada na perspectiva de totalidade, segundo Kosik (1976), explica que implica em considerar os fatos históricos, sociais, políticos, culturais e econômicos, não de forma imediata, mas dialética.

Seria a unidade entre a teoria e prática na compreensão da realidade. Malanchen destaca que “é importante compreender que o

conhecimento em sua totalidade não se concretiza se não buscarmos ir para além da aparência, da fragmentação e do plano fenomênico” (MALANCHEN, 2014, p. 9).

Ao compreender o conhecimento em sua totalidade, Vásquez (2007), afirma que a teoria se torna um fundamento que esclarece e dá sentido à prática, que é, por sua vez, elemento originante da teoria. Saviani (2008, p.141) ressalta que “se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo. É o fazer pelo fazer”.

A práxis, segundo Vásquez (2007) ultrapassa as possibilidades da consciência comum. A verdadeira significação social humana dos atos e objetos:

[...] só pode ser apreendida por uma consciência que capte o conteúdo da práxis em sua totalidade como práxis histórica e social, na qual se integrem e perfilhem suas formas específicas – o trabalho, a arte, a política, a medicina, a educação, etc. – assim como suas manifestações particulares nas atividades dos indivíduos ou grupos humanos (VÁSQUEZ, 2007, p. 36).

Os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica possibilitam a criação de uma proposta didático-metodológica que parte do entendimento que a prática social é o ponto de partida da prática educativa, que oferece ao aluno instrumentos que lhe permitam analisar de modo mais complexo a prática social para transformá-la.

Esta é a lógica do método dialético de elaboração do conhecimento científico proposto por Marx. Saviani (2003, p.142) explicita o movimento do pensamento como “a passagem da síncrese à síntese, pela mediação da análise”. Partindo da ideia que o pensamento parte de uma visão caótica do todo (síncrese) e por meio da reflexão (análise) chega a uma visão mais clara deste todo, em suas diferentes dimensões (síntese).

O método de ensino, proposto por Saviani tem os seguintes passos: a prática social, como ponto de partida da prática educativa; a problematização; a instrumentalização; a catarse; e a prática social, como ponto de chegada.

A prática social como ponto de partida é onde estão o aluno e o professor. Nesse momento, o professor está no nível sintético e o aluno no nível sincrético. Segundo Saviani (2009):

A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e as experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe seja possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam (SAVIANI, 2009, p. 71).

O segundo passo é a problematização, onde são identificados os principais problemas postos pela prática social. Questões são levantadas e precisam ser resolvidas no âmbito da prática social, assim como sinalizados quais conhecimentos são necessários para solução da problemática levantada.

A instrumentalização é o terceiro passo, que em concordância com o segundo passo, a problematização, oferecerá instrumentos necessários para os alunos desenvolverem a compreensão em relação à totalidade dos fenômenos. Nas palavras do autor, a instrumentalização deve garantir aos alunos “a apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem”. A catarse, quarto passo da Pedagogia Histórico-Crítica, refere-se à passagem da síncrese à síntese, “trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2009, p.71).

O ponto de chegada é a própria prática social, porém compreendida, agora, de forma sintética. O autor afirma ser essencial para a especificidade da relação pedagógica, se considerarmos que, enquanto agentes sociais, nossa própria prática se alterou qualitativamente. Assim, para Saviani:

A prática social referida no ponto de partida (primeiro passo) e no ponto de chegada (quinto passo) é e não é a mesma. É a mesma, uma vez que é ela própria que constitui ao mesmo

tempo o suporte e o contexto, o pressuposto e o alvo, o fundamento e a finalidade da prática pedagógica. E não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente (SAVIANI, 2009, p.73).

Entende-se, portanto, que esse método de ensino, proposto por Saviani, enfatiza que no passo da catarse há uma mudança intelectual, porém só será validada quando um novo posicionamento diante da prática social revelar uma leitura mais crítica, ampla e sintética da realidade.

Neste sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica firma seu suporte psicológico na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, quando explicita o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento potencial, dos quais resulta o novo patamar de desenvolvimento, resultando na elevação do nível de consciência de si e da realidade. Logo, o planejamento escolar é a ferramenta que, com intencionalidade explícitas, tem o objetivo de chegar a uma ação inovadora e transformadora sobre a prática social.

2.2 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CUTURAL E O DESENVOLVIMENTO HUMANO E INFANTIL

A Psicologia Histórico-Cultural iniciou seu processo de formação e desenvolvimento na Rússia, no Período Revolucionário⁶, sob influência das ideias de V. I. Lenin, M. I. Kalinin, M.N. Petrovski, N. K. Krupskaia e A. S. Makárenko e ao longo do Período Pós-revolucionário⁷ destacaram-se os membros da “primeira, segunda e terceira geração, tais como: L. S. Vigotski, A. N. Leontiev, A. R. Luria, D. B. Elkonin, A. V.

⁶ Período em que se estabelece o Governo Provisório com a vitória da revolução democrática burguesa em fevereiro de 1917, até a sua derrubada com a assunção do partido bolchevique ao poder, efetivando a revolução socialista na Rússia e a Proclamação do Comitê militar-revolucionário de Petrogrado aos cidadãos da Rússia, em 25 de out. de 1917 (LONGAREZI e FRANCO, 2017, p.84).

⁷ Período compreendido entre 1922-1991, em que é criada a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (LONGAREZI e FRANCO, 2017, p. 84).

Zaporozhets, P. Ya. Galperin, V. V. Davidov, L. V. Zankov, A. Petrovski, entre outros” (LONGAREZI E FRANCO, 2017, p. 85).

O Instituto de Psicologia de Moscou⁸, atualmente denominado Faculdade de Ciências Sociais da Universidade de Moscou, em 1923, sob direção de K. N. Kornilov apresentou a tarefa de construir a Psicologia com bases materialistas. Naquele período, Aleksandr Romanovitch Luria⁹ realizava suas pesquisas fundamentadas em I. P. Pavlov, e, como resultado, criou-se a revista denominada *Problemas da psicofisiologia do trabalho*. Seus artigos atraíram a atenção de Kornilov, que, então, convidou-o para trabalhar no Instituto em 1923, recebendo o cargo de secretário científico do Instituto de Moscou (AKHUTINA, 2017, p.128).

Ao assumir seu cargo, Luria convidou Aleksei Nikolaevitch Leontiev¹⁰ para trabalhar no Instituto de Psicologia de Moscou como seu colaborador próximo, sendo criada a chamada “Escola histórico-cultural” (LONGAREZI e FRANCO, 2017, p.85 e 86).

Luria continuou seu estudo a respeito das reações motoras e elaborou o método combinado para a psicanálise objetiva. Juntamente com Leontiev, estudavam as reações afetivas nos estudantes durante as provas, utilizando um aparelho, que mais tarde serviu como protótipo para o detector de mentiras (AKHUTINA, 2017, p.128).

Em 1924, Luria foi para Petrogrado participar do II Congresso Russo de Psiconeurologia, onde ouviu a fala de Lev Semenovich Vigotski¹¹ e

⁸ Foi fundado e dirigido por Gueorgui Ivanovitch Tchelpenov (1914-1923) em um período anterior à revolução de outubro de 1917, mas que em 1923 passou a ser dirigido por K. N. Kornilov (1923-1930). Posteriormente, Vigotski e seus colaboradores assumem, por algum tempo, a direção deste mesmo Instituto (LONGAREZI e FRANCO, 2017, p.85).

⁹ Aleksandr Romanovitch Luria nasceu em 16 de julho de 1902, na cidade de Karsan. Seu pai era gastrologista e sua mãe odontologista. Em 1917 ingressou na Faculdade de Direito, porém logo vai para a Faculdade de Ciências Sociais, onde se formou em 1921 e ainda no final desse mesmo ano, iniciou os estudos na Faculdade de Medicina e paralelamente cursou o Instituto de Pedagogia, curso que interrompeu em função da mudança para Moscou (AKHUTINA, 2017, p.126-127).

¹⁰ Aleksei Nikolaevitch Leontiev nasceu em Moscou, no dia 5 de fevereiro de 1903. Estudou Psicologia na Faculdade de História e Filologia. Formou-se em 1923, data em que foi convidado por Luria para trabalhar no Instituto de Psicologia de Moscou como seu colaborador próximo (LONGAREZI e FRANCO, 2017, p.85-86).

¹¹ Lev Vygotsky nasceu em 1896 na Bielo-Rússia, de família judia. No ano de 1918 formou-se em Direito pela Universidade de Moscou. Enquanto cursava Direito também participava dos cursos de História e Filosofia. Dedicou-se ao estudo dos distúrbios de aprendizagem e de linguagem, das diversas formas de deficiências congênitas e adquiridas, e assim graduou-se em Medicina (PRESTES, TUNES e NASCIMENTO, 2017, p.64-67).

conversou com ele. Depois sugeriu a Karnilov que convidasse Vigotski para trabalhar com eles.

Em Moscou, Vigotski juntamente com Leontiev e Luria, formaram a tríada (nome dado ao grupo de trabalho), e logo Vigotski tornou-se o líder intelectual do grupo. Eles tinham como desafio criar uma nova abordagem dos processos psicológicos estritamente humanos e pôr a psicologia nas bases materialistas. Para tanto, foram fundamentais os estudos de Marx, Engels e Pavlov, e, também estudos de autores ocidentais como: Kurt Lewin, Heinz Werner, William Stern, Karl e Charlotte Buhler e Wolfgang Koller (PRESTES, TUNES e NASCIMENTO, 2017, p.68).

Em um de seus textos, Luria (1988) divide sua vida em dois períodos: “Toda minha biografia eu divido em dois períodos: um pequeno, sem importância, antes do encontro com Vigotski e outro longo e fundamental, após encontrar com ele” (LURIA, 1988, p.270).

O grupo, além de pesquisas, exercia atividades pedagógicas na Universidade de Moscou, na Clínica de Enfermidades Nervosas do Instituto de Moscou e no Laboratório Experimental de Defectologia, criado por Vigotski (LONGAREZI e FRANCO, 2017, p.87).

Os estudos de Vigotski apontam que os fatores biológicos no início da vida desempenham um papel significativo na vida do homem, porém ao se relacionar com o mundo, a cultura passa a ser decisiva no seu desenvolvimento. O homem tem a capacidade de elaborar e reelaborar sua própria realidade, de avançar da sua condição de espécie biológica para gênero humano. Assim, Luria (1988) destaca que Vigotski compreende que “(...) o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também uma gente ativo no processo de criação do meio” (p.25).

Ao realizar uma abordagem psicológica em que compreende o homem enquanto um ser concreto, Vigotski aproxima-se do pensamento do marxismo e é compreendido como um pensador marxista. Segundo Romanelli (2011):

[...] Vigotski evidencia sua opção por uma abordagem psicológica comprometida em entender o homem concreto (o ser humano inserido em sua realidade histórica objetiva), reiterando que o psiquismo é - ele também - uma realidade objetiva que pode ser desvelada por meio da compreensão dialética (ROMANELLI, 2011, p. 203).

Vigotski (1996) apresenta como um dos pontos centrais da Psicologia Histórico-Cultural a distinção do trabalho humano das atividades de todos os demais animais. O autor cita a passagem de Marx, na qual este escreve as ações de uma aranha comparando-a com um tecelão e as de uma abelha ao comparar seu trabalho com o de um mestre de obra, porém destaca, que o que diferencia o homem destes animais é a mente, pois o homem planeja sua ação antes de executá-la.

Ao discutir acerca do conceito de trabalho, o autor destaca, por meio do exemplo acima citado, a consciência, uma função que parte da experiência histórica, social, para a constituição da experiência individual. A proximidade entre o marxismo e as concepções advindas da Teoria Histórico-Cultural pode ser compreendida a partir da ideia sobre a mediação.

A mediação é um conceito fundamental na Teoria Histórico-Cultural. Segundo Vigotski existem dois elementos mediadores: os instrumentos e os signos. O instrumento é um objeto que medeia a relação entre o indivíduo e o mundo, o homem cria seus instrumentos para fins específicos e transmite o conhecimento sobre este instrumento a outras gerações. Os signos correspondem aos instrumentos psicológicos, que auxiliam na formação do nosso psiquismo. Os signos são “instrumentos psicológicos, que regulam, desde de fora, o pensamento e a conduta, e influenciam nas relações humanas e na relação do homem num contexto sociocultural” (PRESTES, TUNES e NASCIMENTO, 2017, p. 72).

Assim, diferente da conduta dos animais, o caráter instrumental da conduta humana, pressupõe diferentes formas de organização cerebral. Vigotski definiu que as relações que se formam na atividade externa do homem, na utilização de instrumentos e signos externos ao serem apropriados pela criança, recompõem ou reorganizam em novos patamares suas funções psicológicas (LURIA 1988).

Conforme relatam Santa e Baroni (2014, p.02), a ação consciente do homem sobre o mundo, mediada pelo uso de instrumentos, representou o passo decisivo em direção à gênese do caráter genuinamente humano do homem. “Vigotski estendeu essa concepção de mediação ao uso de signos, que a exemplo das ferramentas são criados pelas sociedades, agindo como transformadores da realidade sociocultural”.

Diante disso, o desenvolvimento psíquico infantil não poder ser explicado como uma simples maturação de órgãos desde o nascimento, mas como um processo que envolve atividades objetivas, num contexto de relação com os indivíduos mais desenvolvidos.

Na escola, o professor é o responsável pela mediação no processo do desenvolvimento infantil, sendo fundamental para a formação dos processos de generalização e abstração, fundamental para a promoção dos conceitos científicos, “en colaboración, bajo la guía y ayuda de alguien, el niño siempre podrá lograr más y resolver tareas más difíciles que si lo hace em forma independiente”¹²(VIGOTSKI, 1995, p.354).

A relação entre biológico e cultural fica clara na análise de Vigotski (1995), acerca do desenvolvimento das Funções Psicológicas, pois, para o autor, as Funções Psicológicas Elementares (FPE) são aquelas comuns a homens e animais (tais como atenção e memória involuntárias). Mas, temos as funções exclusivamente humanas, as quais ele denominou como Funções Psicológicas Superiores (FPS), controle consciente do comportamento; atenção e memória voluntária; memorização ativa; pensamento abstrato; raciocínio dedutivo e capacidade de planejamento.

A gênese das FPS são fundamentalmente culturais – e não biológicas. É importante ressaltar que o autor não propõe uma dicotomia entre elas, ao contrário, afirma que as Funções Elementares continuam existindo, mas subordinadas às Funções Psicológicas Superiores, que ocorre por meio do que o autor denominou de superação. Vigotski (1995) compreende como superação uma categoria do método dialético, explicando as relações entre as Funções Psicológicas Elementares e Superiores:

¹² Tradução nossa: em colaboração, sob a guia e ajuda de alguém, a criança sempre poderá alcançar mais e resolver tarefas mais difíceis que se fazer de forma independente.

Hegel disse que é preciso recordar o duplo significado da expressão alemã 'sniat (superar)'. Entendemos esta palavra em primeiro lugar como 'ustranit-eliminar', 'otritsat-negar', e dizemos, dessa forma, que as leis estão anuladas, 'uprazdnenisuprimidas'; mas esta mesma palavra significa também 'sojranit-conservar' e dizemos que algo 'sojranim-conservaremos'. O duplo significado do termo 'sniatsuperar' se transmite habitualmente bem no idioma russo com a ajuda da palavra 'sjoronit-esconder ou enterrar', que também tem sentido negativo e positivo – destruição ou conservação. **Utilizando essa palavra, poderíamos dizer que os processos elementares e as leis que os regem estão enterradas na forma superior do comportamento, isto é, aparecem nela subordinadas e ocultas** (VIGOTSKI, 1995, p.118 grifos do autor).

Ao estudar sobre as mudanças qualitativas no comportamento que ocorrem ao longo do desenvolvimento humano e sua relação com o contexto social, Vigotski, aprofundou-se no estudo da “Pedologia”¹³.

Sobre o estudo da Pedologia, Vigotski destaca que:

[...] deveria ser sempre capaz de encontrar o prisma específico através do qual a influência do ambiente sobre a criança é refratada, ou seja, ela deve ser capaz de encontrar a relação que existe entre a criança e seu ambiente, a perezhivanie¹⁴ da criança, em outras palavras, compreender a atitude consciente [e] emocional da criança, uma vez que se relaciona com determinado acontecimento conhecido. Esse é o prisma que determina o papel e a influência do ambiente sobre o desenvolvimento, por exemplo, do caráter da criança, do seu desenvolvimento psicológico, etc (VIGOTSKI, 2017, p.21).

Vigotski compreende que as relações sociais que a criança tem com o ambiente que a circunda influencia em seu desenvolvimento e a partir de seus estudos cria a Lei Geral do Desenvolvimento, em que:

Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica). Isso se explica para a atenção voluntária, para a memória lógica e para formação de

¹³ Considerada a ciência que estuda não apenas o ambiente e as leis que o envolvem, mas também o papel, o significado e a influência do ambiente no desenvolvimento da criança., (VIGOTSKI, 2017, p.15).

¹⁴ Compreendida como uma unidade psíquica (González Rey, 2013), como um processo interno, espiritual, que é normalmente duradouro. A perezhivanie não constitui meras experiências emocionais ou vivências causadas por algo, mas sim, um estado psicológico do sujeito. (VIGOTSKI, 2017, p.18).

conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre os indivíduos humanos (VIGOTSKI, 1995, p. 58).

Compreendemos que os processos intersíquicos são partilhados entre as pessoas. No começo, os adultos ou crianças maiores são os mediadores do contato da criança com o mundo. À medida que as crianças se desenvolvem, os processos que eram partilhados com os adultos ou outras crianças, passam a ocorrer dentro delas mesmas, internamente. Portanto, segundo Luria (1988, p. 27) “as respostas mediadoras ao mundo transformam-se em um processo intrapsíquico”. Luria (1988), ao escrever sobre a compreensão de Vigotski a respeito dos processos psicológicos, enfatiza que:

É através desta interiorização dos meios de operação das informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza psicológica (LURIA, 1988, p.27).

Sobre entender o papel que o meio e as relações ao qual a criança está inserida desempenha no desenvolvimento da criança, Vigotski (2017, p.16) afirma que a necessidade de “(...) abordar o ambiente não como um parâmetro absoluto, mas como um critério relativo (...)”. A interação entre o homem e o ambiente é a fonte de desenvolvimento das propriedades humanas, Vigotski (2017) ressalta que:

[...] o homem é um ser social, que fora da interação social, ele nunca desenvolverá em si aquelas qualidades, aquelas propriedades que têm sido desenvolvidas como resultados da evolução histórica de toda humanidade (VIGOTSKI, 2017, p.35).

Importante destacarmos que Vigotski ressalta que o papel de qualquer elemento do ambiente no desenvolvimento da criança varia de acordo com o estágio de desenvolvimento que a criança se encontra, pois só “[...] podemos explicar o papel do ambiente no desenvolvimento da criança quando sabemos a relação entre a criança e o ambiente” (VIGOTSKI, 2017, p.17).

O ambiente não pode ser compreendido de forma estática e externa ao desenvolvimento, mas dinâmico, porque de alguma forma direciona o

desenvolvimento da criança. De acordo com Vigotski, “[...] não é só a criança que se modifica, modifica-se também a sua relação com o ambiente, e esse mesmo ambiente começa a ter uma influência diferente sobre a criança” (2017, p.28).

Vigotski e seus seguidores dão destaque para o ambiente escolar e as relações de desenvolvimento e aprendizagem dentro de suas obras. Para eles, a criança inicia seu aprendizado muito antes de chegar à escola, mas o aprendizado escolar vai introduzir elementos novos no seu desenvolvimento (COELHO e PISONI, 2012).

Para Vigotski (1988, p. 115), “a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental”. O desenvolvimento e a aprendizagem estão inter-relacionados desde o momento do nascimento, pois o ambiente físico e social que os recebem e circundam, suas relações, influenciam no aprendizado das crianças. Dessa forma, as crianças chegam à escola com uma série de conhecimentos já partilhados e assumidos.

Os estudos de Leontiev (2004) e Elkonin (1987) ressaltam que o início da aprendizagem da criança ocorre de acordo com o modo que a sociedade se relaciona com as crianças. Verificamos na seção anterior, a historicidade da educação Infantil e ressaltamos as mudanças pelas quais a Educação, em especial, a Educação Infantil passou de como as crianças eram “cuidadas” *a priori* e como hoje temos uma nova forma de organização escolar voltada para as crianças menores que frequentam a Pré-Escola.

Para que estas tenham um melhor desenvolvimento tanto psicológico, motor e social é preciso pensar uma educação baseada, de acordo com Vigotski, na dinâmica cultural enquanto prática e vivência humana:

El educador empieza a comprender ahora que cuanto el niño se adentra en la cultura, no sólo toma algo de ella, no solo asimila y se enriquece con lo que está fuera de él, sino que la propia cultura reelabora en profundidad la composición natural de su conducta y da una orientación completamente nueva a todo el curso de su desarrollo¹⁵ (VIGOTSKI, 1995, p. 305).

¹⁵ Tradução nossa: O educador começa a compreender agora que quando a criança entra na cultura, não apenas retira dela alguma coisa, não apenas assimilada e enriquecida com o que está fora dela, mas a própria cultura refaz em profundidade a composição natural de sua

Nos estudos de Leontiev (1988), o desenvolvimento infantil será compreendido na medida que analisarmos a condição real da vida da criança com o mundo objetivo, no que se refere aos aspectos sociais e históricos, pois as relações se alteram e o lugar ocupado pela criança no meio social também.

Leontiev dedicou-se a estudar sobre a atividade principal que seria a atividade dominante em determinados períodos do desenvolvimento. O autor compreende que ao mudar a relação da criança com o mundo, muda-se então o estágio de desenvolvimento psíquico. E explica que a atividade principal “(...) não é simplesmente aquela encontrada mais frequentemente em um certo estágio do desenvolvimento (...)”, mas a que será guia no desenvolvimento do psiquismo (1988, p. 64).

Os precursores da Teoria Psicológica Histórico-Cultural ampliaram seus estudos acerca do desenvolvimento infantil: Leontiev direcionou seus estudos sobre a atividade principal e, especialmente Elkonin, propôs uma periodização do desenvolvimento infantil em que defende que os estágios de desenvolvimento dependem das condições concretas nas quais estes ocorrem. Defende, ainda, que as condições histórico-sociais concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico, recorrendo à Teoria da Atividade de Leontiev para amarrar suas hipóteses.

Na próxima subseção tratamos a respeito da Atividade Principal, um dos principais estudos de Leontiev, e sobre a Periodização do Desenvolvimento, proposta por Elkonin.

2.3 ATIVIDADE PRINCIPAL E PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Uma das principais contribuições de Leontiev para a Psicologia Histórico-Cultural foi a elaboração da Teoria da Atividade. Seus estudos

conduta, e no conduzir dá uma orientação completamente nova para todo o curso de seu desenvolvimento.

abordam a relação de interdependência entre a atividade humana e o desenvolvimento do psiquismo do homem.

O autor explica que o homem evolui biologicamente, em seu processo de hominização, porém é o processo de humanização que torna o homem humano:

[...] o homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas, do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. **Só apropriando-se delas no decurso da sua vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas.** Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal (LEONTIEV, 2004, p.282-283 grifo nosso).

O homem diferencia-se do animal por apropriar-se do que a humanidade já produziu culturalmente; ao internalizar essa cultura, humaniza-se. Do mesmo modo, o homem age sobre um contexto real, objetiva-o e o altera culturalmente, ocorrendo um movimento dialético, próprio de seu desenvolvimento.

Esses estudos de Leontiev (2004), na abordagem sobre a atividade humana, analisando o desenvolvimento do psiquismo humano e da consciência, ratificam a tese inicial do marxismo. Nas palavras do próprio autor:

La tesis inicial del marxismo sobre la consciencia consiste en que ésta es una forma cualitativamente particular de la psiquis. Desde el comienzo – afirman Marx e Engels en ‘La ideología alemana’ – la consciencia es un producto social¹⁶ (LEONTIEV, 2004, p. 26).

Segundo o autor, o homem diferencia-se dos animais pela intencionalidade de suas ações, pela transformação que sua consciência passa ao longo do desenvolvimento, nas relações sociais ocorridas durante o processo de desenvolvimento da psique. A consciência é um produto das relações entre os homens, que realizam por meio de seus cérebros, de seus órgãos do sentido e de seus órgãos de ação. Nos processos dessas relações

¹⁶ Tradução nossa: A tese inicial do marxismo sobre a consciência consiste em que esta é uma forma qualitativamente particular do psiquismo. Desde o começo – afirmam Marx e Engels em ‘A ideologia alemã’ – a consciência é um produto social.

idealizadas se concebem objetos como imagens subjetivas dos mesmos na mente humana, como consciência (Leontiev, 2004. p.28).

A origem das Funções Psíquicas Superiores do homem (FPS), conforme explica Leontiev, está “no processo da interiorização da atividade externa transformada em atividade interna” (LEONTIEV, 2004, p.96), e ocorre nas suas relações com outros homens e com a natureza.

As investigações de Leontiev (2006) constataram que a psique e a atividade externa têm uma unidade e que a atividade psíquica interna reproduz uma forma de atividade material externa transformada. No entanto, o autor afirma que não é qualquer forma de atividade que estabelece relação com o desenvolvimento psíquico do homem, há a “dependência do desenvolvimento psíquico em relação à atividade principal e não à atividade geral” (p. 63).

Para Leontiev (1988), a atividade principal é determinada por três atributos essenciais: no sentido estrito do termo, como processo psíquico e a atividade da qual dependem as principais mudanças psicológicas, isto é, a atividade que guia o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores (FPS):

1. Ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados[...]
2. A atividade principal é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados [...]
3. A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em certo período de desenvolvimento [...] (LEONTIEV, 1988, p. 64).

Assim, a atividade principal comanda as mudanças mais importantes no desenvolvimento psíquico e nos traços psicológicos da personalidade da criança, num certo estágio de seu desenvolvimento e as condições históricas concretas, ou seja, as condições dadas de vida influenciam sobre o conteúdo do estágio individual do desenvolvimento e sobre o curso total do processo psíquico como um todo.

O autor esclarece sobre a relação entre idade e conteúdo de estágio de desenvolvimento que:

[...] não é a idade da criança, enquanto tal, que determina o conteúdo de estágio de desenvolvimento, os próprios limites de idade de um estágio, pelo contrário, dependem de seu conteúdo e se alteram *pari passu* com a mudança das condições histórico-sociais (LEONTIEV, 1988, p.66).

Assim, temos que, no decorrer do estágio de desenvolvimento, a atividade principal de um estágio é a que mais promoverá o desenvolvimento psíquico naquele período, sem necessariamente estar sendo praticada o tempo todo e a idade não será o determinante. Nessa direção, Leontiev (1988) define que a atividade é caracterizada como um processo ao qual “(...) se dirige (seu objeto), coincidindo sempre como o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (p.68).

Para compreendermos a definição dos motivos, que são propulsores para o desenvolvimento, Leontiev (1988, p. 70) exemplifica do seguinte modo, digamos à criança que não queira fazer uma tarefa: “Você não sairá para brincar até que tenha feito suas lições”. A criança irá realizar os deveres, mas, na sua consciência existem dois tipos de motivos para a realização da lição, obter notas boas, que o autor denomina como “motivos apenas compreensíveis”, e o motivo de ela poder sair para brincar, denominado este de “motivos realmente eficazes”. E, como fechamento o autor destaca:

Mantendo em nossas mentes esta distinção podemos agora apresentar a seguinte proposição: ‘só motivos compreensíveis’ tornam-se motivos eficazes em certas condições, e é assim que os novos motivos surgem e, por conseguinte, novos tipos de atividade (LEONTIEV, 1988, p. 70).

E acrescenta:

A criança começa fazendo conscienciosamente suas lições de casa porque ela quer sair rapidamente e brincar. No fim, isto leva a muito mais, ela não apenas obterá a oportunidade de brincar, mas também a de obter uma boa nota. Ocorre uma objetivação de suas necessidades o que significa que elas são compreendidas em um nível mais alto (LEONTIEV, 1988, p. 70-71).

A atividade principal se alterará quando a criança se der conta de que o lugar que ocupa no mundo das relações humanas, “não corresponde às suas potencialidades e se esforça para modificá-lo” (LEONTIEV, 1988, p. 66),

assim, ela passa para um novo estágio no desenvolvimento de sua vida psíquica.

Ao analisar o processo de desenvolvimento infantil, Vigotski (1996) ressalta que o desenvolvimento não ocorre ou se desenvolve num processo evolutivo, mas por meio de rupturas e saltos qualitativos. Devido a esse entendimento, o autor caracterizou o desenvolvimento infantil em períodos estáveis e críticos. Nos períodos estáveis, o desenvolvimento se deve principalmente às mudanças “microscópicas” da personalidade da criança, que vão se acumulando e se manifestam mais tarde como uma repentina formação qualitativamente nova em uma idade. Nos períodos de crise, produzem-se mudanças e rupturas bruscas e fundamentais na personalidade da criança em um tempo relativamente curto, produzindo uma nova qualidade de relação da criança com o meio circundante.

O desenvolvimento infantil produz-se nas condições biológicas e sociais. Isso significa que para compreender a criança em suas potencialidades, devemos compreender sua natureza social e como se desenvolve e se forma o seu psiquismo. Para contribuir no entendimento do desenvolvimento infantil, Elkonin, organizou a periodização do desenvolvimento infantil, recorrendo à Teoria da Atividade de Leontiev. O autor corroborava com Leontiev, ao afirmar que:

Na verdade, o desenvolvimento psíquico não pode ser compreendido sem uma profunda pesquisa do aspecto objetal de conteúdo da atividade, isto é, sem esclarecer com que aspecto da realidade interage a criança em uma e outra atividade e, em consequência, na direção de quais aspectos da realidade orienta-se (ELKONIN, 2017, p.154-155).

O autor esclarece, assim, a relevância da atividade na periodização do desenvolvimento, e que as condições objetivas influenciam tanto num determinado período do desenvolvimento, como no percurso geral do desenvolvimento psíquico. Lazaretti (2017) contribui ao dizer que cada novo ser, ao nascer, já pertence a uma geração com determinada condição de vida, que “[...] se desdobram em conteúdo para sua atividade”. Portanto, o caráter periódico do desenvolvimento do psiquismo e do conteúdo dos períodos, é compreender a “dependência das condições concretas nas quais ocorre o

desenvolvimento. É com base nessas condições que o conteúdo se desenvolve” (p.226).

Sob este enfoque sobre desenvolvimento, pautado na dialética, Elkonin (1987) apresenta os períodos: atividade comunicação emocional direta; atividade objetual manipulatória; atividade jogos de papéis sociais; atividade de estudo; atividade de comunicação íntima pessoal e atividade profissional de estudo.

O primeiro período, a atividade de comunicação emocional direta, ocorre desde as primeiras semanas de vida até mais ou menos um ano. A relação que a criança estabelece com o adulto é dominante, pois, devido a sua dependência física, a criança necessita da atenção e cuidado dos adultos.

Há uma contradição que caracteriza o contexto social do bebê, por um lado, sua dependência dos adultos, visto que toda a relação do bebê com a realidade é socialmente mediada e, por outro, suas mínimas condições de comunicação. Pode-se afirmar, de acordo com Vigotski, que no início dessa fase o mundo exterior “surge” para a criança, (VIGOTSKI, 1996, p. 306), “e ela não é capaz de diferenciar-se do mundo exterior”. Assim, a criança passa por três períodos que são caracterizados como uma passagem gradual de um estágio para outro: a passividade, o interesse receptivo e o interesse ativo. O autor, reafirma que o afeto é o processo central responsável pela unidade entre as funções sensoriais e motoras que caracteriza esse período.

No primeiro ano de vida, Vigotski chama atenção para considerarmos uma sociabilidade específica e peculiar em razão de uma situação social de desenvolvimento única, determinada por dois momentos fundamentais:

O primeiro consiste na total incapacidade biológica, pois o bebê é incapaz de satisfazer quaisquer das suas necessidades básicas de sobrevivência. Praticamente todo comportamento do bebê está inserido e entrelaçado com o fator social. A segunda peculiaridade é que embora o bebê dependa do adulto, ele ainda carece dos meios fundamentais de comunicação social em forma de linguagem (VIGOTSKI, 1996, p. 286).

Neste período, o bebê se comunica ao máximo com os adultos, embora a comunicação muitas vezes seja sem palavras. Assim, caracteriza-se

o primeiro ano de vida do bebê, que “baseia-se na contradição entre a máxima sociabilidade (em razão da situação em que se encontra) e suas mínimas possibilidades de comunicação” (VIGOTSKI, 1996, p.286).

Elkonin (1987, p. 209) intitula como “complexo de animação” a primeira reação emocional do bebê com o adulto. O bebê possui desde seu nascimento reflexos integrais que proporcionam o seu relacionamento com o adulto que o cuida, por meio da alimentação, intervenção e sentido. Todavia estes são insuficientes para sua adaptação às novas condições de vida. Neste período do desenvolvimento, a criança tem necessidade da comunicação emocional direta, por isso esta é a atividade dominante.

Nesse período, a criança não tem seu movimento sensório-motor desenvolvido para executar ações com os objetos. Assim, ela vai interagindo como os objetos na medida em que um adulto ou criança mais velha, apresentá-los a ela, daí a importância da mediação.

Portanto, na interação social novas formas de comunicação entre a criança e o adulto vão se desenvolvendo. Quando o adulto apresenta à criança o mundo dos objetos, ensinando como manipulá-los, provoca na criança a necessidade de interação com eles, tornando a comunicação emocional a atividade secundária, por surgir um novo motivo manipular os objetos humanos.

Nesse sentido, a criança passará a adquirir novos interesses, proporcionando um novo segmento para aprender. A personalidade infantil vai se modificando juntamente com os estímulos e a evolução das partes como um todo; a criança iniciará os processos de mudança na sua aprendizagem. Iniciando a nova fase que é a atividade objetual manipulatória.

A partir dos dois anos as crianças tornam-se mais independentes e autoconfiantes, pois elas adquirem o controle motor, referente ao seu andar, sem auxílio de um adulto. Segundo Vigotski (1996), a capacidade de caminhar sozinha proporciona um novo conhecimento a respeito do mundo exterior, ampliando sua relação com os objetos.

Nesta fase a visão, o tato e a audição são os meios pelos quais a criança descobre o mundo, pois não tem medo de ver, ouvir e sentir. Apresenta evolução da linguagem, e dá início à formação da consciência e à diferenciação do “eu” infantil. O “[...] pensamento da criança evolui em função do domínio dos

meios sociais do pensamento, quer dizer, em função da linguagem” (Vigotski, 1993, p. 116). Ressalta-se, porém, a importância da mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento, no caso, a linguagem.

Nesse sentido, a escola, na Educação Infantil, deve ter suas ações pensadas, discutidas e planejadas, pois devem ter intenção e finalidade. Martins (2009) ressalta que a escola, e acrescentamos à ideia da autora os CMEIs, deve ser um local que compreenda que além dos cuidados da Educação Infantil, é de suma importância para a criança se desenvolver, interagir e agir com o meio, com o outro e consigo mesma, para assim compreender o mundo que a cerca:

Advogamos o princípio segundo o qual a escola, independentemente da faixa etária que atenda, cumpra a função de transmitir conhecimentos, isto é, de ensinar como locus privilegiado de socialização para além das esferas cotidianas e dos limites inerentes à cultura do senso comum (MARTINS, 2009, p.94).

Ao estudarem sobre a periodização do desenvolvimento baseado em Elkonin, neste período objetal manipulatório, Duarte e Batista (2015) apresentam três fases de desenvolvimento que a criança realiza na relação entre ação e objeto:

[...] na primeira fase a criança realiza qualquer função que ela domina com o objeto; na segunda fase, a criança manuseia o objeto a partir da real função a que se atribui ao objeto e, na terceira fase, tem reminiscência na primeira fase, porém a criança dominando a real função do objeto, o utiliza para 'outros fins', fora o 'original' (DUARTE e BATISTA, 2015, p. 297).

Colaborando com os autores, nesta segunda fase, ressaltamos a colaboração do adulto na apropriação destes objetos, pois ele apresentará os meios e os instrumentos que colaboram para que a criança se aproprie e assimile os seus usos. A criança está conhecendo os objetos e tentando manuseá-los na função para a qual foram criados. A utilização da colher, por exemplo, que é um instrumento que serve para alimentar a criança, é uma “intermediadora” entre a mão da criança e o alimento. A criança terá que aprender os movimentos para utilização desse instrumento.

Percebemos, então, que a mediação do adulto é necessária e importante, pois sozinha a criança não irá se interessar por objetos, identificá-los e os utilizar de forma correta; esta compreensão é adquirida pela criança no contato do adulto mediando a manipulação com o objeto e, dessa forma, o adulto estimula a nova aprendizagem.

A criança começará a aprender por meio dos primeiros contatos com o objeto, frente a sua atribuição e desenvolvimento social. Apesar disso, o desenvolvimento social e as atribuições não serão ações realizadas isoladamente, pois no objeto não existe um manual de orientação escrito contendo a finalidade e o que com ele se pode realizar. Sobre a compreensão acerca da definição do uso do objeto, o autor coloca que “[...] quando a ação objetual se inclui no sistema das relações humanas põe-se a descoberto nela seu verdadeiro sentido social, sua orientação para as outras pessoas. Tal inclusão tem lugar na brincadeira” (ELKONIN, 1987, p. 118). Dessa forma, todo objeto é mediado pela ação de um adulto que proporciona a intencionalidade desta ação.

A criança, ao apropriar-se da utilização dos instrumentos, realizará atividades para além do uso social dos objetos e adentrando a uma nova etapa de desenvolvimento.

O próximo período do desenvolvimento infantil apresentado por Elkonin (1987), o da atividade de jogos de papéis sociais, ocorre na fase pré-escolar.

Na fase pré-escolar, é de suma relevância para a criança compreender os conhecimentos científicos por meio de brincadeiras de papéis sociais, já que as crianças nesta fase têm a característica de imitar os comportamentos dos adultos.

Neste período, a criança reproduz ações que os adultos realizam com ou diante dos objetos, que, dessa forma adquirem características e semelhanças das ações do adulto. Facci (2006), aplicando as mesmas explicações de Vigotski (1996) e Elkonin (1987), declara que a brincadeira da criança jamais será autêntica; ela irá reproduzir ações vivenciadas em suas brincadeiras.

Por meio dos objetos com que brinca, a criança irá manipulá-los até compreender como os utilizará na brincadeira, procurará assimilação do que os adultos a sua volta praticam com eles. Conforme Elkonin (2009) “(...) as teorias biológicas do jogo, que partem dos instintos e impulsos primários da criança, não podem explicar de maneira satisfatória seu conteúdo social” (p. 36). Ao estudar sobre desenvolvimento infantil, Facci corrobora com este entendimento do autor quando afirma que:

As funções psicológicas superiores (tipicamente humanas, tais como a atenção voluntária, memória, abstração, comportamento intencional etc.) são produtos da atividade cerebral, tem uma base biológica, mas, fundamentalmente, são resultados da interação do indivíduo com o mundo, interação mediada pelos objetos construídos pelos seres humanos (FACCI, 2006, p.65-66).

A interação com o objeto a partir da mediação intencionada é que proporciona o desenvolvimento das FPS e assim promove o desenvolvimento psíquico tendo como atividade principal a atividade de estudo.

Assim, Elkonin (2009) defende que o suporte do jogo é o social, porque é por meio do ambiente e seus princípios que a criança compreenderá os conteúdos propostos. É por meio da brincadeira que se promove no aluno aquilo que vive e, especialmente, as ações que os adultos ao seu entorno realizam.

Inserem-se no jogo objetos substitutivos de objetos reais que recebem um nome adequado à sua significação lúdica; complica-se a organização das ações, a qual adquire o caráter de concatenação reflexiva da lógica das conexões vitais; produz-se uma síntese das ações e sua separação dos objetos; aparece a comparação de suas ações com as ações dos adultos e, de acordo com isso, a criança atribui-se o nome de um adulto. Opera-se a emancipação a respeito do adulto, apresentando-se este à criança como modelo de ação e, simultaneamente, surge a tendência para atuar com independência, mas como adulto (ELKONIN, 2009, p. 230-231).

Na atividade de estudo, o lugar que a criança ocupa na relação com o adulto é diferente. Conforme Davidov (1988) ressalta, neste período surgem a consciência e o pensamento teórico e se desenvolvem, entre outras funções, as capacidades de reflexão, análise e planificação mental.

Embora o jogo se torne a atividade secundária, Elkonin (1969) retrata que ele continua sendo importante no desenvolvimento da criança. Nesta nova fase, a atividade de estudo, ocorre a assimilação de novos conhecimentos, cuja direção constitui o objetivo fundamental do ensino.

Segundo Leontiev (2004), o estudo serve como intermediário de todo o sistema de relações da criança com os adultos que a cercam, incluindo a comunicação pessoal com a família.

Quando se inicia a adolescência, temos o período de desenvolvimento da atividade principal comunicação íntima pessoal. Segundo Elkonin (1987), neste período de estabelecimento de relações pessoais íntimas entre os adolescentes, eles buscam reproduzir, com os colegas, as relações existentes entre as pessoas adultas. Porém, estas relações são mediatizadas por determinadas normas morais e éticas (regras de grupo).

Neste período a atividade de estudo ainda continua sendo considerada importante, porém, há o domínio da atividade estudo, como caráter social e a utilizam para organizar as interações sociais com os colegas de estudo. Conforme os estudos de Vigotski (1996) e Elkonin (1969), neste período há o intenso desenvolvimento intelectual e das FPS, sob a influência das relações humanas e de trabalho.

Nos seus estudos, Facci (2004, p. 71) relata que “O conteúdo do pensamento do jovem converte-se em convicção interna, em orientações dos seus interesses, em normas de conduta, em sentido ético, em seus desejos e seus propósitos”. Dessa forma, o comportamento em grupo dá origem a novos motivos e adquire o caráter de atividade profissional de estudo.

Nesta última fase do desenvolvimento, a atividade profissional de estudo, alguns jovens já estão trabalhando, porém, ainda temos, em muitos casos, a atividade de estudo, desempenhando, a função de preparação profissional. Facci (2004, p. 71) esclarece que “A etapa final do desenvolvimento acontece quando o indivíduo se torna trabalhador, ocupando um novo lugar na sociedade”.

Desde o nascimento até a fase adulta, aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados. A interação com os elementos da cultura produzida historicamente pelo homem, a mediação e as práticas sociais,

determinam o conteúdo e a motivação para que ocorra o desenvolvimento nos diferentes períodos.

Na próxima subseção, direcionamos nossa atenção para o período de desenvolvimento da Pré-escola e a atividade principal, os jogos de papéis sociais, por ser relevante para nossas análises dos encaminhamentos metodológicos propostos nos planejamentos da Pré-escola I das instituições de Cascavel/PR.

2.4 JOGOS DE PAPÉIS SOCIAIS OU JOGOS PROTAGONIZADOS

Elkonin, discípulo de Vigotski, desenvolveu sua teoria da periodização do desenvolvimento e dedicou boa parte de sua vida científica estudando sobre a brincadeira infantil.

Segundo o autor, o interesse pela psicologia do jogo infantil foi despertado “quando contemplava [as] filhas brincando, e em função das conferências sobre psicologia infantil que proferia na época” (Elkonin, 2009, p.1). A partir de então, desenvolveu sua teoria da periodização utilizando os estudos de Leontiev acerca da teoria da atividade, Elkonin destaca que desde Vigotski, a teoria psicológica do jogo infantil:

[...] foi elaborada em íntima relação com as pesquisas sobre problemas de psicologia geral e sobre a teoria do desenvolvimento psicológico da criança. Leontiev, Zaporozhétis e Galperin, com pesquisas teóricas e experimentais, também se constituíram em parte orgânica das pesquisas sobre a psicologia do jogo (ELKONIN, 2009, p.7).

A teoria dos jogos de papéis sociais ou jogo protagonizado desenvolveu-se a partir dos estudos que já estavam sendo realizados pela tríada e seus seguidores a respeito do desenvolvimento humano. Houve, então, um aprofundamento sobre o jogo na infância para compreensão do desenvolvimento da consciência na criança que já era estudado por outras vertentes teóricas da psicologia.

Mas, por que denominar como a teoria de jogos de papéis sociais ou jogo protagonizado? A palavra “jogo” remete a vários significados: entretenimento ou diversão; o arremesso de algo em uma direção; combinação,

além de outros significados em sentido figurado, que encontramos no dicionário.

Elkonin (2009, p.19), no entanto, compreende que o “jogo é uma atividade em que se reconstróem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais”. E que o “jogo de papéis, que é uma das formas fundamentais da vida da criança contemporânea, persiste na infância” (ELKONIN, 2009, p.21). Portanto, seu estudo é sobre a natureza e o conteúdo dos jogos de papéis sociais e como essa atividade lúdica tem importância para a vida e o desenvolvimento da criança.

Elkonin (2009, p.34), ao analisar sobre o jogo baseado na pesquisa de Koroliova¹⁷, concorda que “[...] no jogo protagonizado influem, sobretudo, a esfera da atividade e as relações das pessoas, de que seu fundamento é precisamente a esfera da realidade”. O autor destaca que:

[...] a base do jogo protagonizado em forma evoluída não é o objeto, nem o seu uso, nem a mudança de objeto que o homem possa fazer, **mas as relações que as pessoas estabelecem mediante as suas ações com os objetos; não é a relação homem-objeto, mas a relação homem-homem.** E como a reconstrução e, por essa razão, a assimilação dessas relações transcorrem mediante o papel de adulto assumido pela criança, são precisamente o papel e as ações organicamente ligadas a ele que constituem a unidade do jogo (ELKONIN, 2009, p.34, grifos nossos).

Uma vez que a atividade concreta das pessoas é variada, os temas dos jogos também serão diversos. Há de se analisar, de acordo com as diferentes épocas da história, as condições sociais, geográficas e culturais, como é a relação da criança no espaço concreto que ela ocupa, quais suas relações culturais e sociais com as pessoas e como ocorre a mediação dos instrumentos e objetos da cultura humana formada historicamente.

Elkonin (2009) relata que organizou seus estudos a partir de pesquisas etnográficas para compreender a origem do jogo protagonizado, e ao estudar sobre as diferentes culturas, observou que a criança, em tempos antigos, vivia como adulto, não brincava, pois realizava atividades que eram

¹⁷ KOROLIOVA, N.V.: El papel del juego en la formación de la actitud positiva ante el trabajo de los niños mayores de edad preescolar. No compêndio Problemas psicológicos del juego y de la enseñanza a edad preescolar. Moscou, 1957.

entendidas como treinamentos para a vida prática, pois eram inseridas no trabalho dos adultos. Não havia, portanto, divisão entre o que era ser criança e o que era ser adulto. Porém, na medida em que o modo de produção foi tornando-se mais complexo, a divisão do trabalho ocorria entre homens e mulheres, o que tornou a participação da criança menor, pois as ferramentas e o trabalho eram mais complexos. Com o sucessivo desenvolvimento da produção, a nova divisão do trabalho e o aparecimento de elementos da indústria complicam as possibilidades de inserção da criança na produção que outrora era realizado.

O jogo, para Elkonin (2009), pode ser considerado uma atividade histórico-social, pois a partir da mudança do modo de produção, da nova divisão de trabalho e aperfeiçoamento das ferramentas e atividade laboral, as crianças foram excluídas da participação ativa nas atividades dos adultos. Justamente neste momento, aparecem os brinquedos, que eram ferramentas em miniatura. Já que as crianças não conseguiam manusear as ferramentas reais, estas simulavam, com as miniaturas, situações vivenciadas pelos adultos, daí o princípio da atividade lúdica.

Quando a atividade de trabalho se tornou inacessível para as crianças, aparece o jogo protagonizado. Ocorrendo na sociedade duas mudanças, uma com relação à educação e outra ao processo de formação das crianças como membro da sociedade. Elkonin (2009) relata que a primeira são as habilidades que devem ser desenvolvidas para dominar os instrumentos (como coordenação: visomotoras, motora ampla, motora fina) e se criam os objetos para exercitar essas habilidades. “O exercício com esses objetos, que já podem ser denominados brinquedos, é antecipado para as idades mais precoces”. A segunda mudança é o “aparecimento do jogo simbólico” (ELKONIN, 2009, p. 80). Com eles as crianças passam a reconstituir as vivências sociais. Assim, o autor formula a tese para o jogo de papéis sociais:

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

Sobre o brinquedo, Elkonin afirma que “as crianças reconstituem com ele as esferas da vida e da produção a que aspiram” (ELKONIN, 2009, p. 80). As crianças manuseiam os objetos não só pela função que estes exercem na realidade, mas por meio da imaginação, transformam-no no que querem.

Porém, é importante destacar que Elkonin (2009, p.167) afirma “que o jogo está, apesar de tudo, na esfera da realidade. E isso é realmente assim. O jogo não é irrealidade”. Para se chegar à ação lúdica protagonizada, Elkonin (1998, p.259) propôs o caminho, baseado em seus dados, que o desenvolvimento do jogo demonstra, vai da ação concreta com os objetos à ação lúdica sintetizada: “a colher; dar de comer com a colher; dar de comer com a colher à boneca; dar de comer à boneca como mamãe; tal é, de maneira esquemática, o caminho para o jogo protagonizado.”

Ao brincar de jogos de papéis sociais, as crianças representam o papel dos adultos, manuseiam objetos que substituem os objetos reais, mas, ainda assim, Elkonin destaca que “a criança nem sequer sabe ainda o que significa ser adulto quando o jogo aparece” (2009, p. 168). O autor explica que a criança:

Aproveita a possibilidade de pôr-se um nome de adulto, de trocar os objetos verdadeiros da atividade do adulto, por outros substitutivos (brinquedos) e age ‘como adulto’ nesse mundo que ainda não se separou totalmente do real (visível, material). Essa atividade, com tão variada temática (a mamãe, o doutor, o bombeiro, o motorista, o policial, etc.), constitui sempre, com amplitude e profundidade diversas, os diferentes aspectos da atividade dos adultos objetivos, e o que é mais importante, suas relações, o sentido e os motivos da atividade (ELKONIN, 2009, p.168-169).

Nesta fase, o motivo propulsor do desenvolvimento é a necessidade de ser como o adulto, e no jogo esta satisfação é cristalizada, pois a criança coloca sua emoção. O sentimento para ser “adulto” adquire forma concreta ao passar ao período da atividade de estudo. Entretanto, a brincadeira não desaparece, mas semeia atitudes na realidade.

Ao brincar, a criança não só reproduz a realidade na qual está inserida, como também por meio da imaginação desenvolve uma ação social e cultural que recria a realidade, pois o jogo permite que a criança esteja acima

da sua idade. No jogo a criança vai para além das relações concretas que estabelece com o mundo objetivo, ela desenvolve a criatividade e a imaginação no ato de interpretar, tornando o jogo de papéis sociais provedor de desenvolvimento psíquico.

As crianças, atualmente, ingressam na escola precocemente, o que faz com que assumam o papel e as obrigações de aluno mais cedo, porém muitas se interessam pela escola devido a outros aspectos e se recusam a realizar as atividades, devido ao nível do desenvolvimento psíquico. Por isso, a importância da mediação neste processo, cabendo ao professor a inserção da criança no universo escolar, porque, para a criança, significa a mudança de posição na sociedade, assumindo o papel social: ser aluno.

A aprendizagem escolar deve ocorrer num espaço em que o indivíduo está sujeito a oportunidades de aprendizagem. É relevante que o ambiente de aprendizagem escolar, seja planejado e organizado para que ocorram práticas educativas, em que o professor assuma seu papel social fundamental e mediador na preparação, organização e sistematização da aprendizagem, com direcionamento, conhecimento e orientação deste processo.

3. PLANEJAMENTOS DA PRÉ-ESCOLA I: INSTRUMENTO DA PRAXIS PEDAGÓGICA

Nesta seção, será enfatizado o nosso objeto de pesquisa que são os encaminhamentos metodológicos contidos nos planejamentos das escolas municipais e dos CMEIs do município de Cascavel/PR que atendem à Pré-escola I.

Para apresentarmos o conceito acerca dos planejamentos e as análises realizadas a partir destes, subdividimos a seção em três itens, sendo eles: 1) Planejamento – definição e organização no município de Cascavel/PR; 2) Análise dos planejamentos da Pré-escola I das escolas e CMEIs do município de Cascavel/PR, e por fim, 3) Avaliação da criança na Pré-escola I – algumas considerações.

O planejamento é um documento produzido pelos professores destinados ao trabalho com as turmas de Pré-escola I, atendidas pela Rede Municipal de Cascavel. Foram analisados dez planejamentos, que contemplam

turmas ofertadas em período integral e parcial, na área urbana e área rural, e também alguns que atendem turmas mistas (Pré I e II juntas).

Utilizando o Materialismo Histórico Dialético e as teorias da Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, base de nossos estudos e do Currículo elaborado pela Rede Municipal de Cascavel, analisamos como os conteúdos que estão no Currículo são organizados nos planejamentos escolares e como foi enfatizado a atividade de jogos de papéis sociais nos encaminhamentos metodológicos dos planejamentos.

Por fim, abordamos o que a teoria do Materialismo Histórico Dialético posta no Currículo remete à avaliação e realizamos algumas considerações pautadas nas avaliações relatadas nos planejamentos das escolas e CMEIs.

3.1 PLANEJAMENTO – INSTRUMENTO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA

O planejamento escolar, também denominado como plano de ensino, é um documento elaborado pelos professores, que em consonância com o Currículo norteador de um método de ensino, ou seja, a teoria que norteará o trabalho pedagógico, engloba os conteúdos que deverão ser trabalhados no período de um ano ou semestralmente, contempla os objetivos que se pretendem alcançar com cada conteúdo, os encaminhamentos metodológicos (atividades didático-metodológicas) para cada conteúdo, os recursos que serão utilizados, a avaliação (como será realizada) e as referências bibliográficas que nortearam os encaminhamentos propostos.

Se Libâneo (1994, p. 222) define como planejamento ou plano de ensino “a previsão dos objetivos e tarefas do trabalho docente para um ano ou um semestre; é um documento mais elaborado, no qual aparecem objetivos específicos, conteúdos e desenvolvimento metodológico”, Gasparin (2007) orienta por onde se inicia a construção do planejamento:

O planejamento inicia-se, não pelos problemas sociais, mas pela listagem dos conteúdos a serem trabalhados. Isso porque, na prática, é difícil fugir do conteúdo já determinado, quer seja pelo grupo de professores, quer pelo currículo da escola, ou como exigência da Secretaria de Estado da Educação, ou das Secretarias Municipais de Educação, ou dos Departamentos e Colegiados no Ensino Superior (GASPARIN, 2007, p.156).

Os “problemas sociais” sempre existirão de formas diferentes nos contextos históricos diversos, porém de acordo com a teoria Histórico-Crítica, o conteúdo proposto deve ir além da relação imediata do aluno com o meio, os conteúdos devem proporcionar os conhecimentos históricos, filosóficos e culturais produzidos pelo homem. Por isso, o desafio do planejamento está na compreensão de que determinada ação está atrelada à capacidade de mudança na realidade. É necessário que o professor sinta que ao planejar determinada ação, ele tem a capacidade de promover mudanças, e entender que a mudança é um processo e os problemas devem ser resolvidos, progressivamente, um a um.

Na Educação Infantil, o planejamento deve promover o desenvolvimento omnilateral¹⁸ da criança em suas máximas possibilidades, que, como princípio educativo, envolve o pleno desenvolvimento de funções afetivo-cognitivas, da sociabilidade e da personalidade da criança.

Para concretizar esse desenvolvimento, Saviani (2003) indica que a identificação dos elementos culturais a serem transmitidos aos indivíduos (conteúdo) e a descoberta das formas mais adequadas de transmiti-los (forma de ensinar), são tarefas fundamentais da educação. Estas tarefas só podem ser solucionadas, segundo Martins (2013), se considerar a quem se dirige o ato educativo, ou seja, o destinatário do ensino.

No contexto particular da Pré-escola I, é necessário identificar os elementos culturais que devem ser apropriados pelas crianças entre três e quatro anos em seu processo de humanização e, ao mesmo tempo, definir as formas pelas quais ela pode relacionar-se com esse conteúdo de modo que dele se aproprie e o converta em patrimônio psíquico intrapessoal. Nesse sentido, já enfatizamos que o Jogo de Papéis Sociais ou Jogos Protagonizados é a atividade guia do desenvolvimento neste período.

Os planejamentos da Pré-escola I das escolas e CMEIs apresentam praticamente a mesma organização, pois recebem orientação da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel (SEMED) e tem como documento norteador o Volume I do Currículo Municipal de Cascavel (Currículo para

¹⁸ Omnilateral – termo empregado por Karl Marx e se refere à plena realização das capacidades humanas em todas as suas dimensões e direções (MARX, Karl; ENGELS, Friedrich, 2007).

Educação Infantil), documento com base teórica no Materialismo Histórico Dialético, que engloba as teorias da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, conforme já relatado na primeira seção deste trabalho.

Como o município abriga uma população de 266.835, procuramos demonstrar a diversidade da organização pedagógica que ele atende: período integral e parcial (escola e CMEI), turmas mistas (Pré I e Pré II juntas- escola) e escola do campo (áreas rurais). Analisamos 10 (dez) planejamentos de Pré-escola I, sendo: 2 escolas e 2 CMEIs que ofertam ensino em tempo integral, onde a criança permanece o dia todo na instituição escolar; 1 escola e 1 CMEI de período parcial, a criança permanece no período da tarde; 2 escolas rurais, denominadas como escolas do campo que atendem em período parcial, somente à tarde e 1 escola urbana e 1 escola rural, também denominada escola do campo que atendem à Pré escola I e II juntas (sala mista), somente no período da tarde.

Quadro nº 3 Planejamentos analisados

ESCOLA/CMEI	TEMPO INTEGRAL	PERÍODO PARCIAL	PERÍODO PARCIAL-SALA MISTA
Escola	2	3	2
CMEI	2	1	-

Organização: MARTINS, Laura do P. E. 2018.

Os planejamentos foram elaborados pelos professores que atendem a Pré-escola I. Nas instituições escolares há 1 (um) professor que é chamado de Professor Regente que trabalha com a turma as disciplinas de: Matemática, Português, História, Geografia e Ciências e outro professor, denominado Professor de Hora-Atividade que trabalha com a turma as disciplinas de: Artes e Educação Física. Esta organização refere-se a todas as instituições que participaram da nossa pesquisa, sendo assim, 20 (vinte) professores forneceram seus planejamentos para nossa pesquisa.

No município há concurso para Professor de Educação Infantil e Professor de Ensino Fundamental. Dos 20 (vinte) professores participantes desta pesquisa, somente os 6 (seis) que trabalham nos CMEIs, são

Professores da Educação Infantil; os demais 14 (quatorze) que atendem à Pré-escola I nas escolas, tanto rurais quanto urbanas, são concursados como Professores do Ensino Fundamental. Embora haja diferença no concurso para o ingresso, todos têm a mesma formação acadêmica, Pedagogia.

O quadro a seguir, sintetiza esses dados:

Quadro nº 4 Formação e ingresso no município dos professores que participaram da pesquisa.

INSTITUIÇÃO	FORMAÇÃO ACADÊMICA	INGRESSO: CONCURSO PARA PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL	INGRESSO: CONCURSO PARA PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL
Escola	Pedagogia	_____	14 (quatorze)
CMEI	Pedagogia	06 (seis)	_____

Organização: MARTINS, Laura do P. E. 2018.

A respeito da contratação do quadro do Magistério Municipal convém esclarecer que este ocorre por meio de concurso público e pode abranger o Professor e o Professor de Educação Infantil, conforme previsto pela Lei nº 6.445, de 29 de dezembro de 2014, que dispõe sobre a reestruturação e gestão do Plano de Cargos, Carreiras, Remuneração e Valorização dos Profissionais do Magistério da Rede Pública Municipal do Ensino do Município de Cascavel. Em seu CAPÍTULO I, das Disposições Preliminares, descreve:

Art. 2º Para os efeitos desta Lei entende-se por:

IV- **Magistério Público Municipal:** o conjunto de profissionais do magistério, titulares dos cargos de Professor e de Professor de Educação Infantil, da Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel, com funções de magistério;

VI- **Professor:** o titular de cargo da Carreira do Magistério Público Municipal, integrante do quadro próprio do magistério com formação específica para atuação na educação infantil, Pré Escolar I e II, e/ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental e suas modalidades;

VII- **Professor de Educação Infantil:** o titular do cargo da Carreira do Magistério Público Municipal, integrante do quadro próprio do magistério com formação específica para atuação exclusiva na Educação Infantil (LEI Nº 6.445 DE 29 DE DEZEMBRO DE 2014).

O Professor de Educação Infantil quando está lotado (trabalhando) em escola, não pode assumir turma que não seja da Educação Infantil, ou seja,

há obrigatoriedade, conforme a Lei, que este professor assuma turmas de Pré-escola I ou II. Se não houver Professor de Educação Infantil na escola, o Professor do Ensino Fundamental pode assumir turmas de Pré-escola, I e II.

Para trabalhar com turma de Pré-escola I e todas as outras, tanto em Escolas quanto CMEIs, é realizada a distribuição de turmas na instituição de ensino, conforme a Lei nº 6445/2014, artigo nº 69, que estabelece pontuação por formação, tempo de serviço prestados no município e na instituição de ensino.

Na distribuição de turmas, há variáveis que devemos considerar, pois, por exemplo, na distribuição de turmas nas escolas, os professores com mais pontuação escolhem a turma em que atuarão, entretanto, pode ocorrer de um professor obrigar-se a atuar em uma turma de Pré I, justamente porque esta “sobrou”. Ou, ainda, o professor pode assumir uma turma de Pré-escola I apenas para permanecer na instituição onde já trabalha, e que, talvez não tivesse sido sua primeira escolha em termos de etapa escolar. Apesar de possíveis de ocorrerem em Escolas e CMEIs, estes são fatos lamentáveis na medida em que incidem diretamente no trabalho a ser desenvolvido pelo professor e no aprendizado do aluno deste nível de escolarização.

Nos CMEIs não encontramos Professores do Ensino Fundamental, somente Professores da Educação Infantil, a distribuição de turmas ocorre semelhante à das escolas.

Diante do exposto acerca do planejamento bem como da organização do município, na próxima seção abordaremos a análise dos conteúdos e encaminhamentos contidos nos planejamentos da Pré-escola I elaborados pelos professores de escolas e CMEIs da Rede Municipal de Cascavel Rede Municipal de Cascavel, verificando se está e como está sendo trabalhado o jogo de papéis sociais que é a atividade principal para esta fase do desenvolvimento infantil.

3.2 ANÁLISE DOS PLANEJAMENTOS DA PRÉ-ESCOLA I DAS ESCOLAS E CMEIs DO MUNICÍPIO DE CASCAVEL/PR

Os planejamentos elaborados nas escolas e CMEIs devem se alicerçar na teoria que fundamenta o Currículo Municipal, o Materialismo

Histórico e Dialético. Diante disso, não nos compete uma ação comparativa entre estes documentos, mas sim analisar os encaminhamentos pedagógicos que estão sendo trabalhados com as crianças da Pré-escola I, contidos no Currículo Municipal de Cascavel e nos planejamentos das Escolas e CMEIs, se favorecem o desenvolvimento infantil.

Nesse contexto, fica explícito que nosso objeto de pesquisa são os planejamentos da Pré-Escola I, (que compreende crianças com três anos e que completam quatro anos no decorrer do ano letivo) das Escolas Municipais e CMEIs do município de Cascavel, do ano letivo de 2017.

De início, destaca-se que no Currículo há separação entre conteúdos para turmas de Maternal e de Pré-escola, na maioria das disciplinas. No entanto, entre Pré-escola I e Pré-escola II, não há essa diferença de conteúdos, mas nos encaminhamentos sugeridos. Os planejamentos seguem esta organização, ou seja, são trabalhados no Pré I e II os mesmos conteúdos, contemplando nos encaminhamentos metodológicos atividades diferenciadas.

Dito isso, partimos da análise de como os conteúdos que estão no Currículo são organizados nos planejamentos escolares, se as orientações metodológicas discorridas no Currículo norteiam os encaminhamentos metodológicos nos planejamentos, analisando se está e como está contemplado o jogo de papéis sociais que é a atividade principal para esta fase do desenvolvimento infantil, nesses encaminhamentos.

Para melhor organização, nomeamos os 10 (dez) planejamentos das escolas e CMEIs com números de 1 a 10.

Na Pré-escola I são trabalhadas as seguintes disciplinas: Artes, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática. Nos planejamentos estão contemplados os: Conteúdos, Objetivos, Encaminhamentos Metodológicos, Recursos e Avaliação, porém, somente nos planejamentos 2, 3, 4, 7 e 9 encontramos mais um item: Referências Bibliográficas.

A respeito dos objetivos contidos nos planejamentos não temos a intenção de relatá-los ou confrontá-los com o Currículo, pois no Currículo encontramos os objetivos de cada disciplina implícitos na Concepção de disciplina ou junto com os encaminhamentos, e nos planejamentos, os objetivos

estão escritos ao lado dos conteúdos. Compreendemos assim, que para cada conteúdo há um objetivo que norteia o trabalho do professor.

Cabe-nos destacar que para a Pedagogia Histórico-Crítica a prioridade na escola, ou CMEI, é transmitir os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos de forma intencional e organizada e isso representa um trabalho de processo educativo com objetivo claro, intencional e planejado. Na medida em que realizamos as análises acerca dos encaminhamentos, procuramos relacioná-los com os objetivos.

Organizamos as análises, então, por disciplina, seguindo a ordem descrita no Currículo Municipal de Cascavel: Artes, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática.

3.2.1 ARTES

Na disciplina de Artes, o Currículo apresenta a organização dos conteúdos separados por eixos: Artes Visuais (forma, cor, linha, volume, textura e plano), Música (som, altura, intensidade, densidade, timbre e duração), Artes Cênicas (representação, personagem, texto, cenário, caracterização e sonoplastia) e Dança/Movimento (movimento, espaço e tempo) (CASCAVEL, 2008, p. 143).

Enquanto documento norteador para escolas e CMEIs do município de Cascavel, o Currículo organiza os conteúdos a serem trabalhados com as turmas de Pré-escola em cada disciplina anualmente. Cabe destacar que não encontramos documentos da Secretaria Municipal de Educação de Cascavel que orientam a separação dos conteúdos anuais do Currículo em semestres tanto para as escolas como para os CMEIs no ano de nossa pesquisa, 2017.

Dentre os 10 (dez) planejamentos, 07 (sete) organizaram os conteúdos anualmente e contemplando todos os conteúdos discorridos no Currículo; 02 (dois) organizaram-se anualmente, porém com detalhes diferenciados e 01 (um) apresentou organização semestral.

O planejamento 7, que se refere a uma instituição que atende à turma mista, organizou os conteúdos anualmente, porém acrescentou 2 (dois) conteúdos do 1º ano no eixo Música: Andamento (rápido e lento) e Textura (arranjo de um ou mais sons).

O planejamento 1 ressalta em sua capa o direcionamento do trabalho para as turmas de Pré a 1º ano; a sua organização é anual e os conteúdos englobam todos os referentes à Pré-escola e ao 1º ano.

O único planejamento que se organizou semestralmente foi o 3, que separou para trabalhar no 1º semestre: Artes Visuais (forma, cor, linha, volume, textura e plano), Música (som e intensidade), Artes Cênicas (representação, personagem, texto), Dança/Movimento (movimento) e no 2º semestre: Música (altura, densidade, timbre e duração), Artes Cênicas (cenário, caracterização e sonoplastia) e Dança/Movimento (espaço e tempo).

Entendemos que os conteúdos devem ser dosados e sequenciados, e Vigotski (1996) contribui com este entendimento quando denomina que há “prazos ótimos da aprendizagem”, ou seja, um período mais favorável para determinado tipo de aprendizagem, atuando na Zona de Desenvolvimento Iminente (Potencial) do aluno, que é definida por ele como “a esfera dos processos imaturos, mas em vias de maturação” (p.269). Questionamo-nos se o agrupamento dos mesmos conteúdos para crianças que estão em níveis de desenvolvimento distintos e cuja atividade-guia é diferente, favorece o desenvolvimento psíquico?

Sabemos que a atividade principal no período pré-escolar é a atividade de jogos de papéis sociais, e no 1º ano a atividade de estudo, a força que irá mover o desenvolvimento da criança de uma etapa para outra são diferentes, pois em seus estudos Vigotski (1996) afirma que ao final de uma determinada idade “(...) mudam toda a estrutura da consciência infantil, modificando assim todo o sistema de sua relação com a realidade externa e consigo mesma” (p. 265). A estrutura modificada da consciência da criança determina a “reconstrução de sua vida” (p. 264), pois a criança, na verdade, “já é outra criança” (p. 264).

Arce (2004) explica que a atividade de papéis sociais se constitui em atividade principal porque na idade pré-escolar ela provoca “revoluções” no desenvolvimento infantil que possibilita à criança se apropriar do mundo dos adultos. Na atividade de estudo, atividade principal do 1º ano, a criança estabelece relação com o mundo que lhes são transmitidas por meio do ensino.

Para, de fato, entendermos se os conteúdos organizados desta forma possibilitam a promoção do desenvolvimento, analisamos como estão organizados os encaminhamentos metodológicos nos planejamentos.

No Currículo, a concepção da disciplina de Artes enfatiza que o ensino da Artes nos CMEIs e escolas “(...) precisa proporcionar aos alunos os instrumentos necessários para que se tornem sensíveis às produções artísticas” (CASCAVEL, 2008, p.139). Isso consiste na educação estética, que é a humanização dos sentidos, ensinar a criança a ver, ouvir, movimentar, atuar, sentir e pensar, utilizando as linguagens artísticas, como: música, dança, artes visuais e artes cênicas, que são os eixos da disciplina. Sugere que as atividades podem ser trabalhadas por meio de técnicas como: atividades lúdicas, vivências coletivas, discussões, debates, leituras audiovisuais, apreciações críticas de eventos artísticos e trabalhos coletivos e individuais.

No eixo Artes Visuais, todos os planejamentos das instituições escolares enfatizaram o trabalho manual com as técnicas de: recorte (com os dedos e tesoura), colagem, modelagem, desenho (de um registro qualquer), pintura (carvão, tintas, lápis, pincel, a dedo, soprada em canudo, esponja, cotonete, carimbo e graveto).

Destacamos que 4 (quatro) planejamentos, os denominados 4, 6, 9 e 10 contemplaram encaminhamentos referentes ao trabalho sobre as obras de arte, autorretrato, a confecção de brinquedos e quebra-cabeça, utilização da massinha de modelar e desenhos de pessoas e objetos em movimento que entendemos como conhecimento artístico por meio da atividade de papéis sociais. Num planejamento como encaminhamento propõe à professora realizar com seus alunos atividades diferenciadas com pintura a dedo, recorte, colagem, dobradura e rasgadura “(...) partindo de obras ou livros de história mostrando suas diferentes obras de arte. EX: Van Gogh, Picasso, Dirceu Rosa, Tarsila do Amaral, Romero Brito” (PLANEJAMENTO 4, 2017), onde trabalhou o artista, o significado da obra e uma reprodução elaborado pelo aluno.

Podemos citar como exemplo, o encaminhamento do planejamento 10, ao trabalhar o conteúdo: Forma, utilizou-se de diferentes formas geométricas (recortadas, desenhadas pelos alunos, material concreto) e confeccionaram brinquedos que representavam profissões (relata que será

explicado o que são profissões). Em seguida acrescenta que “cada aluno deverá explicar o que produziu, qual profissão utiliza e como se utiliza, então será direcionado para que brinquem de profissões” (PLANEJAMENTO 10, 2017).

Ambos planejamentos são exemplos de possibilidades de trabalhar os conteúdos contemplando a atividade de jogos de papéis sociais e o que preconiza a Teoria da Psicologia histórico-Cultural.

No eixo Música há no Currículo o destaque para iniciar o trabalho com a música na Pré-escola a partir da produção sonora com o próprio corpo, materiais, objetos, com sua gravação e apreciação, e momentos de audição e apreciação de músicas clássicas. (CASCAVEL, 20018, p. 144). Porém, quando analisamos os planejamentos percebemos que os encaminhamentos se prendem às atividades de bater palmas, pés, ouvir e cantar música, ouvir histórias prontas, ouvir sons da natureza fazendo silêncio na sala, do sinal da escola, da voz dos colegas, representar sons com bandinhas prontas, ficando o trabalho no espaço escolar sem mediá-lo para o contexto social. Somente dois planejamentos apresentaram em seus encaminhamentos atividades de construção de instrumentos musicais, e contextualizaram sons de outros ambientes e até profissões.

Como sugestão de encaminhamento, o planejamento 6 propôs:

Explorar sons: grave/agudo, alto/baixo, utilizando caixa de som e microfone para os alunos interagir com sons e com os colegas; gravar as crianças cantando músicas conhecidas e também produzindo sons com o corpo (batendo palma, pés, estalando os dedos), utilizando um ritmo e em seguida oportunizar para que elas ouçam o que compuseram (PLANEJAMENTO 6, 2017).

Outro planejamento apresenta como encaminhamento “ouvir músicas clássicas e buscar perceber quais instrumentos estão sendo utilizados”, em seguida propõe “trazer vídeos com orquestras” destacando o som de alguns instrumentos e “confecção de uma flauta com cone feito de sulfite ou cartolina”; ao final do encaminhamento enfatiza sobre “conversa” com as crianças a respeito da profissão de músico e sobre “pessoas que trabalham com música (parentes ou pessoas famosas) (PLANEJAMENTO 4, 2017).

Todos os planejamentos citaram o trabalho com a bandinha que as instituições têm. Nossa sugestão é que o professor pode após apresentar os instrumentos da bandinha e os manusear, utilizar os instrumentos de forma individual para classificar o som que emitem (forte ou fraco) juntamente associar este som a emoção (tristeza, alegria), apresentar outros instrumentos e orquestras através de gravura ou no multimídia com vídeos (piano, violino, dentre outros), introduzir a música clássica e dialogar com os alunos sobre as músicas apresentadas pela professora quais sentimentos despertaram neles e as que mais gostaram. Pode-se confeccionar com os alunos um instrumento que será utilizado para brincar de orquestra.

No eixo Artes Cênicas, o Currículo enfatiza, em seus encaminhamentos, que os conteúdos deste eixo se darão por meio de jogos de observação, atenção, improvisação e representação, a partir de temas do cotidiano e histórias lidas e contadas pelo professor, utilizando diferentes objetos (fantoques, dedoches, etc.), promovendo a concentração, percepção, autocontrole, socialização, entre outros (CASCAVEL, 2008, p. 146). Compreendemos estarem contempladas aqui atividades de promoção do desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, base da teoria que norteia o documento.

Nos planejamentos das escolas e CMEIs há muitos encaminhamentos sobre histórias: assistir, ouvir e contar. Entretanto, apenas metade deles, 4, 5, 6, 9 e 10, contemplam nos seus encaminhamentos o representar as histórias por meio de dramatizações, utilizando materiais diversos, através de jogos de observação e atenção. Sugerem atividades que englobam a confecção de material para as dramatizações e proporcionam momentos de brincadeiras em que devem repetir ações elaboradas por sujeitos do cotidiano das crianças, de histórias infantis (clássicas e contemporâneas) e de pessoas praticando as mais diversas profissões.

Um planejamento apresenta como encaminhamento “A professora irá promover a realização de ação dramática através de interpretações de livros de histórias”, em seguida também sugere a “Brincar de mímica com improvisação de vivência de personagens desenvolvidos pelos alunos e pelas professoras ou do cotidiano” (PLANEJAMENTO 9, 2017). Também

encontramos em outro planejamento “Confeccionar dedoches e fantoches e pedir para que os alunos reproduzam profissões, ações cotidianas e histórias de livros infantis” (PLANEJAMENTO 10, 2017).

No demais planejamentos, 1, 2, 3, 7 e 8, foram apresentados encaminhamentos que sugerem dramatizar estórias e músicas, imitar animais, utilizar fantoches, dedoches e outros materiais, porém não enfatizam o trabalho para além da vivência social da criança. Em seus estudos sobre a Pedagogia Histórico-Crítica e a função da escola, Marsiglia (2011) destaca “(...) que o saber das crianças, baseado em suas experiências do cotidiano, pode contribuir para a estruturação do início da ação pedagógica, mas não é condição para ela” (p.24), e explica que o conhecimento baseado no senso comum, refere-se ao conhecimento “em si” e o conhecimento que a escola deve desenvolver é o conhecimento “para si”. Portanto, a escola, deve dedicar-se ao saber erudito e “(...) criar as necessidades e oferecer os conhecimentos históricos e elaborados” (p. 24).

Nesse sentido, corroboramos com a autora sobre a função da escola em dedicar-se ao saber erudito e percebemos, que muitos encaminhamentos ainda propõem atividades baseadas na vivência da criança ou reprodução da ação realizada pelo professor e não contemplam o conhecimento científico e pouco promovem o desenvolvimento infantil utilizando como meio a atividade de jogos de papéis sociais.

No último eixo da disciplina de Artes que é a Dança, o Currículo sugere encaminhamentos de atividades de motricidade geral que a criança realizará a partir das coreografias e danças organizadas pela professora, brinquedos cantados, danças folclóricas, técnicas de respiração, alongamento e relaxamento corporal e facial (CASCAVEL, 2008, p. 146).

Em todos os planejamentos encontramos encaminhamentos referentes à motricidade geral, coreografias e danças, porém, não foram contempladas nas atividades as técnicas de respiração, alongamento e relaxamento corporal e facial. As danças folclóricas aparecem nos planejamentos resumidas a duas datas comemorativas específicas: festa junina e natal, e encontramos antecedidas pela palavra “ensaiar”, deixando claro o objetivo deste conteúdo na escola ou CMEI, que é apresentação para festa na escola. Este propósito fica claro no encaminhamento que sugere

“Ensaíar a música: ‘Ai, bota aqui o seu pezinho’ para apresentação no CMEI” (PLANEJAMENTO 4, 2017). O que isso significa para educação?

Significa que devemos refletir sobre a atuação do professor. No entanto, é preciso considerar as condições concretas de realização de seu trabalho, a formação, o caráter político da educação num universo ideológico ligado as pedagogias do liberalismo, neoliberalismo e o pós-modernismo, o famoso conceito do “aprender a aprender”, porém, a escola, na figura do professor, deve voltar-se às objetivações do conhecimento “para si”, as não cotidianas. Saviani (2003) auxilia neste aspecto quando argumenta que “(...) escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (p.15).

Os encaminhamentos para desenvolver a motricidade são importantes, porém a compreensão acerca dos porquês, significa o acesso ao saber não cotidiano. O professor pode promover atividades que desenvolvam a motricidade, mas concomitantemente, é essencial à criança obter o conhecimento do porquê da realização destas atividades, saber o porquê de sua importância como saber respirar e treinar a respiração durante a atividade, por que alongar o corpo antes e depois das atividades deve ser praticado e o que o relaxamento corporal e facial contribui na atividade e sua importância para realizá-lo.

Cabe ao professor, mediar o conhecimento cultural histórico que foi produzido pela sociedade; as danças folclóricas não podem se limitar a duas e tendo como objetivos a festa anual que ocorre na instituição (Festa Junina) e a festa que marca o encerramento do ano letivo (Natal). Oportunizar o conhecimento das mais diversas danças folclóricas, situando-as “(..) no âmbito histórico, social e político, científico e cultural em que vieram à luz (...)” (PEIXOTO, 2007, apud BAVIATTI e WIELEWSKI, 2016, p.144), é ampliar as possibilidades de apropriação do universo cultural à criança. Neste sentido, o ensino promoverá a compreensão de que todo o mundo da cultura “(...) é produto da imaginação e da criação humana (..)” (VIGOTSKI, 1993, p.14). Portanto, a apropriação da cultura humana, mediada, dialeticamente, origina e

promove condutas que alteram as atividades das funções psíquicas e promove o desenvolvimento.

3.2.2 CIÊNCIAS

Os conteúdos da disciplina de Ciências estão separados em três eixos: 1. Noções sobre o Universo; 2. Matéria e Energia: Interação e Transformação - relações de interdependência e 3. Meio Ambiente: Corpo e Saúde (CASCAVEL, 2008, p. 153).

Os planejamentos de Ciências das escolas e CMEIs estão organizados semestralmente. Dos 10 (dez) analisados, 9 (nove) repetem todos os conteúdos no 1º e 2º semestres. Somente 1 (um) planejamento, o denominado 8, dividiu os conteúdos: no 1º semestre contemplou todos os conteúdos do primeiro eixo, metade do segundo eixo e parte do terceiro eixo; no 2º semestre elencou o restante dos conteúdos.

O Currículo destaca que o objetivo principal da disciplina de Ciências é “(...) a apropriação dos conceitos científicos de forma elaborada, superando os conceitos espontâneos” (2008, p. 150). E ressalta que, na Educação Infantil, o que possibilita a apropriação da cultura humana por meio dos conhecimentos científicos são os encaminhamentos metodológicos em forma de experimentações, manipulações, observações, conversações, problematizações, registro, coleta de materiais, visitas, entre outros. O documento orienta sobre estes encaminhamentos, explicando a importância da mediação do professor em relacionar a teoria com a problematização advinda de situações reais da prática social, fundamentos básicos da Teoria Pedagógica Histórico-Crítica (CASCAVEL, 2008, p.152).

Nos encaminhamentos metodológicos do eixo Noções sobre o Universo relata que a compreensão do eixo deve ocorrer por meio das relações existentes entre os conteúdos e também com relação aos outros eixos. Cita exemplo dessas relações utilizando o conteúdo - Sol: fonte primária de energia luz e calor:

(...) ao proceder o trabalho com o **Sol: fonte primária de energia: luz e calor**, o professor deve abordá-lo como astro que ilumina o **planeta** e como elemento essencial à vida, um dos referenciais de orientação, relacionando-o com os demais

elementos do Universo, assim como a organização do **Sistema Solar** e a dinâmica dos **movimentos da Terra**, relacionando com a alternância dos **dias** e das **noites**, as **fases da Lua** e como isso influencia a vida dos seres vivos. Além destas relações dentro do eixo, devemos abordar relações com os demais eixos (...) (CASCAVEL, 2008, p.161).

No eixo Matéria e Energia: Interação e Transformação (CASCAVEL, 2008, p. 162) ressalta a importância de abordar os conceitos de Biosfera que é formada pelos seres bióticos e abióticos, numa relação de interdependência e num processo cíclico. O Currículo sugere encaminhamentos com os materiais que são postos no lixo, diversidade da fauna (alimentação, locomoção, proteção, habitat, etc.), seres vivos, ar, solo, água, relacionando com as tecnologias desenvolvidas pelo homem e as consequências de sua utilização.

No terceiro eixo da disciplina, Meio Ambiente – corpo e saúde, considera a influência do homem sobre o meio ambiente que interfere nos ecossistemas, sugere encaminhamentos sobre a origem dos alimentos, noção do corpo (costela, mão, pé, crânio, etc.), relações entre a água, solo e ar e a vida dos homens, doenças, poluição do ambiente (trabalho com observação de compostagem, desenhos, vídeos, músicas, histórias e experimentos) (CASCAVEL, 2008, p. 164).

Nos planejamentos das escolas e CMEIs verificamos que a grande maioria dos encaminhamentos tem como foco a conversação e a observação. O planejamento 1, sugere como encaminhamento “conversar com as crianças sobre o que vemos no céu durante o dia e a noite” e o planejamento 3, “conversar com os alunos sobre os cuidados que devemos ter com o sol, questionando-os: Por que não devemos nos expor ao sol? Qual a importância do sol para os seres vivos?”

Sobre a observação temos o planejamento 5 que sugere “em dias de chuva, observar o efeito da chuva no solo, questionando os alunos se está seco ou úmido e percebendo a diferença”. O planejamento 10 apresenta o encaminhamento “observar o movimento das folhas explicar que o ar é essencial a vida dos seres vivos”.

No planejamento nº 1, acima citado, onde o encaminhamento relata em conversar sobre o que vemos no céu durante o dia e a noite, sugerimos que o professor poderia antes mostrar e explicar por meio de vídeo, figuras,

desenhos e outros, os elementos naturais (Sol, Lua, planetas) e culturais (satélites) que compõem o céu; porque algumas estrelas brilham mais e outras não; como o homem adquiriu este conhecimento; que o céu já serviu de orientação para os homens e que hoje se nos perdêssemos conseguiríamos nos orientar por meio do Sol, utilizando atividades lúdicas para isso; quais instrumentos foram inventados para facilitar a observação do céu; porque não conseguimos ver o céu quando tem nuvens; porque em alguns dias conseguimos ver a Lua de dia também. São sugestões de encaminhamentos que depois, por meio de conversação, permitirá ao professor atingir o objetivo proposto pelo ensino da disciplina de Ciências que é a apropriação dos conceitos científicos.

Nesta etapa do desenvolvimento, cuja a atividade principal é o jogo de papéis sociais, para criança de 4 anos a explicação oral e o momento lúdico contribuirão para a apreensão dos conceitos científicos, porém temos que cuidar para que não ocorra a banalização dos mesmos, ou seja, oportunizar à criança representar a ação executada pelo adulto com os elementos naturais e culturais e compreender-se como sujeito constituinte da natureza.

Todos os planejamentos apresentam muitos encaminhamentos envolvendo pintura de desenho pronto, registro por meio de desenho (observa – desenha; assiste – desenha), com recorte e colagem (variação de tempo, dia e noite, diferentes paisagens, animais e outros), atividades de confecção de cartaz e de mural (não especificando se o trabalho é coletivo ou não).

O planejamento nº 2 sugere como encaminhamento para o conteúdo Noite: estrelas e Lua:

Explicar para os alunos a dinâmica dos movimentos da terra com a alternância dos dias e noites, as fases da lua e como isso influencia a vida dos seres humanos (utilizar-se de recursos como: vídeos, leituras do professor para o aluno e experimentos); Realizar o registro dos movimentos vivenciados com desenhos ou recortes e colagens para representar o dia e a noite, as semelhanças e diferenças (PLANEJAMENTO 2, 2017).

Na citação acima, fica explícito as sugestões de atividades expostas em muitos planejamentos com desenhos, recortes e colagens. O planejamento nº 3 também corrobora ao sugerir “Conversar, sobre os cuidados que devemos

ter com o sol, (...), pintar o sol com tinta guache e representar seus raios solar com papel laminado dourado”.

Em alguns encaminhamentos propostos pelos professores para desenvolverem as atividades de Ciências com as crianças estava a referência de levar equipamentos e objetos diferentes (planetário, plantas, fotos de animais, livros e outros) para sala de aula, porém não foi possível apreender se houve o manuseio destes materiais pelo aluno, como constatado no planejamento nº 8 “Levar para sala de aula o planetário, Globo, Vela e a lanterna para representar o movimento da Terra em relação ao Sol”.

No Currículo é ressaltado que o ensino de Ciências, na Educação Infantil, “possibilita a apropriação da cultura humana por meio dos conhecimentos científicos” em forma de “visitas” e é sugerido como encaminhamento, conhecer a casa próximo à Unioeste que utiliza energia solar (CASCAVEL, 2008, p. 152 e 162). Constatamos que apenas 3 (três) planejamentos, pertencentes aos CMEIs, 3, 4 e 5 apresentaram passeios fora da instituição escolar. Os demais planejamentos, apresentaram encaminhamentos com passeios dentro do ambiente escolar (pátio, horta). Para a realização de um passeio, as instituições escolares dependem da Secretaria Municipal de Educação com relação a disponibilidade e o empréstimo do transporte, somente com a análise dos encaminhamentos não foi possível compreender porque só estas instituições realizaram os passeios.

Atividades com músicas, vídeos e jogos são contempladas nas diferentes disciplinas, no ensino da Ciências o Currículo apresenta como sugestão para trabalhar a origem dos alimentos “(...) vídeos com desenhos animados, músicas, histórias e outros” (CASCAVEL, 2008, p.164) constatamos que o planejamento 10 apresentou muitos encaminhamentos envolvendo desenhos, músicas, dramatizações e histórias, exemplo: “Assistir o filme: De onde vem: o dia e a noite? Com interpretação oral e coletiva”, contemplou também a observação do Sol no pátio da instituição e com experimento utilizando bola (representando o planeta), a lanterna (representando o Sol) e giz para demarcar parte do planeta; a dramatização dos movimentos do planeta Terra (rotação e translação), utilizando objetos e alunos.

Verificamos, como encaminhamentos, a utilização de histórias infantis, músicas, experimentos (ar, órgãos do sentido, esquema corporal). Destacamos alguns encaminhamentos contido no planejamento 2:

Conversar com os alunos sobre a importância do ar para a nossa vida e de todos os seres vivos; Fazer a experiência da vela acesa e tapada por um copo, o qual apagará sua chama devido à falta de ar; Explorar a necessidade do ar como condição de vida, levar os alunos no pátio para perceberem a existência do ar (PLANEJAMENTO 2, 2017).

Estes encaminhamentos encontrados nos poucos planejamentos referidos, para o nível de desenvolvimento em que as crianças estão promoveria, além do desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores, a internalização e abstração dos conceitos. Entendemos que se reveste ainda mais de importância esse tipo de atividade nas turmas de Pré-escola I porque a formação de processos de generalização e abstração são decorrentes da apropriação dos conceitos científicos produzidos nas condições do ensino escolar (VIGOTSKI, 2007). Segundo a Psicologia Histórico-Cultural o desenvolvimento dos conceitos científicos está ligado ao desenvolvimento da atenção voluntária, memória lógica, comparação e distinção, em que a mediação do professor é essencial para a construção dos conceitos científicos.

O trabalho pedagógico, segundo Martins (2013), que se propõe à promoção do desenvolvimento intelectual da criança pequena na perspectiva Histórico-Cultural, deve ter como objetivo promover o desenvolvimento do pensamento empírico e formar as bases para o desenvolvimento do pensamento teórico. Por isso a importância de educar o pensamento da criança, para que busque captar as inter-relações entre os fenômenos e compreender sua origem e desenvolvimento, orientando-se a partir de princípios gerais que possam explicar fenômenos particulares, caminho próprio do pensamento teórico.

Destacamos novamente a importância do conhecimento não só sobre o conteúdo e o seu domínio em termos conceituais, mas também a compreensão sobre o nível do desenvolvimento psíquico e da atividade-guia que promove o desenvolvimento psíquico, a brincadeira de papéis sociais, que embora demonstrado no Currículo Municipal com sugestões de

encaminhamentos é pouco promovido pelos professores em seus planejamentos.

3.2.3 EDUCAÇÃO FÍSICA

Na disciplina de Educação Física, os conteúdos também estão organizados em três eixos: Dança (ritmo, expressão corporal, brinquedos cantados e cantigas de roda), Jogos (equilíbrio, lateralidade, lateralização, organização e orientação temporal, organização e orientação espacial, estruturação espaço-temporal, coordenação motora ampla, coordenação motora fina, coordenação viso-motora, coordenação óculo-manual, coordenação óculo-pedal e percepção) e Ginástica (ginástica formativa- andar, correr, chutar, lançar, trepar, escorregar, rastejar e ginástica acrobática-galopar, rolar, girar, saltar, saltitar) (CASCAVEL, 2008, p. 169).

No entanto, no Currículo não há a separação dos conteúdos para Maternal e Pré-escola, isso ocorre também com as disciplinas de Geografia e História, descrevendo explicações com o significado do conteúdo e como poderia ser desenvolvido. Na disciplina de Educação Física, o Currículo (2008) contempla-a da seguinte forma: “As cantigas de roda referem-se a brincadeiras dançadas ou cantadas, apresentando melodias e coreografias simples (...) (p.170).

Desta forma, no tópico referente à disciplina da Educação Física, onde encontramos a concepção da disciplina, conteúdos e encaminhamentos, não estão contempladas explicações acerca da atividade principal para cada etapa do desenvolvimento, o que permitiria ao professor entender quais encaminhamentos ele poderia abordar nas diferentes etapas: Maternal e Pré-escola.

Temos que o Currículo (2008, p. 172) explicita que a ação pedagógica do professor embasa-se nos conteúdos e estes devem estar adequados ao período e aprendizagem da criança. Assim, de acordo com a concepção da disciplina, a Educação Física “deve trabalhar com o movimento corporal, focalizando a criança em sua totalidade” (p.168), compreendemos ser necessário que o ensino do professor contemple de formas diferentes para o que são atividades de Maternal e o que são atividades de Pré-escola I, haja

vista as necessidades de desenvolvimento de cada período, com suas especificidades. De modo geral, o Currículo pretende é que as atividades de movimento corporal possibilitadas nesta disciplina permitam o conhecimento e a compreensão do corpo como uma forma de comunicação e linguagem que mantém relações com o mundo (CASCAVEL, 2008, p.169).

Já destacamos em capítulo anterior a especificidade de cada fase do desenvolvimento humano, na compreensão das formas de relação que o sujeito estabelece com o mundo, os objetos na mediação com outras pessoas. Nos estudos de Elkonin (2009), a periodização do desenvolvimento se dá a partir do conceito da atividade principal de Leontiev (2004), em que as atividades principais e suas mudanças caracterizam o período de desenvolvimento. Assim, a criança que estuda no Maternal (idade entre 01 a 03 anos) tem como atividade principal a objetual-manipulatória e a criança que frequenta a Pré-escola (idade entre 03 a 06 anos) a atividade de jogos de papéis sociais. Logo, as atividades de ensino que promovem o desenvolvimento psíquico em cada nível teriam uma complexidade diferente, cabendo ao professor propor encaminhamentos pedagógicos de acordo com o período de desenvolvimento em que a criança se encontra.

Sobre isso, Arce (2013, p.9) contribui ao relatar que os professores ao organizar em atividades estruturadas, estas devem “(...) respeitar no seu planejamento as características do desenvolvimento das crianças para não se colocarem aquém ou além de suas possibilidades, capacidades, físicas, intelectuais e emocionais”.

Os planejamentos da disciplina de Educação Física das escolas e CMEIs estão todos organizados em semestres. Dos 10 (dez) planejamentos, 9 (nove) repetiram todos os conteúdos no 1º e 2º semestres, são eles 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9 e 10. O planejamento denominado 8, no 1º semestre contemplou todos os conteúdos, porém no terceiro eixo: Ginástica, não incluiu os conteúdos referentes à Ginástica Acrobática- galopar, rolar, girar, saltar, saltitar. No 2º semestre este planejamento contemplou todos os conteúdos, porém em relação ao terceiro eixo: Ginástica, não contemplou os conteúdos referentes à Ginástica Formativa-- andar, correr, chutar, lançar, trepar, escorregar, rastejar e incluiu a Ginástica Acrobática.

Neste contexto, ao orientar sobre os encaminhamentos metodológicos, o Currículo (2008) o faz dentro dos eixos, trazendo os conteúdos e explicando a função de cada um para melhor compreensão do professor. No eixo Dança, o documento ressalta que esta também faz parte da disciplina de Arte e que ambas se complementam, tendo como foco diferentes movimentos. No eixo Jogo, destaca atividades que estimulem as capacidades físicas (força, resistência, coordenação, sentido de equilíbrio, velocidade, flexibilidade), vislumbrando o trabalho com os demais conteúdos do eixo e sugere alguns jogos. No eixo Ginástica, o Currículo relata que professor deve ampliar as possibilidades de trabalho com elementos ginásticos por meio da valorização das formas básicas de movimento, como: saltar, equilibrar, girar, rolar, trepar, balançar-embalar, andar, correr, pular, chutar, lançar, galopar, escorregar, e suas inúmeras variações e combinações.

Nos planejamentos das escolas e CMEIs encontramos em todos os eixos e em muitos conteúdos os encaminhamentos sugeridos no Currículo. No planejamento 1, os encaminhamentos pedagógicos estão assim indicados, “apresentar as crianças os brinquedos cantados e cantigas de roda: A linda rosa juvenil; Pirulito que bate bate; Sambalelê; Alecrim; Ciranda – cirandinha; O cravo e a rosa; Nesta rua; A canoa (...)”; em seguida apresenta encaminhamentos com a utilização de materiais:

Levar as crianças no pátio da escola e pegar colchonetes, fazer movimentos de rolamento lateral, para frente; A cada rolamento para frente e para trás explicar o movimento, o posicionamento na entrada e na saída; agachando, mãos espalmadas para frente, queixo junto ao peito, no início com auxílio do professor depois sozinhos (PLANEJAMENTO 1, 2017).

Já no planejamento 8 temos como encaminhamento, “Traçar uma linha no chão, pular para o lado direito depois para a esquerda, primeiro individualmente, depois em duplas e depois trios e ir aumentando o número de crianças” (PLANEJAMENTO 8, 2017).

No entanto, ressaltamos que em nossa análise sobre a disciplina de Educação Física, no eixo Dança há uma consideração de que a dança é a linguagem que permite a transmissão dos sentimentos. Dentre os 10 (dez)

planejamentos analisados, somente o planejamento 5 apresentou encaminhamento referente ao expressar o sentimento por meio da dança, “Colocar para os alunos ouvirem diversas músicas e ao ouvi-las estarem retratando sentimentos (como: medo, alegria, tristeza, euforia, etc.)” e sugere músicas utilizando gestos.

O desenvolvimento infantil ocorrerá na medida em que o professor, enquanto mediador da aprendizagem, reconhecer a criança em sua totalidade, em seus aspectos cognitivos, emocionais, orgânico, psicossociais e culturais e proporcionar que mudanças internas e externas ocorram no que se refere ao seu comportamento, na forma de se expressar e pensar.

A respeito do conteúdo Expressão Corporal, o Currículo enfatiza que o professor “deve” utilizar um espelho, para que a criança desenvolva a formação da consciência corporal e da autoimagem (CASCAVEL, 2008, p.73). Sobre isso, apenas o planejamento 1 contemplou a utilização do espelho, mas não permite apreender quais atividades foram realizadas com as crianças, pois no planejamento está relatado “Brincar com os alunos a brincadeira do espelho” (PLANEJAMENTO 1, 2017).

Ao constatarmos que o objeto espelho apareceu somente em um planejamento, percebemos nos recursos contidos nos planejamentos, a utilização de diversos objetos, não só na disciplina da Educação Física, mas nas outras áreas do conhecimento também, e observamos que alguns objetos/materiais são comuns tanto em escolas quanto CMEIs, como: bambolês, corda, cones, bolas, peças de montar/encaixar.

No entanto, outros objetos/materiais como: motocas, bonecas, pinos de boliche, carrinhos, pneus, quebra-cabeça, de acordo com os recursos descritos nos planejamentos, constatamos a existência em todos os CMEIs pesquisados e somente nas escolas que ofertam tempo integral.

Queremos destacar, em relação aos brinquedos e atividades encontradas nos planejamentos, que, neste período, com a brincadeira de papéis sociais, a criança aprende a brincar desde a mais tenra idade e ao brincar se relaciona com os jogos, brincadeiras e brinquedos dispostos em seu meio. Assim, quando a instituição escolar fornece materiais/brinquedos, além de a criança ir se apropriando dos significados convencionais, do que representa o seu brincar para os pais ou para outros adultos que com ela

interagem, permite que a criança atribua um sentido singular e um conceito em relação às suas ações concretas com os jogos, brincadeiras e brinquedos o que promove o desenvolvimento psíquico.

3.2.4 GEOGRAFIA

O Currículo destaca o trabalho da disciplina de Geografia por meio de eixos estruturantes, que são: Observação da paisagem; Localização dos fenômenos no espaço, Orientação geográfica; Representação gráfica e cartográfica dos fenômenos; Compreensão e interpretação dos arranjos espaciais. O documento ressalta que no Maternal será dada ênfase dos três primeiros eixos e que a partir da Pré-escola, ocorrerá o retorno aos anteriores, num nível maior de complexidade e abstração. Porém, não apresenta separação dos conteúdos que devem ser trabalhados com o Maternal e Pré-escola, e embora haja alguns encaminhamentos contendo orientações acerca dos conteúdos, estes não indicam se as atividades podem ser trabalhadas com Maternal ou Pré-escola, compreendendo todos juntos e não objetivando de forma clara, o trabalho com a atividade principal do período, que promove o desenvolvimento psíquico para cada etapa como foi relatado anteriormente (CASCAVEL, 2008).

Além da organização por eixos, os conteúdos da disciplina de Geografia estão dispostos em três blocos: Espaço da criança; A criança e suas relações espaciais e Produção, transformação e preservação do espaço. Em cada bloco há os conteúdos e em cada conteúdo, os desdobramentos. No bloco Espaço da Criança, verificamos como conteúdo e desdobramentos:

As organizações espaciais dos objetos nos espaços ocupados no CMEIs e Escolas e outros espaços: Refeitório (mesa, fogão, refrigerador, armários, lavabos, pias, etc.); Solário (colchonetes, brinquedos, casinhas de boneca, pneus); Playground (balanço, roda, gangorra, escorregador); Sala de aula (quadro-negro, carteiras, cadeiras, mesas, armários, espelho, etc.) (CASCAVEL, 2008, p.185 grifos nossos).

O que está em destaque é o conteúdo, os demais são os desdobramentos deste conteúdo. Dos 10 (dez) planejamentos, os

denominados 5, 6 e 8 contemplaram somente os conteúdos, sem os desdobramentos.

Apenas o planejamento denominado 1 apresentou os conteúdos de forma anual, os demais organizaram semestralmente os conteúdos da disciplina de Geografia.

Os planejamentos 2 e 7 repetiram todos os conteúdos no 1º e 2º semestres. Um planejamento repetiu todos os conteúdos nos dois semestres, porém não contemplou 2 (dois) conteúdos pertencentes ao bloco Produção, transformação e preservação do espaço que são: “Constituição das diferentes paisagens e Relações sociais e de trabalho” (PLANEJAMENTO 3, 2017).

Os planejamentos 4, 5, 6, 8, 9 e 10 realizaram a divisão dos conteúdos, uma parte no 1º semestre e outra no 2º semestre. No entanto, chama atenção que essa seleção de conteúdos é diferente em todas as instituições (escolas e CMEIs). O planejamento 6 contemplou parte dos conteúdos dos 3 (três) blocos, distribuindo dois ou três conteúdos de cada bloco nos dois semestres. Já o planejamento 8 contemplou todos os conteúdos do primeiro bloco e 6 (seis) conteúdos do segundo bloco no 1º semestre e no 2º semestre organizou um conteúdo do segundo bloco e todos do terceiro bloco.

A disciplina de Geografia (CASCAVEL, 2008, p.177) apresenta como objeto de estudo o espaço e as transformações que este sofre se dá pelas ações e relações Homem-Homem, Homem-Meio e Meio-Meio. Neste sentido, o aluno, ao estudar a disciplina, compreenderá “(...) o espaço como produto das relações sociais e, ao mesmo tempo, elemento que nelas influencia para nele poder agir a fim de auxiliar na construção espacial e social de uma ordem igualitária”. E enfatiza a importância da ação, apreensão, representação e compreensão dos arranjos espaciais, pois estabelece que a pretensão é que o aluno possa, no período escolar, através da apreensão dos conceitos geográficos científicos entender os arranjos espaciais para além do espaço imediato.

Constatamos que em todos os planejamentos, há encaminhamentos que envolvem passeios pela escola ou quadra da instituição, destacamos como exemplo o planejamento 1 que contempla como encaminhamento metodológico:

Passear pelo ambiente escolar, como a sala da direção, coordenação, secretaria, parquinho, pátio para que a crianças conheça o ambiente escolar; Representar através de desenhos a sala, o pátio o parquinho e identificar no ambiente com escrita espontânea os elementos nele existentes; Realizar atividades mimeografadas ou xerocadas de ambientes diferentes que compõem o espaço escolar fazendo a identificação através de legendas coloridas (PLANEJAMENTO 1, 2017).

No entanto, percebemos que a compreensão dos arranjos espaciais e sua representação acabam permanecendo apenas na realidade objetiva dos alunos. Esses exemplos de encaminhamentos ocorrem nos planejamentos denominados 2, 3, 4, 6, 7 e 9.

Porém no planejamento 8, percebemos que além de oportunizar estes passeios para a observação dos arranjos espaciais imediatos da criança, proporcionou encaminhamentos como:

Trabalhar com recorte de figuras que representam os espaços de convívio familiar, escolar e sociedade; Trabalhar as diferentes classes sociais, mostrando em gravuras e fotos; Se possível mostrar que a escola a que a criança está inserida já foi escola de seus pais, familiares ou conhecidos mais velhos; Mostrar as diferentes paisagens em gravuras do urbano e o campo (PLANEJAMENTO 8, 2017).

No decorrer do planejamento 8, notamos muitos encaminhamentos que relacionam os conteúdos dos diferentes blocos da disciplina de Geografia, assim como o planejamento 10 que sugere como encaminhamentos:

Realização de atividades variadas e conversação sobre o espaço onde vive, e as relações que tem com quem convive (igreja, família, escola), (...) Conversar com o aluno sobre os objetos e características dos espaços que ele frequenta, fazendo comparações sobre os móveis que se repete em variados espaços (ex. fogão na cozinha de casa, na cozinha da escola, na cozinha da casa da vó), pedir que tente reproduzir com massinha o local que ele mais gosta de estar (quarto, casa da vó...), depois pedir que imagine um lugar onde tenha tudo que ele gosta pedindo que descreva como é esse lugar, como são as pessoas, quais pessoas vivem lá; Realizar a brincadeira Vamos passear no bosque enquanto seu Lobo não vem. A professora fará o lobo e explorará as partes da casa e o que podemos realizar nela, exemplo: O seu lobo está? – Estou na cozinha fazendo café (PLANEJAMENTO 10, 2017).

Estas atividades são exemplos de encaminhamentos que perpassam os eixos estruturantes e proporciona por meio da atividade de papéis sociais, a promoção do desenvolvimento psíquico.

O Currículo (2008, p. 183) sugere centrar primeiro no espaço vivido e depois na compreensão de que este espaço só existe devido à interação com os outros e que cabe ao professor favorecer o seu aluno a compreensão dos elementos formadores do espaço, estimulando as capacidades ou habilidades de observação, identificação, representação e análise dos arranjos espaciais.

No bloco de conteúdos: A criança e suas relações espaciais, o Currículo reitera sobre a importância do objeto para a criança desde o primeiro ano de vida ao terceiro e refere encaminhamentos que ressaltam a brincadeira de papéis sociais e na sequência afirma que “(...) para os alunos da Pré-escola, a sistematização da compreensão dos arranjos espaciais deverá ser desenhada, registrada, com tentativas de escrita (...)” (2008, p.186).

A sistematização orientada no Currículo por meio de desenhos e tentativas de escrita foi contemplada em todos os planejamentos de escolas e CMEIs, como podemos ver no planejamento 5:

Colorindo imagens de algumas profissionais, montar um cartaz no qual se encontra este e abaixo estará escrito a sua função social; Através de atividades impressas, será ligado o profissional ao seu instrumento de trabalho e tentar escrever os nomes dos profissionais; (PLANEJAMENTO 5, 2017).

Encontramos nos planejamentos muitos encaminhamentos envolvendo a conversação ou explicação seguida de desenho ou pintura de desenho pronto. Vejamos o planejamento 9 que propõe:

Realizar uma roda de conversa com os alunos questionando-os como é sua residência, se é grande, pequena, quantos quartos, banheiros, se é casa, apartamento, de madeira, tijolos, etc. Posteriormente solicitar que desenhem sua casa no caderno de desenho (PLANEJAMENTO 9, 2017).

Neste encaminhamento o professor poderia aproveitar para mostrar com filmes, vídeos, figuras e desenhos, diferentes moradias e inserir tentativas de escrita nos desenhos ou atividades direcionadas, contemplando assim, atividades que envolvam os diferentes níveis sociais, contribuindo para

estimular a representação e análise dos arranjos espaciais e dos diferentes sujeitos neles presentes.

Pudemos perceber que os conteúdos de Geografia oportunizavam a relação com conteúdos de outras disciplinas como: Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física, História. Muitos encaminhamentos, nos planejamentos, propunham atividades no pátio para trabalhar o conteúdo: Conceitos topológicos (dentro, fora, em cima, embaixo, perto, longe, frente, atrás, largo, estreito, separação, proximidade, afastamento, tamanho, parte, todo), envolvendo jogos que se repetiram no planejamento de Educação Física, como: coelho sai da toca, ovo choco, atividades com circuitos e objetos como: cordas, bambolês, bolas, cones, etc. Isso ocorreu na maioria dos planejamentos, 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9 e 10.

No entanto, destacamos do planejamento 10 encaminhamentos que relacionam conteúdos de outras disciplinas com a ensino da Geografia:

Realizar o contorno das vogais e numerais usando materiais com diferentes texturas e cores (ex. barbante, tinta guache, Eva, algodão, lantejola) questionando a textura, cor e forma dos objetos utilizados; Trabalhar diferentes atividades manuais como colagens, dobraduras, pinturas com giz, tinta, pintura a dedo com pincel a utilizando-se as formas círculo, quadrado, retângulo e triângulo dos Blocos Lógicos (PLANEJAMENTO 10, 2017).

Ressaltamos que a Pedagogia Histórico-Crítica exige do educador uma forma de pensar os conteúdos enfocados de maneira contextualizada em todas as áreas do conhecimento humano, evidenciando que este advém da história produzida pelos homens nas relações sociais de trabalho. Essa didática objetiva um equilíbrio entre teoria e prática, envolvendo os educandos em uma aprendizagem significativa dos conhecimentos científicos.

O método de ensino, proposto por Saviani (2009), relatado na seção anterior, explica os passos desta didática: a prática social, como ponto de partida da prática educativa; a problematização; a instrumentalização; a catarse; e a prática social, como ponto de chegada. Portanto, é a ação pedagógica no espaço da educação formal intencionada que permitirá que o processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos geográficos ocorra

também desde a educação infantil, sobretudo, se respeitadas as atividades principais de cada momento do desenvolvimento humano, nas suas máximas potencialidades.

3.2.5 HISTÓRIA

Referente à disciplina de História, no Currículo, os conteúdos estão organizados em três grandes blocos: Organização espaço-temporal dos diferentes grupos sociais; A distinção entre o outro e o eu; As manifestações culturais. Em cada bloco, há então especificado os conteúdos que deverão ser trabalhados, porém assim como na disciplina de Geografia e Educação Física, não há separação entre os conteúdos do Maternal e da Pré-escola e possui os desdobramentos (CASCAVEL, 2008, p. 199-202).

Observando os planejamentos das escolas e CMEIs, percebemos que todos foram elaborados por semestres e dos 10 (dez) planejamentos analisados, 8 (oito) apresentaram os desdobramentos dos conteúdos, que têm a função de explicar mais detalhadamente o que deve ser trabalhado. Somente os planejamentos 5 e 7 não contemplaram os desdobramentos.

Assim como na relação de conteúdos da disciplina de Geografia, os planejamentos, ao citarem os conteúdos da disciplina de História, que deveriam estar de acordo com o Currículo Municipal, apresentaram muitas confusões. Somente os planejamentos 5 e 7 contemplaram todos os conteúdos e na ordem encontrada no Currículo, repetindo-os no 1º e 2º semestres.

Dentre os restantes, 2 (dois) planejamentos, o 6 e o 8 apresentaram organização idênticas. No 1º semestre só contemplam conteúdos do primeiro bloco, porém não apresentam 3 (três) conteúdos: Os meses do ano; Tempo de estudar e A definição do tempo socialmente produzido para execução de atividades e do trabalho. No 2º semestre repetem os conteúdos do primeiro bloco que constavam no 1º semestre, porém no segundo bloco apresenta o conteúdo: Os meses do ano (pertencente ao primeiro bloco) e no terceiro bloco o conteúdo: Tempo de estudar e A definição do tempo socialmente produzido para execução de atividades e do trabalho (ambos também pertencentes ao primeiro bloco) e não apresenta 3 (três) conteúdos: Dados pessoais, Outros documentos e Etnia. Com relação aos conteúdos do terceiro bloco apresentaram somente 2 (dois) conteúdos propostos no Currículo: Elementos

da cultura local e O trabalho e as relações de produção; sendo suprimidos os demais.

Os 6 (seis) planejamentos 1, 2, 3, 4, 9 e 10 apresentaram organizações específicas. O planejamento 1 apresentou os conteúdos: “Regras e Árvore genealógica” (PLANEJAMENTO 1, 2017), que aparecem, no Currículo, como desdobramentos de outro conteúdo. Os planejamentos 1, 2 e 3 apresentaram o conteúdo: “Expressões conceituais de tempo” (PLANEJAMENTO 1, 2 e 3, 2017) que são inexistentes no Currículo.

Em suma, os planejamentos 1, 2, 3, 4, 9 e 10 contemplaram conteúdos do primeiro, segundo e terceiro blocos, nos 1º e 2º semestres, organizados diferentemente um do outro, faltando alguns conteúdos e fora da ordem preconizada no Currículo. Destacamos dois planejamentos, 5 e 7, que apresentaram encaminhamentos sobre os jogos de papéis sociais. No planejamento 5, encontramos:

Com brinquedos representar lugares públicos e privados, mostrando o uso do dinheiro; Relacionar a atividade política com as próprias ações que eles devem realizar no dia a dia, praticando a sua cidadania; Representar com brinquedos o trabalho em que podem auxiliar acompanhando com explicação referente ao trabalho manual a ser realizado (PLANEJAMENTO 5, 2017).

O planejamento 7 propôs dois encaminhamentos:

Realização de jogos e brincadeiras que necessitam de regras respeitando a individualidade de cada um; Atividades com canções e brincadeiras de crianças de outras nacionalidades (danças típicas, comidas, roupas) (PLANEJAMENTO 7, 2017).

Entendemos serem estes encaminhamentos importantes, pois, de forma lúdica e direcionada, a criança reconhece o espaço social/lugar do outro para compreensão das regras e compreendem as diferenças culturais existentes.

Não podemos deixar de ressaltar que encontramos encaminhamentos utilizando músicas, poesias e textos literários. É o caso do planejamento 10 que sugeriu o trabalho com diversas obras literárias, e o modo de encaminhar as atividades:

Sugestão literal: Nerina a ovelha negra. (Michele Lacocca) (acervo 2); Menina bonita do laço de fita (Ana Maria Machado), após a leitura realizar discussão, questionando onde se passa a história, com quem, o que aconteceu de mais importante, como acabou a história, poderia ter sido diferente, como. Pedir que representem por meio de desenho (PLANEJAMENTO, 10, 2017).

Além do planejamento 10, encontramos nos 3, 6 e 8 outros títulos literários como: Lúcia, já vou indo; Fábula: A tartaruga e a lebre; Bibi vai para a escola; Bibi compartilha suas coisas; Não !; que são mencionados como sugestões de atividades.

Encontramos nos planejamentos muitos encaminhamentos referentes ao trabalho com objetos, por exemplo: uso de fotos, figuras, exposições, montar cartaz destacando o uso particular e coletivo de objetos, comparação entre eles, entre as épocas em que eram utilizados. Porém, pudemos perceber que a maioria dos encaminhamentos demonstraram que ficou apenas no aspecto comparativo entre o passado e o futuro, conforme nos mostra o planejamento 1:

Organização de objetos em ordem cronológica dos mais antigos até os mais modernos; Pesquisa de gravuras e imagens do passado para estabelecer comparações com o presente (PLANEJAMENTO 1, 2017).

Os planejamentos 5, 7, 8 e 10 mostraram em seus encaminhamentos trabalhos com objetos e análises dos mesmos, utilizando inclusive as questões norteadoras mostradas no Currículo (O que é o objeto de análise? Para que serve? Quem o produziu? Quando foi produzido? Por que foi produzido? Para quem?), como fica explícito no planejamento 5:

Através dos objetos da sala realizar questionamentos como: o que é este objeto? Para que serve? Onde eu posso encontrar outros desse? Explorando todas as possibilidades de se conhecer a historiografia dos objetos (PLANEJAMENTO 5, 2017).

O planejamento 7, utilizou-se de entrevista e pesquisa com familiares, como encaminhamento, que depois foi discutido, comparado entre

todos que realizaram, montado painel e sistematizado com tentativas de escrita, conforme se pode atestar a seguir:

Entrevista com os pais e avós sobre fatos de sua infância: o que mudou? Quais eram as brincadeiras? Como eram os brinquedos? Ajudavam em casa? Estudavam? Pesquisa: pedir em casa para os pais mostrarem fotos e objetos de uso pessoal, observando as permanências e transformações, semelhanças e diferenças (PLANEJAMENTO 7, 2017).

Consideramos importante para o desenvolvimento infantil o encaminhamento utilizando entrevistas, porque permite a criança perceber a realidade a qual ela está inserida, sua família sendo o “primeiro círculo” que a rodeia e que esta pertence a “um círculo mais largo, constituído por todas as outras pessoas” (LEONTIEV, 2004, p. 288).

Outro destaque dado nos encaminhamentos dos planejamentos é referente ao trabalho com a linha do tempo, enfatizado no Currículo como a segunda categoria a ser considerada para a Educação Infantil. Observamos sugestões construindo a linha do tempo, utilizando: o tempo da escola (entrada/recreio/saída), tempo de vida (bebê/criança/adulto/idoso), história do homem (homem da caverna/antigo/atual), com objetos (passado/presente), relacionando-os como fotos, gravuras, conversação e análises a respeito das semelhanças e diferenças, comparações de épocas (trabalho/habitação). No entanto, pouco foi apresentado a respeito de sistematização individual, permanecendo no coletivo.

Há um fato que nos chamou a atenção, a utilização da “rotina escolar” estar ressaltada em todos os planejamentos. Nesse sentido, ponderamos, que os CMEIs e escolas, concebem o mesmo entendimento sobre a importância da “Rotina na Educação Infantil” para a promoção do desenvolvimento. No Currículo, como subitem dos Fundamentos Teóricos, está destacado que é por meio dessa rotina que a criança apropria-se de hábitos e regras, “[...] o CMEI e a escola ‘devem’ planejar uma rotina que as atenda em todas as suas necessidades e promova seu pleno desenvolvimento” (CASCAVEL, 2008, p.43).

Concordamos com os autores Arce, Silva e Varotto (2011) que defendem que a atividade a ser realizada na Educação Infantil é a escolar.

Porém, embora o professor tenha que trabalhar as disciplinas, ele o faz de forma diferenciada, pois:

[...] a rotina de uma sala de educação infantil envolve, além do ensino, o cuidado com o corpo da criança, que possui necessidades peculiares por sua fase de desenvolvimento. Ademais, essas atividades de ensino são acessórias no processo de desenvolvimento da criança neste momento, não deixando de ser fundamentais para que as atividades principais se desenvolvam em sua plenitude (ARCE, SILVA e VAROTTO, 2011, p.38-39).

Conforme observado, a rotina na Educação Infantil se difere da rotina do Ensino Fundamental por suas singularidades no cuidado com a criança pequena, porém tais atividades corroboram para o desenvolvimento da criança. A rotina, na educação escolar contribui para que a criança adquira, o que Saviani (2008, p. 19) denominou como “habitus”, “(...) quando o objeto de aprendizagem se converte numa espécie de segunda natureza”. Adquirir o habitus, conforme explica o autor, “(...) é criar uma situação irreversível”. Todos que sabem ler e escrever consideram estes atos naturais, porém não são hábitos naturais e espontâneos, trata-se de uma habilidade adquirida por meio de um processo sistemático, realizado com insistência e persistência, e repetido muitas vezes até que eles se fixem.

Nessa direção, ressaltamos o trabalho diário, descrito em todos os planejamentos no desenvolvimento das atividades realizadas com as crianças, sua duração, conteúdos, etc. Destacamos o trabalho constante e diário nas disciplinas principalmente de Língua Portuguesa e Matemática, como rotina, acerca da relação grafema/fonema (sonorização), assim como leitura do alfabeto e de bateria de palavras, utilizando leitura de numerais e noções temporais.

Portanto, o trabalho com a rotina na Educação Infantil de forma estruturada e com fidelidade no cumprimento dos horários, o conteúdo, a duração e a organização do espaço, possibilitam à criança organizar-se nas diversas atividades de ensino desenvolvidas na instituição e aumenta gradativamente a capacidade de concentração e a sensação de segurança em relação aos acontecimentos diários. Nesse sentido, colabora para que a sala

de aula da Educação Infantil seja um ambiente que não produza stress e ansiedade e promova seu desenvolvimento.

3.2.6 LÍNGUA PORTUGUESA

O currículo expressa que o objeto de estudo da disciplina de Língua Portuguesa é o gênero discursivo, fundamentado na concepção de linguagem de Vigotski e Bakhtin. Assim, “[...] a linguagem é entendida como um instrumento por meio do qual o homem se expressa e interage com o outro, compreende o mundo e constitui-se como sujeito, adquire e produz conhecimentos” (CURRÍCULO, 2008, p.208). O documento preconiza que a linguagem deve ser trabalhada por intermédio dos gêneros discursivos, observando as especificidades dos eixos: Oralidade, Leitura e Escrita.

Os conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa, no Currículo, estão definidos para o Maternal e a Pré-escola. Assim como nas demais disciplinas, os conteúdos estão dispostos de forma anual e em todos os planejamentos analisados das escolas e CMEIs, estão organizados de forma semestral.

Dentre todos os planejamentos analisados, 9 (nove) contemplam todos os conteúdos no 1º semestre e repetem todos no 2º semestre. Apenas 1 (um) planejamento, o denominado 2, suprimiu no 1º semestre dois conteúdos, um do eixo Oralidade: Adequação e ampliação de usos e contextos e outro do eixo Leitura: Ideias principais, não apresentando encaminhamentos referentes a estes conteúdos que são importantes para a aprendizagem da disciplina.

No eixo oralidade, o Currículo propõe encaminhamentos metodológicos como recontar uma história ou contar a partir de vários recursos (fantoques, microfones, objetos, figuras, músicas, poesias, etc.). No eixo Leitura ressalta a importância da utilização de diferentes textos, que o professor realize a leitura de forma convencional, enfatizando a fluência, o ritmo e a entonação ao ler os textos. Destaca que o aluno acompanhará o professor na leitura (pseudoleitura) de modo a proporcionar ao aluno o contato com o material escrito e quando a criança se apropriar do código escrito, utilizar jogos e brincadeiras que se constituam como recurso pedagógico no processo de alfabetização.

No eixo Escrita, o Currículo orienta que é necessária a exploração da categorização gráfica das letras, requerendo a compreensão de que uma letra é uma unidade abstrata, com forma gráfica material e com uma função – representação dos sons da linguagem oral. Assim como é importante a compreensão que algumas palavras constituem textos, pois são dotadas de significação, dos símbolos que circulam socialmente. Destaca sobre o traçado correto das letras, a partir da maiúscula (caixa-alta), relacionando-a sempre às demais formas. Considera que os gestos, as situações de dramatização, expressão corporal através da música, a modelagem e outras representações, constituem formas simbólicas do processo de aquisição da linguagem escrita e ressalta a importância de produções textuais elaboradas coletivamente.

Nos planejamentos das escolas e CMEIs verificamos que muitos dos encaminhamentos sugeridos no Currículo são contemplados neles, como: relatar fatos do cotidiano, recontar histórias diversas, narrar histórias, declamar versos e poesias, discussões acerca de histórias, realizar pseudoleituras, sonorização de letras, estabelecer como rotina a leitura de alfabetos, famílias silábicas, cartazes, etc, apresentar diversos textos, a professora ler os textos para os alunos, confeccionar e ler baterias de palavras, manusear alfabetos, confeccionar alfabeto concreto, apresentação de símbolos, das formas de letras, mostrar como é a orientação da escrita no caderno, trabalhar com música e dramatizações. O planejamento 3 apresenta alguns encaminhamentos como:

Hora da novidade, os alunos irão relatar experiências vividas nos finais de semana, férias e feriados, em casa, em passeios, brincadeiras, sonhos, etc.; Conversar com os alunos na hora que estão realizando a atividade instigando-os a falar e expressar suas ideias com clareza (PLANEJAMENTO 3, 2017).

Porém, ao analisarmos os encaminhamentos do eixo Escrita, poucos planejamentos contemplaram a produção textual coletiva e individual. Eles relatam encaminhamentos envolvendo a escrita, mas sem a produção de texto da criança, exemplos: escrita espontânea a partir de desenho, bateria de palavras, nomes dos alunos, nomes dos objetos da sala, etc.

Entre os 10 (dez) planejamentos, somente 4 (quatro), os denominados 2, 3, 9 e 10 relataram encaminhamentos contemplando a produção textual coletiva e individual, relacionando com o conteúdo trabalhado. Demonstramos estes encaminhamentos utilizando como exemplo o planejamento 10 que sugere:

Montar textos coletivos a partir de sequências de figuras e de temas trabalhados. Realizar tentativas de escritas de palavras, textos individuais, nomes de pessoas, objetos, personagens, lugares, desenhos, recortes e carimbos (PLANEJAMENTO 10, 2017).

Nesse processo, o professor atua como mediador e transmissor do conhecimento, proporcionando condições para que o aluno produza textos individuais. Diante disso, sua atuação será a de interlocutor e escriba do aluno, “oportunizando a assimilação de conteúdos da gramática normativa e explicando as regras gramaticais que compõem essa disciplina” (CASCAVEL, 2008, p.219).

Sobre as dramatizações é interessante ressaltarmos que nos encaminhamentos de todos os planejamentos elas são realizadas por meio de atividades de: recontar uma história, contar história com utilização de fantoche, máscaras, dedoches, recontar história lida pelo professor, enfim, realizam a prática com a dramatização enfatizando a reprodução de histórias de livros infantis, músicas, poesias ou inventadas pelas crianças. No entanto, sugerimos que é possível abordar outros elementos por meio da dramatização, como: roteiro, peças de teatro, novelas.

Se por um lado, o enfoque dado pelo Currículo é o de elaborar o planejamento das atividades por intermédio dos gêneros discursivos, por outro constatamos que nenhum dos 10 (dez) planejamentos analisados conseguiram contemplar em seus encaminhamentos pelo menos metade dos gêneros discursivos sugeridos pelo Currículo para trabalhar com a Pré-escola I, conforme o quadro disposto nas páginas 220 e 221 do documento.

Percebemos, primeiramente, que há uma dificuldade dos professores em organizar encaminhamentos que contemplem os gêneros discursivos, pois encontramos em 4 (quatro) planejamentos, encaminhamentos

em que o trabalho do professor se pautaria no jornal ou na revista, utilizando-os como recorte de figuras, letras que compõem o nome do aluno, a primeira letra ou palavras que estavam sendo estudadas.

O planejamento 1 apresenta como encaminhamento “Recorte de revistas e jornais as letras que formam o nome de cada aluno” (PLANEJAMENTO 1, 2017); o planejamento 8, nem citou em seus encaminhamentos a utilização de jornal ou revista.

Os planejamentos 4, 5, 6, 9 e 10, além da utilização de jornais e revistas para recortes, sugeriu como encaminhamento a utilização do jornal para trabalhar uma notícia da realidade da cidade, que compreendemos ser o trabalho mais coerente, pois não propõem uma atividade como meio para ensinar regras soltas (letra e sons), mas privilegia o trabalho com os signos.

O jornal e a revista são textos informativos, porém o quadro dos gêneros discursivos incluso no Currículo orienta quais tipologias devem ser trabalhadas dentro destes textos informativos. Portanto constatamos que está ocorrendo a falta de informação ou desconhecimento do que é um gênero discursivo e tipologia, ou ainda, quais são as tipologias de cada gênero. Ressaltamos ainda que a tipologia que apareceu nos planejamentos, referente ao gênero discursivo informativo, foi somente a notícia, sendo que no quadro sugere-se o trabalho com 7 (sete) tipologias diferentes.

Ainda referente às sugestões de gêneros discursivos para se trabalhar com a Pré-escola I, chamamos a atenção também para os gêneros descritos no Currículo: científicos, eletrônicos, biografia e cotidianos, pois somente uma tipologia de cada gênero foi contemplada. O gênero eletrônico não apareceu como encaminhamentos em nenhum planejamento. Os planejamentos 2, 3, 4, 6, 7, 8 e 9 contemplaram no gênero biografia a tipologia: relatos de experiências vividas. Os planejamentos 1, 2 e 5 apresentaram no gênero cotidiano, o trabalho com a tipologia receita como encaminhamento no eixo leitura e o planejamento 10 como encaminhamento para o eixo escrita.

O Currículo de Cascavel ao adotar a concepção Materialista Histórica Dialética, propõe o trabalho da disciplina de Língua Portuguesa com os gêneros discursivos, porém de acordo com Alves (2018) há um equívoco sobre o entendimento da teoria de Bakhtin no que tange o entendimento acerca dos gêneros discursivos:

Vejamos Bakhtin, ao se referir à heterogeneidade dos gêneros discursivos remete-se à “carta (em todas as suas formas), [...] e todos os gêneros literários (do provérbio ao romance de muitos volumes” (BAKHTIN, 2011, p. 262). Entretanto, o currículo de Cascavel (2008), [...], refere-se aos gêneros epistolares como tipologia textual, termo este que difere da denominação dada por Bakhtin aos gêneros discursivos (ALVES, 2018, p.87).

A autora acrescenta que:

Ora, se tem enunciado tem linguagem, tem sujeito, tem ideologia, tem estrutura, tem tema, pois, os gêneros discursivos ‘[...] correspondem a situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos, por conseguinte, a alguns contatos típicos dos significados das palavras com a realidade’ (ALVES, 2018 et al BAKHTIN, 2011, p. 292-293).

Portanto, de acordo com os estudos de Alves, tudo o que está descrito na tabela contida no Currículo (ANEXO 1), como sendo gênero discursivo e tipologia, todos os enunciados são gêneros discursivos. Corroboramos com a autora quando em seus estudos relata que este distanciamento entre a teoria e o Currículo “trouxe dúvidas e confusões também para os professores, em relação à definição de gênero” (ALVES, 2018, p. 87).

Outra análise dos planejamentos em Língua Portuguesa refere-se à algumas atividades que aparecem “soltas” nos encaminhamentos, pois não demonstraram clareza na sua aplicação, se estabelece ou não conexão com algum gênero discursivo. Este exemplo está visível no planejamento 10, que apresenta como encaminhamento:

Ligar um nome ao número de letras; Ligar um nome a sua inicial; Completar com as letras que faltam para a formação de palavras; Procurar a letra correspondente para a formação de seu nome; Circular as letras correspondentes ao seu nome e Trabalhar o traçado das letras (PLANEJAMENTO 10, 2017).

Este exemplo e outros que seguem como sugestões de atividades encontradas nos planejamentos, como: ligar um nome ao número de letras, ligar um nome a sua letra inicial, repetir várias vezes o som que cada letra representa, associando-a a palavras, completar com as letras que faltam para

a formação da palavra, atividades impressas, realizar tentativas de escritas de palavras, dentre outros, não conseguem objetivar o que está posto no Currículo com o que o trabalho com a disciplina de Língua Portuguesa deve ocorrer “a partir dos gêneros discursivos, na abordagem sócio-histórica, fundamentada tanto nos estudos de Vigotski quanto nos estudos de Bakhtin” (p. 212).

Fica, portanto, para produzir aprendizado em termos de linguagem em uso, sendo essencial a mediação do professor e estes encaminhamentos descritos nos planejamentos, que não deixam claro a qual gênero ou tipologia está referida a atividade. Alves (2018) afirma que:

O momento de ensinar e aprender é dialógico, e acontece quando o professor está direcionando os encaminhamentos para os alunos, e que pode ser visto também como os momentos de interação entre o professor e seus alunos, pois quando o professor fornece elementos para que o aluno perceba além do que está posto em um dado gênero discursivo, ele estará cumprindo esse papel (ALVES, 2018, p.96).

A teoria da Pedagogia Histórico-Crítica é bem clara ao afirmar o papel da escola e do professor na socialização do saber sistematizado (SAVIANI, 2003). Isso não significa desvalorizar a cultura popular, apenas remete ao alerta de que o domínio da cultura erudita é importante para a participação política e promoção da ação transformadora em sociedade.

Na Educação Infantil, a ausência da compreensão sobre a importância do conhecimento científico transmitido pelo professor na formação do psiquismo da criança tende a contribuir para a ideia de que a Educação Infantil deve seguir os princípios de uma “pedagogia antiescolar”. Arce explica (2004, p. 161-162), que isso se deve ao fato de que tal perspectiva entende que “a escolarização, o ensino e a transmissão de conhecimentos são prejudiciais ao desenvolvimento da criança”. Diante disso, Arce e Martins (2010) reiteram que o trabalho educativo deve ser organizado e dirigido pelo professor, de modo a transmitir aos alunos os resultados do desenvolvimento histórico da humanidade:

O desenvolvimento psíquico do indivíduo ocorre apenas no processo de apropriação dos conhecimentos e procedimentos elaborados historicamente e socialmente. Por conseguinte, para que haja desenvolvimento é imprescindível que haja aprendizagem

(...). Portanto, se o desenvolvimento do homem demanda aprendizagem, esta, por sua vez, requer o ensino. É pelo trabalho educativo que os adultos assumem um papel decisivo e organizativo junto ao desenvolvimento infantil, e da qualidade dessa interferência dependerá a qualidade do desenvolvimento (ARCE e MARTINS, 2010, p.54-55).

Para tanto, faz-se necessário que os professores, dominem os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos, para que a nossa prática educativa seja de qualidade e pautada nas teorias que formam a base da educação na Rede Municipal de Cascavel, entendidas como as capazes de melhor orientar o ensino.

O ensino sistematicamente orientado à transmissão de conhecimentos científicos, tal como proposto pela pedagogia histórico-crítica, alia-se à formação das funções psíquicas superiores, na medida em que coloca a aprendizagem a serviço do desenvolvimento, tal como preconizado pela psicologia histórico-cultural (MARTINS, 2011).

3.2.7 MATEMÁTICA

No Currículo, os conteúdos da disciplina de Matemática estão organizados também anualmente; há a separação entre os conteúdos do Maternal e da Pré-escola, no entanto não há organização por meio de blocos ou eixos. Os conteúdos estão descritos e há uma organização semelhante a desdobramentos, pois cada conteúdo vem seguido de uma orientação sobre o que trabalhar.

Os planejamentos focos desta pesquisa, das escolas e CMEIs estão organizados por semestres, no entanto apresentaram, assim como na disciplina de História, algumas confusões. Dos 10 (dez) planejamentos analisados, 3 (três) deles, 1, 3 e 5, apresentaram todos os conteúdos no 1º e 2º semestres seguindo a ordem apregoada pelo Currículo; o denominado 7 também apresentou todos os conteúdos, porém não seguiu a ordem demonstrada no Currículo.

Os demais planejamentos apresentaram organizações específicas. O planejamento 2 acrescentou um conteúdo inexistente no Currículo, “Ideia de separar” e não contemplou em nenhum dos semestres 6 (seis) conteúdos

(Conservação; Noções de valor; Exploração de figuras; Noções de estatística; Noções de raciocínio combinatório e Noções de probabilidade).

O planejamento denominado 4 contemplou nos 1º e 2º semestres os conteúdos: Noções de quantidade e Operações. Os demais conteúdos foram divididos entre os dois semestres, porém fora da ordem discorrida no Currículo. Outro, o número 6, apresentou todos os conteúdos no 1º semestre e no 2º semestre apresentou 7 (sete) conteúdos fora da ordem descrita no Currículo.

O planejamento 8 acrescentou um novo conteúdo “Geometria” que se repetiu nos dois semestres, suprimiu tanto no 1º como no 2º semestre, os conteúdos: Noções de massa; Noções de valor; Noções de posição; Noções de direção e sentido; Exploração de figuras; Noções de estatística; Noções de raciocínio combinatório; e Noções de probabilidade. O denominado 9, distribuiu os conteúdos entre os dois semestres, sem seguir a ordem contida no Currículo e não contemplou os conteúdos: Noções de comprimento; Noções de posição e Noções de direção e sentido em nenhum dos semestres.

O planejamento 10 suprimiu nos dois semestres, os conteúdos: Noções de valor; Exploração de figuras; Noções de estatística; Noções de raciocínio combinatório e Noções de probabilidade. Os demais conteúdos foram repetidos no 1º e 2º semestres.

Diante do exposto, percebemos que embora o Currículo estabeleça a seleção de conteúdos e a sequência dos mesmos, há, de acordo com a análise dos 10 (dez) planejamentos de escolas e CMEIs uma considerável falta de organização e padronização nos planejamentos da disciplina de Matemática.

Alguns planejamentos não contemplaram conteúdos importantes, como “Noções de massa”, que promovem o desenvolvimento das noções de leve, pesado, medidas, entre outros. Concordamos com Saviani (2003), quando ao tratar sobre os conteúdos escolares, afirma que: “Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa” (SAVIANI, 2003, p. 55).

A organização dos encaminhamentos metodológicos da disciplina de Matemática no Currículo se dá a partir da exploração das ideias matemáticas: espacial (noção espacial e temporal), numérico (processo de

contagem, operações, exploração da ideia de divisão, exploração da ideia de adição, exploração da ideia de subtração, exploração da ideia de multiplicação), linguagem da informação e medidas.

Como noção espacial e temporal, o documento sugere atividades de rotina como a representação da divisão do dia, o calendário do mês, explorar a classificação, inclusão, seriação, sequência, conservação e correspondência, utilizando os próprios alunos, destacando suas alturas, sexo, cor dos olhos, com recursos externos, como as barras de Cuisenaire, entre outros. Todos os planejamentos apresentam encaminhamentos com as sugestões expressas no Currículo, destacamos alguns encaminhamentos do planejamento 6:

Explorar a função social dos números, como e quando usamos no dia-a-dia; Exercitar a observação de conjuntos de objetos como materiais escolares, blocos lógicos, material dourado, para montagem de grupos com quantidades, associando-as ao número que representam; Comparar onde tem mais, onde tem menos, onde há mesma quantidade; Organizar grupos com quantidades regulares, mas com espaçamentos diferentes para que a criança desenvolva a ideia de conservação (PLANEJAMENTO 6, 2017).

O conteúdo Numérico, para trabalhar com operações, recomenda utilizar recursos tais como as brincadeiras, os jogos de mesa, os materiais manipuláveis, bem como utilizar o próprio corpo da criança para desenvolver as ideias, enfatiza que este trabalho não pode ficar apenas no campo da oralidade, representar graficamente no papel, por meio de desenhos, as quantidades e também a escrita dos números. Os planejamentos das escolas e CMEIs apresentam muitas atividades como as citadas no Currículo, podemos exemplificar utilizando o planejamento 9 que apresenta como encaminhamentos:

Explorar adição com materiais manipuláveis e carimbos; Utilizar palitos, tampinhas, lápis, borrachas, dedos, unidades e junto com os alunos de um a um ir adicionando até formar uma certa quantidade (PLANEJAMENTO 9, 2017).

Em Linguagem da informação o objetivo é a construção de coletas de dados, a organização de tabelas, gráficos e estimativas. No raciocínio

combinatório, o Currículo preconiza ser importante explorar as diversas possibilidades de se efetuar uma multiplicação.

Em todos os planejamentos houve encaminhamentos contemplando jogos, utilização de materiais manipuláveis, utilizando as próprias crianças, entre outros objetos, que servem de instrumentos para o trabalho com classificação, seriação, inclusão, sequência, conservação, além de situações de conceitos envolvendo as ideias de adição, subtração, multiplicação e divisão. Eis alguns deles contidos no planejamento 7:

Explorar as diversas possibilidades de se efetuar uma multiplicação, como por exemplo, ao vestir as bonequinhas com suas roupas perguntar quantos trajes diferentes uma boneca que tem 2 saias e 3 blusas pode vestir, fazer desenho no quadro para que compreendam o processo; Jogar dominó (PLANEJAMENTO 7, 2017).

No Currículo, encontramos várias orientações acerca da utilização do material Cuisenaire¹⁹, demonstrando por meio de desenho, alguns exemplos nos conceitos da disciplina de Matemática. Encontramos em um dos planejamentos a sugestão de utilização deste material na atividade:

Usando as Barras de Cuisenaire , o ábaco, o jogo de dominó, dados, blocos lógicos para juntar, agrupar objetos de várias formas simultaneamente com o (+) símbolo no quadro (PLANEJAMENTO 9, 2017).

O fato de só constar em um planejamento a utilização deste material, permite inferir que este material pode não estar disponível nas instituições escolares ou o professor o desconhece, assim como sua utilização enquanto ferramenta que colaborará no ensino-aprendizagem dos conceitos matemáticos, o substituindo por outros, como: ábacos, cartaz de pregas, etc.

Abaixo imagem ilustrativa do material Cuisenaire:

¹⁹ São barrinhas coloridas que foram confeccionadas e criadas pelo professor belga Emile-Georges Cuisenaire (1891 – 1980). É constituído por uma série de barras de madeira, sem divisão em unidades e com tamanhos variando de uma até dez unidades. Cada tamanho corresponde a uma cor específica. Fonte: <http://www.utfpr.edu.br>.



FONTE: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br>

A sistematização dos conceitos matemáticos por meio de atividades impressas, são descritas em todos os planejamentos. Em (4) quatro planejamentos, 1, 2, 6 e 8 as atividades não foram destaque, dando lugar ao registro por meio de desenhos e construção de cartazes (em grupo ou individual) utilizando material manipulável:

Confeccionar junto com os alunos um cartaz com objetos e números, os objetos deverão ser conhecidos dos alunos, como: brinquedos, tampinhas, caixas de fósforo encapadas ou outros, fazer a relação nº e quantidade; Fazer o uso do material dourado (unidades). Trabalhar com o conceito de operações, enquanto a ideia de separar quantidades menores que uma maior (PLANEJAMENTO 2, 2017).

Em todos os planejamentos encontramos encaminhamentos sobre gráficos. No Currículo (2008), no eixo Linguagem da informação, no que se refere ao conteúdo Noções de estatística, é proposto como objetivo “(...) a construção de procedimentos de coleta de dados pela utilização de tabelas,

gráficos e estimativas” (p. 234), mas, somente o planejamento 6 relatou como encaminhamentos:

Utilizar pecinhas de montar para construir gráficos, através da utilização de cores variadas. Ex: azul para meninos e amarelo para meninas, uma peça por aluno, montar o gráfico e analisar o que tem mais. A mesma proposta para os dias que vem para a escola, os que fica em casa, os alunos que faltaram, etc. (PLANEJAMENTO 6, 2017).

Os planejamentos 3, 4, 6 e 7, apresentaram encaminhamentos sobre o conteúdo: Raciocínio combinatório. Destes, somente o planejamento 3 relatou o encaminhamento que se encontra no Currículo, “vestir uma bonequinha com suas roupas, perguntar quantos trajes diferentes pode se vestir uma boneca que tem 2 calças e 3 camisetas” (PLANEJAMENTO 3, 2017). Os demais apresentaram também o exemplo do Currículo, porém acrescentaram outros encaminhamentos, o planejamento 5 sugeriu como atividade:

Distribuir um desenho impresso e alguns lápis, mostrando para os alunos de quantas formas se pode pintar aqueles desenhos com apenas aquelas cores; Com as tampinhas, verificar quantos agrupamentos é possível montar de acordo com a cor, ou outro critério (PLANEJAMENTO 5, 2017).

A utilização de brinquedos, o corpo das próprias crianças, materiais manipuláveis diversos que auxiliam na compreensão do ensino e aprendizagem nesta fase contribuirão para o desenvolvimento de um pensamento teórico e conceitual matemático, haja vista que é nesta fase, com o jogo de papéis sociais que a criança desenvolverá a capacidade de conceber, projetar e transcender os limites das implicações imediatas.

No ensino da disciplina de Matemática, ao professor, cabe empreender e efetivar uma prática indispensável que é a capacidade de abstração, uma Função Psicológica Superior extremamente importante na formação humana. Segundo Vigotski e Luria (1996, p.201), a abstração “[...] é parte integrante, necessária, de todo tipo de processo de pensamento [...]”, portanto um dos instrumentos mais poderosos da mente. E prosseguem os autores, afirmando que:

O processo de abstração só se desenvolve com o crescimento cultural da criança; o desenvolvimento desta está intimamente ligado ao início do uso de ferramentas externas e a prática de técnicas complexas do comportamento (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p. 202).

Sobre o ensino em Matemática, Giardinetto (2014) ressalta que o ensino dessa disciplina só exercerá maior relevância quando o aluno a compreender e a relacionar ao seu contexto sócio-histórico; assim o conhecimento da Matemática contribuirá para produzir uma realidade humana, tornando-se essencial.

E, desde a Educação Infantil, na atividade do jogo de papéis sociais, quando é promovido à criança condição por meio de brincadeiras instrumentalizar-se dos conceitos matemáticos e através de encaminhamentos intencionais do professor, superar o conhecimento espontâneo para o conhecimento científico, a consciência abstrata da criança será desenvolvida.

3.3 AVALIAÇÃO DA CRIANÇA NA PRÉ-ESCOLA – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O Currículo Municipal de Cascavel (2008) destaca um tópico sobre a Concepção de Avaliação e outro subtópico sobre a Avaliação da criança de 0 a 5 anos, determinando e organizando os instrumentos e critérios que devem ser adotados para a avaliação na Educação Infantil:

Os critérios para esta avaliação estão intimamente ligados aos objetivos que queremos alcançar em cada faixa etária. Objetivos estes que são estabelecidos no planejamento, pois a avaliação faz parte do mesmo e ela não pode ser vista como um fim em si mesma, mas como orientadora da ação pedagógica (SEMED, 2008, p.58).

O documento municipal está pautado na Deliberação nº 02/05 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná que, por sua vez, está fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBN) nº 9.394/96, que afirma:

Na educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino

Fundamental (BRASIL, 1996, art. 31 apud CURRÍCULO, 2008, p. 58).

Com a constituição do Conselho Municipal de Educação de Cascavel (CME) em 2011, foram formuladas algumas Deliberações acerca do ensino no município de Cascavel. A Deliberação do CME Nº 004 de 16/10/2013 dispõe sobre as Normas Complementares para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Cascavel/PR, na Seção III, com o título: Da Avaliação, preconiza que:

Art.75. A avaliação da aprendizagem baseia-se na concepção de educação, devendo ser um ato reflexo de reconstrução da prática pedagógica, premissa básica e fundamental para se questionar o educar, transformando a mudança em ato, acima de tudo, político.

Art.76. A avaliação da aprendizagem tem como referência o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e emoções que os sujeitos do processo educativo projetam para si, de modo integrado e articulado com os princípios definidos para a Educação Infantil, para cada uma de suas faixas etárias, bem como no Projeto Político Pedagógico da Instituição de Ensino.

Art.77. A avaliação na Educação Infantil é realizada mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento da criança, de forma diagnóstica e processual, sem o objetivo de promoção, mesmo em se tratando de acesso ao Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (DELIBERAÇÃO CME Nº 004 de 16 / 10 / 2013).

Essa Deliberação reafirmou a organização da avaliação no município em conformidade com o que relata o Currículo Municipal (2008, p. 58) “Compreende-se por instrumento de avaliação, os registros descritivos, e outros feitos pelo professor e os portfólios que compõem toda e qualquer produção da criança”.

O ensino na Educação Infantil consiste na ação intencional do professor em transmitir o conhecimento acumulado pela humanidade, o desenvolvimento integral da criança e a formação de conceitos. A partir disso, a avaliação deve ser vista como meio de conquista desta intenção.

Com isso, queremos retratar a importância do professor em planejar intencionalmente as atividades que pretende realizar com as crianças. A avaliação aliada ao planejamento propõe a verificação dos objetivos propostos; se estes foram alcançados por meio das atividades realizadas, analisando,

assim, o processo de apropriação da aprendizagem e desenvolvimento da criança no decorrer do tempo, em seu dia a dia.

A orientação contida no Currículo (2008, p. 59), acerca da avaliação, é de que “[...] o processo de avaliação não pode ser baseado apenas em um olhar informal do professor, mas precisa ser planejado em função dos objetivos que se quer alcançar ao final dela”. Enfatiza, ainda, que a comparação dos avanços das crianças deve ser feita entre ela mesma e não em comparação com as demais.

Nos planejamentos das escolas e CMEIs a cada objetivo proposto, de cada conteúdo, de todas as disciplinas, está contemplado de que forma ocorrerá a avaliação. Construímos um quadro, utilizando três planejamentos 2, 5 e 6 para exemplificarmos o que afirmamos.

Podemos observar no quadro, equívocos que ocorrem nas instituições acerca da relação de conteúdos e os diferentes objetivos abordados, abordamos um conteúdo somente para exemplificar os diferentes objetivos propostos embora na avaliação, constatamos que todos a consideram como um processo contínuo.

Quadro nº 5 - Avaliação

PLANEJAMENTO	CONTEÚDO	OBJETIVO	AVALIAÇÃO
2	Noções de quantidade (Um, nenhum, alguns, pouco, muito, mais, menos, igual, diferente; Registro de numerais até o 5).	Registrar os numerais conforme sua escrita	A avaliação deve ocorrer em todo processo de aprendizagem, avaliar cada criança, respeitando sempre as possibilidades de aprendizagem de cada um e possibilitar continuamente um melhor processo de aprendizagem.
	Noções de quantidade (Um, nenhum, alguns, pouco, muito, mais, menos, igual, diferente; Registro	Percebe diferentes quantidades de objetos no cotidiano; Distinguir diferentes representações de quantidades;	Dar-se-á por meio da observação das atividades realizadas, a participação dos alunos, o interesse demonstrado nas aulas propostas.

5	de numerais até o 9).	Realizar comparações entre diferentes quantidades;	Visto que esse é um processo diário e contínuo, onde compara-se o aluno com ele mesmo ao longo do ano letivo. Os avanços alcançados, o progresso e a capacidade de fazer algo que antes não era capaz.
6	Noções de quantidade (Um, nenhum, alguns, pouco, muito, mais, menos, igual, diferente; Registro de numerais até o 9).	<p>Utilizar a contagem oral para apropriar-se de forma natural dos números.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Classificar objetos e desenvolver raciocínio lógico - Relacionar e associar numeral a quantidade; - Discriminar diferenças entre quantidades observadas; - Fazer contagens de objetos expostos em situações diversas. 	No desenvolvimento das atividades observar: se a criança compreende as noções de adição e subtração, as respostas dadas aos questionamentos com relação a formação de grupos com critérios determinados, a evolução da criança ao registrar atividades, participação nas atividades, compreensão ao manusear os materiais.

Organização: MARTINS, Laura do P. E. 2018.

A Rede Municipal de Cascavel utiliza, além das atividades sistematizadas ou práticas, realizadas pelos alunos, uma ficha avaliativa, que contém um rol de descrições de atividades, sobre o que a criança desenvolveu. Nesta ficha estão contempladas todas as disciplinas, e o professor para preenchê-la utiliza uma legenda (ANEXO 02).

Para compreendermos a avaliação da aprendizagem, seguindo os critérios da teoria Pedagógica Histórico-Crítica, Pasqualini enfatiza que

precisamos ter em vista a relação entre: o conteúdo (o que), alunos (para quem), objetivo (para que) e recursos (como). O rol de “eixos” do processo pedagógico conta ainda com as condições objetivas de realização do trabalho educativo (PASQUALINI, 2010).

Seguindo a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, Magalhães e Marsiglia (2010) orientam que o conteúdo determina o ponto de partida da prática pedagógica relacionando-se à prática social, que não está restrita ao cotidiano.

Buscando a referência de “para quem ensinar”, é preciso conhecer o desenvolvimento humano para saber qual é a atividade-guia que promoverá o maior desenvolvimento. Quando pensamos em “para que ensinar algo”, devemos atender ao aluno; não em suprir suas necessidades imediatas, mas sim propiciar-lhe ascender do concreto ao abstrato e retornar ao “concreto pensado”. Dessa forma, “O objetivo esclarece quais são os instrumentos psicológicos que precisam ser desenvolvidos, por isso refere-se à instrumentalização, tendo em vista o conteúdo, os alunos e as condições para o ensino” (MAGALHÃES; MARSIGLIA, 2010, p. 245).

Por último, as autoras ressaltam que é preciso reportar-se ao “como” ensinar, compreender os meios que utilizaremos para atingir os objetivos e que também estão vinculados às condições. “Se ensinamos algo de uma determinada maneira, quanto vamos atingir dos objetivos? De que outras maneiras poderíamos ensinar em nossas condições objetivas para conseguir nos aproximar mais dos objetivos traçados?” (MAGALHÃES; MARSIGLIA, 2010, p. 245). Dessa forma, concordamos com as autoras quando explicam que:

A avaliação é a verificação da aprendizagem a partir dos componentes anteriores. É claro que a constatação do que o aluno aprendeu não se dá por meio de um único instrumento, mas devemos planejar situações nas quais possamos avaliar o que o aluno está aprendendo e assim replanejar as ações, seja para potencializar ainda mais o que estamos ensinando, seja para buscar outras estratégias mais adequadas às proposições do ensino. O aluno consegue escrever sobre o que aprendeu? Elabora oralmente uma explicação para o conteúdo? É capaz de fazer relação deste conteúdo com outros? Precisa de um modelo para guiar suas ações? Consegue criar novas situações a partir dos conhecimentos

apreendidos? Se chegamos ao domínio de um determinado conteúdo, temos um novo ponto de partida para recomeçar o processo de ensino e aprendizagem (MAGALHÃES; MARSIGLIA, 2010, p. 245).

Como instrumento de avaliação, o Currículo (2008, p.59) relata a importância da organização de um portfólio, contendo todas as atividades realizadas pelos alunos e conclui com a importância do professor usar “[...] os instrumentos utilizados durante o processo de ensino aprendizagem para se auto avaliar e redimensionar sua prática visando à superação das dificuldades encontradas tanto por ele quanto pelas crianças”.

Entendemos a importância de um registro avaliativo elaborado pelo professor, em forma de texto, descrevendo sobre o desenvolvimento da criança no ambiente escolar, compreendendo os avanços e conquistas da criança em relação aos saberes e conhecimentos, e aos objetivos propostos. A avaliação é o parâmetro que orienta a constante reflexão necessária diante do ensino realizado, numa continuidade processual à aprendizagem de conteúdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pesquisar sobre a periodização do desenvolvimento infantil, a partir da atividade guia dos jogos de papéis sociais é relevante destacar que esta fase do desenvolvimento infantil é de suma importância para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. É nessa fase do desenvolvimento que as crianças têm muitos ganhos, pois ela já chega em um mundo onde existem muitas ferramentas e signos que propulsionam o desenvolvimento infantil e é a partir dos jogos de papéis sociais que a criança apropria-se da cultura existente que determinam profundas alterações no seu modo de ser e sentir.

Procedeu-se à pesquisa, respaldados na teoria do Materialismo Histórico-Dialético e suas vertentes, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural, pois são as teorias que nortearam a formação do Currículo Municipal de Cascavel. Analisou-se como ocorre o desenvolvimento infantil e humano, caracterizando a periodização do desenvolvimento e a atividade principal e enfatizando os Jogos de Papéis, atividade precursora do desenvolvimento psíquico da criança na idade pré-escolar.

Para proceder às análises dos encaminhamentos contidos nos planejamentos, observamos o que o Currículo Municipal de Cascavel apregoa enquanto conteúdo e encaminhamentos, pois ele é o documento norteador da educação em Cascavel.

Assim, analisamos dez planejamentos de Pré-escola I, iniciamos a observação acerca dos conteúdos das disciplinas que são trabalhadas com a Pré-escola I e constatamos que há entre as instituições muitos equívocos acerca de qual conteúdo trabalhar em cada semestre, porém percebemos que no Currículo Municipal os conteúdos estão dispostos como anuais, o que pode colaborar para a falta de entendimento, pois não encontramos documentos da SEMED que orientem a divisão de conteúdos em semestres no ano da nossa pesquisa em 2017.

Verificamos que as disciplinas de Educação Física, História e Geografia no Currículo não separam os conteúdos que os professores

deverão trabalhar com Maternal e Pré-escola, podendo contribuir para que ocorra dificuldades na sistematização das atividades.

Os planejamentos, tanto de escolas quanto CMEIs tem sua organização muito parecidas, ocorrendo diferenças no que se refere aos conteúdos e encaminhamentos. Cabe-nos destacar que conforme as análises realizadas, muitos planejamentos deixaram de contemplar conteúdos “clássicos”, conforme Saviani nos explica, principalmente, na disciplina de Matemática. A não promoção dos conceitos matemáticos para as crianças da Educação Infantil, pode acarretar dificuldades na abstração e na utilização de cálculos no cotidiano.

A atividade principal precursora do desenvolvimento na Pré-escola I, a atividade de Jogos de Papéis Sociais, apareceu em todos os planejamentos, sendo este o ponto positivo da pesquisa, pois os professores conseguiram construir um planejamento como instrumento para a realização da práxis pedagógica, no entanto, alguns equívocos ainda ocorrem, ao não conseguir associar a atividade principal com os encaminhamentos de alguns conteúdos, citando estabelecendo igualdade entre a atividade principal e jogos psicomotores, ou de recreação, não mostrando a intencionalidade e a compreensão acerca do desenvolvimento psíquico na ação do professor.

A partir dos autores estudados conclui-se que é a partir do processo de humanização que o homem torna-se humano, apropriando-se da cultura historicamente criada por outros homens. Na escola, o professor ao planejar seu trabalho de forma intencional, sequenciada e sistematizada permite aos educandos apropriar-se dos instrumentos culturais construídos pela humanidade historicamente e os torna homem.

Para ocorrer o ensino aprendizagem na Educação Infantil, o professor não pode ignorar o que envolve a periodização do desenvolvimento e a atividade guia principal que vai ser precursora para este desenvolvimento. Aos professores atuantes na Pré-escola I, é imprescindível ter conhecimento a respeito dos jogos de papéis.

Mediante a proposta de pesquisa buscou-se compreender, a luz dos encaminhamentos contidos nos planejamentos da Pré-escola I, se estes

contemplam os jogos de papéis e se contribuem para o desenvolvimento infantil, buscou-se analisar os planejamentos que atendessem as diferenças de organização para atendimento a esta etapa da Educação Infantil. Por isso, analisamos planejamentos de instituições escolares e de CMEIs, que atendem em período parcial e integral.

Iniciamos a observação acerca dos conteúdos das disciplinas que são trabalhadas com a Pré-escola I e constatou-se que há entre as instituições muitos equívocos acerca de qual conteúdo trabalhar em cada semestre, porém, constatou-se que no Currículo Municipal os conteúdos estão dispostos como anuais, o que pode colaborar para a falta de entendimento.

Verificou-se também, que as disciplinas de Educação Física, História e Geografia no Currículo não separam os conteúdos que os professores deverão trabalhar com Maternal e Pré-escola, podendo contribuir para que ocorram dificuldades na hora de sistematizar atividades.

Os planejamentos, tanto de escolas quanto CMEIs tem sua organização muito semelhantes, ocorrendo diferenças no que se refere a conteúdos. Cabe-nos destacar que conforme as análises realizadas, muitos planejamentos deixaram de contemplar conteúdos “clássicos”, conforme Saviani nos explica, principalmente, na disciplina de Matemática.

Ao professor cabe a compreensão acerca dos conteúdos para que haja intencionalidade nas ações produzidas por eles, pois é preciso instrumentalizar seus educandos com o conhecimento científico, possibilitando a superação do senso comum e perceberem-se sujeitos, no processo histórico, capazes de atuar de forma crítica e reflexiva no contexto social, tendo em vista uma sociedade mais humanizada.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Beatriz Carmo Lima. A epistemologia do educador infantil de creche. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

AKHUTINA, Tatiana. A. R. Luria: Uma trajetória de vida. Livro: Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos/ Andréa Maturano Longarezi, Roberto Valdés Puentes, Organizadores. 3ª edição – Uberlândia: EDUFU, 2017.

ALVES, Jéssica. Gêneros discursivos em sala de aula: da teoria à prática pedagógica. 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2018.

ARCE, Alessandra. Pedagogia da infância ou fetichismo da infância? In: DUARTE, N. (Org.). Crítica ao fetichismo da individualidade. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____, Alessandra. É possível falar em pedagogia histórico crítica para pensarmos a educação infantil? *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n. 2, p. 5-12, dez. 2013

ARCE, A; SILVA, D. A. M; VAROTTO, M. Ensinando ciências na educação infantil. Campinas: Editora Alínea, 2011.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 16 de julho de 1934. Assembleia Nacional Constituinte, Rio de Janeiro, 1934.

_____. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 10 de novembro de 1937. Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1937.

_____. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 27 dez. 1961.

_____. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 12 ago. 1971.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

_____. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do magistério Lei nº 9.424/96, de 19 de dezembro de 1996. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do magistério – FUNDEF. Diário Oficial da União, 20 dez. 1996.

_____. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 12.796/13, de 04 de abril de 2013. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 05 abr. 2013.

_____. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Lei nº 11.494/07, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Diário Oficial da União, 21 jun. 2007.

BROTTO, Ivete Janice de Oliveira. Alfabetização: um tema, muitos sentidos. 2008. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

CASCAVEL- PR. Prefeitura Municipal, Secretaria Municipal de Educação. Plano Municipal de Educação/Prefeitura Municipal de Cascavel. Secretaria Municipal de Educação – Cascavel: Prefeitura Municipal, 2004.

_____. Deliberação CME Nº 004 de 16 de outubro de 2013. Delibera sobre Normas Complementares para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Cascavel/PR. Homologado em 22 out. 2013.

_____. Portal do Município de Cascavel PR. 2017a. Disponível em: <<http://www.cascavel.pr.gov.br/historia.php>>. Acesso em: 20/02/2017.

_____. Portal do Município de Cascavel PR. 2017b. Disponível em: <<http://www.cascavel.pr.gov.br/indicadores.php>>. Acesso em: 20/02/2017.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Currículo Para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel. Cascavel, PR: Ed. Progressiva, 2008.

CERISARA, A. B. O Referencial Curricular Nacional para a educação Infantil no contexto das reformas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, nº80, Setembro/2002, p. 49-71. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>.

COELHO, Luana. PISONI, Silene. Vygotsky: sua teoria e a influência na educação, 2012.

DALA SANTA, F.; BARONI, V. As raízes marxistas do pensamento de Vigotski: contribuições teóricas para a psicologia histórico-cultural. *Kínesis*, v. 6, n. 12, dez. 2014, p. 1-16. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/1_fernandoevian.pdf. Acesso em: 11 abr. 2018.

DAVIDOV, V. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DUARTE, Newton. Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Bruna da Silva. BATISTA, Cleide Vitor Mussini. DESENVOLVIMENTO INFANTIL: Importância das Atividades Operacionais na Educação Infantil, 2015.

ELKONIN, Daniil Borisovich. Desarrollo psíquico del niño desde El nacimiento hasta El ingreso em La escuela. In: SMIRNOV, A.A., LEONTIEV, A.N., RUBINSHTEIN, S.L. & TIEPLOV, B.M. (orgs) *Psicología*. México: Grijalbo, 1969.

_____. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)*. Moscou: Progreso, 1987. p. 125-142.

_____. *Psicologia do jogo*. Trad. Álvaro Cabral- 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. Sobre o problema da periodização de desenvolvimento psíquico a infância (1904-1984). *Ensino Desenvolvemental: Antologia: livro I/Andréa Maturano Longarezi, Roberto Valdés Puentes (organizadores), tradutores: Ademir Damazio...(et al) Uberlândia: EDUFU, 2017.*

EMER, Ivo Oss. Desenvolvimento histórico do Oeste do Paraná e a Construção da Escola. Dissertação de Mestrado, Fundação Getúlio Vargas: Rio de Janeiro, 1991.

_____. Um pouco da história da educação no Oeste do Paraná. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 34-48, maio 2012 - ISSN: 1676-2584 48.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sóciohistórica. In: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton (Orgs). Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006.

GIARDINETTO, J. R. B.; MARIANI, J. M. O lúdico no ensino da matemática na perspectiva vigotskiana do desenvolvimento infantil. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. p. 185-218.

GASPARIN, João Luiz. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

KRAMER, S. et al. Formação de profissionais da educação infantil no estado do Rio de Janeiro: relatório da pesquisa. Rio de Janeiro: CNPq/ FAPERJ/Ravil, 2001.

KOSIK, Karel. Dialética do concreto. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

LAZARETTI, Lucinéia Maria. A. R. Daniil Borisovich Elkonin: a vida e as produções de um estudioso do desenvolvimento humano. Livro: Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos/ Andréa Maturano Longarezi, Roberto Valdés Puentes, Organizadores. 3ª edição – Uberlândia: EDUFU, 2017.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1988. p. 119-142.

_____. O desenvolvimento do psiquismo. Tradutor Rubens Eduardo Frias. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2004.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. 10. ed. In: VIGOTSKII, L. S.; LEONTIEV, A.N.; LURIA, A.R. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. – São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

LONGAREZI, Andréa Maturano. FRANCO, Patrícia Lopes Jorge. A. N. Leontiev: a vida e a obra do psicólogo da atividade. Livro: Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos/ Andréa Maturano Longarezi, Roberto Valdés Puentes, Organizadores. 3ª edição – Uberlândia: EDUFU, 2017.

LURIA, A. R. «Vygotsky», in: L. S. Vygotsky, A. R. LURIA e A. N. Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. SP: Ícone. 1988;

MACHADO DE ANDRADE, Maria Lucia. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para a educação infantil. Cadernos de Pesquisas, São Paulo, 2013. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n110/n110a09.pdf>>. Acesso em: julho de 2017

MALANCHEN, Julia. Currículo e Pedagogia histórico-crítica: a defesa da universalidade dos conteúdos escolares X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental. Campinas: Autores Associados, 2011. 170 p.

MARSIGLIA, A. C. G.; MAGALHÃES, G. M. Reflexões sobre avaliação na perspectiva histórico-crítica. XII Jornada do Histedbr / X Seminário de Dezembro / A crise do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira. ISSN 2177- 8892. Maranhão: UEMA, 2010. Disponível em: Acesso em 02 mai 2017.

MARTINS, L. M., and DUARTE, N., orgs. Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

MARTINS, L. M. Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?: em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2010.

_____. EIDT, N. M. Trabalho e atividade: categorias de análise na psicologia histórico-cultural do desenvolvimento. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 15, n. 4, p. 675-683, out./dez. 2011.

_____. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. São Paulo: Autores associados, 2013.

MEC/OEA. Comunicação da Experiência de Alfabetização do Oeste do Paraná: Modelo 'Erasmus Pilotto'. ASSOESTE, Cascavel, PR - Ed. Educativa, 1983.
MOREIRA, JAS., and LARA, AMB. Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (1990- 2001) [online]. Maringá: Eduem, 2012. 246 p. ISBN 978-85-7628-585-4. Available from SciELO Books

OLIVEIRA Zilma de Moraes Ramos. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

PAGNONCELLI, Claudia. A institucionalização da educação de Cascavel: uma abordagem histórica (1970-2013).254 p. Dissertação de Mestrado /UNIOESTE – Campus Cascavel. Cascavel, 28/08/2015.

PARANÁ. Lei Estadual nº 7573 de 1938.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado. MACHADO, Maria Cristina Gomes. História da Educação Infantil no Brasil: Avanços, retrocessos e desafios dessa Modalidade Educacional. HISTEDBR On-line, Campinas, n.33, p.78-95, março, 2009.

PASQUALINI, Juliana C. Princípios Para a Organização do Ensino na Educação Infantil na Perspectiva Histórico-Cultural: um Estudo 73 a Partir da análise da Prática do Professor. 2010. 268 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, Araraquara, 2010.

PRESTES, Zóia. TUNES, Elisabeth. NASCIMENTO, Ruben. Lev Semionovich Vigotski: um estudo da vida e obra do criador da Psicologia Histórico Cultural. Livro: Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra doa principais representantes russos/ Andréa Maturano Longarezi, Roberto Valdés Puentes, Organizadores. 3ª edição – Uberlândia: EDUFU, 2017.

RIZZO, Gilda. Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ROMANELLI, N. Individualização e escolarização de crianças de 0 a 5 anos. Um cenário dinâmico no palco da abordagem histórico cultural; São Paulo, 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia. O Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional. In: FREITAS, M. C. (Org.) História Social da Influência no Brasil. São Paulo: Cortez, 1977.

ROSEMBERG, Fúlvia (Org.). Creche. São Paulo: Cortez, 1991. (Temas em destaque, 1).

SAVIANI, Demerval Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. A pedagogia no Brasil: história e teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. Escola e democracia – Coleção Polêmicas do nosso tempo. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SPERANÇA, Alceu A.; SPERANÇA, C. Pequena história de Cascavel e do Oeste. Cascavel: J.S. Impressora LTDA, 1980.

VÁSQUEZ. Adolfo Sánchez. Filosofia da práxis. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VIGOTSKII, Lev Semenovich, Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem / Lev Semenovich Vigotskii, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev; São Paulo: Ícone, 1988.

_____. Problemas de Psicologia General. Em Lev S. Vygotski. Obras Escogidas. Tomo II. Madri: Visor, 1993.

_____. Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores. Em Lev S. Vygotski. Obras Escogidas. Tomo III. Madri: Visor/MEC, 1995.

_____. Obras Escogidas. Madrid: Visor, v.4, 1996.

_____. O problema e o ambiente na Pedologia. Ensino Desenvolvemental: Antologia: livro I/Andréa Maturano Longarezi, Roberto Valdés Puentes (organizadores), tradutores: Ademir Damazio...(et al) Uberlândia: EDUFU, 2017.

ANEXOS

ANEXO I – tabela com os gêneros discursivos

SUGESTÕES DE GÊNEROS DISCURSIVOS A SEREM TRABALHADOS:			
INFORMATIVOS	PUBLICITÁRIOS	INSTRUCIONAIS	LITERÁRIOS
TIPOLOGIAS: notícias entrevistas editoriais classificados reportagens tabelas e gráficos resenhas informativas	TIPOLOGIAS: propagandas outdoors folders panfletos cartazes logotipos tablóides almanaques merchandises	TIPOLOGIAS: bulas manuais receitas regras de jogos editais regulamentos/regimentos contratos pautas de reuniões leis	TIPOLOGIAS: contos fábulas poemas lendas e mitos crônicas literatura infantil: moderna e contemporânea contos de fadas peças de teatro novelas letras de músicas roteiros filmes textos imagéticos (artes visuais)
FOLCLÓRICOS	CIENTÍFICOS	ELETRÔNICOS	EPISTOLARES
TIPOLOGIAS: histórias em quadrinhos adivinhas parlendas trava-línguas cantigas de roda provérbios tiras charges anedotas	TIPOLOGIAS: artigos ensaios prefácios documentários verbetes periódicos	TIPOLOGIAS: chat e-mail blogs torpedos msn fóruns aulas virtuais scraps	TIPOLOGIAS: cartas cartões bilhetes convites e-mail avisos
BIOGRAFIA	COTIDIANO		
TIPOLOGIAS: memórias auto-biografias relatos de experiências vividas auto-retrato	TIPOLOGIAS: receitas contas de: água, luz e telefone, internet cheque boletos bancários listas telefônicas listas de compras documentos pessoais notas fiscais atas		

ANEXO II – ficha de avaliação da Pré-escola I



FICHA DE AVALIAÇÃO – PRÉ-ESCOLAR

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Escola: _____
 Nome do(a) aluno(a): _____ Sexo: () Masc. () Fem.
 Data de nascimento: ___/___/___ Município: _____ Estado: _____
 Filiação: Pai: _____
 Mãe: _____
 Turma: "....." - Professor(a) regente:

Data da transferência: ___/___/___ (quando transferido)

Escola _____

Turma: _____ Turno: _____ Professor(a): _____

A avaliação é parte fundamental do processo ensino-aprendizagem. É um momento em que se verifica o nível de apropriação dos conteúdos pelo aluno, sendo o ponto de partida de acompanhamento e reorientação permanente da prática docente, como forma de comprovar se os resultados foram alcançados, a partir dos objetivos previamente definidos. Durante o processo ensino-aprendizagem, a avaliação desenvolvida pelo professor orienta constantemente sua ação, é por meio dela que se verifica se o plano de aula está adequado e a metodologia utilizada garante a aprendizagem do conteúdo [...] (CASCAVEL, 2008, volume I, p. 55).

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO PARA AS DISCIPLINAS:

* Preencher em caso de transferência.

ALFABETIZAÇÃO E LÍNGUA PORTUGUESA		1º SEM.		2º SEM.	
		P*	F	P*	F
ORALIDADE	Relata fatos numa sequência de ideias;				
	Expressa-se com clareza e domínio constante e progressivo no ato de argumentar;				
	Adequa e amplia, gradativamente, seu vocabulário, a partir da mediação do professor;				
	Utiliza, gradativamente, a concordância verbal e nominal nas diferentes situações discursivas;				
	Apropria-se, gradativamente, da pronúncia e articulação adequada das palavras;				
LEITURA	Interpreta textos imagéticos, reconhecendo os aspectos visuais (não-verbais) que produzem sentido;				
	Compreende, gradativamente, a leitura como forma de apropriação do conhecimento científico, fruição e entretenimento;				
	Identifica as ideias principais no texto;				
ESCRITA	Reconhece a relação interlocutiva do discurso (quem está falando e para quem) com a mediação do professor;				
	Percebe a escrita como representação de ideias, como meio de apropriação do conhecimento científico;				
	Utiliza diferentes formas de registro de acordo com objetivos e situação de expressão;				
	Reconhece e diferencia as letras do alfabeto e outros símbolos como representação de ideias;				
	Realiza tentativas de escrita de palavras-texto (nomes de pessoas, objetos, personagens, lugares e outros) a partir do gênero discursivo (texto trabalhado);				
Percebe os aspectos pertinentes à direção da escrita (alinhamento, segmentação) e demais símbolos (pontuação e acentuação);					
Percebe a relação letra /som (grafema /fonema).					

MATEMÁTICA		1º SEM.		2º SEM.	
		P *	F	P *	F
NÚMEROS	Reconhece semelhanças e diferenças entre elementos com a mesma característica;				
	Realiza agrupamentos obedecendo a um determinado critério;				
	Realiza seriação utilizando-se de diferentes objetos;				
	Completa sequência numérica e de objetos a partir de uma regra;				
	Classifica objetos de acordo com suas características ou atributos;				
	Estabelece relação entre o número e numeral, de 0 a 9;				
	Identifica e reconhece numerais de 0 a 9;				
	Realiza contagem obedecendo a sequência numérica de forma gradativa;				
	Faz registros não convencionais e anotações numéricas;				
	Agrupar quantidades para formar uma quantidade maior (ideia de adição);				
	Estabelece relações entre as quantidades (ideias da subtração);				
	Possui noção de que a divisão representa a ideia de repartir grupos com a mesma quantidade;				
	Possui noção de que a multiplicação representa a ideia de repetição de grupos com a mesma quantidade;				
	MEDIDAS	Reconhece algumas cédulas e moedas;			
Identifica: grande, pequeno, médio, maior, menor, alto, baixo, comprido, curto, mesma altura, grosso, fino;					
Distingue e reconhece: cheio, vazio; metade; o que tem mais, o que tem menos;					
Diferencia leve, pesado, mais leve, mais pesado;					
Diferencia dia e noite, antes, depois, agora, já, mais tarde, daqui a pouco;					
GEOMETRIA	Diferencia hoje, ontem, amanhã, manhã, tarde, noite, começo, fim;				
	Possui noções elementares de localização do espaço, a partir de um ponto de referência;				
	Realiza classificação com formas geométricas;				
	Diferencia sólidos geométricos que rolam dos que não rolam;				
	Reconhece semelhanças e diferenças entre figuras e sólidos geométricos com a mesma característica (planas e não planas);				
LINGUAGEM DA INFORMAÇÃO	Compreende e utiliza as noções de posição (em relação a um ponto de referência), direção e sentido, utilizando vocabulário específico (em cima, embaixo, dentro, fora, perto, longe, outros);				
	Reconhece a função do número enquanto código da informação;				
	Constrói coletivamente gráficos simples (com material manipulável) e realiza leitura dos mesmos.				

CIÊNCIAS		1º SEM.		2º SEM.	
		P *	F	P *	F
NOÇÕES SOBRE O UNIVERSO	Entende o sol como fonte primária de energia (luz e calor) necessária à vida no planeta;				
	Compreende que o sol é uma estrela que possui luz própria;				
	Identifica o sol como um dos referenciais de orientação, (posição do sol pela manhã, ao meio dia e ao entardecer);				
MATÉRIA E ENERGIA: INTERAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO (RELAÇÕES DE INTERDEPENDÊNCIA)	Percebe relações de interdependência entre o sistema biótico e abiótico no ecossistema (seres vivos - água, solo, ar, sol);				
	Relaciona a sobrevivência humana à utilização de plantas e animais;				
	Entende as relações de troca de matéria e energia na cadeia alimentar;				
	Compreende a importância da água para a vida dos seres vivos;				
	Apresenta noção sobre o ciclo da água;				
	Identifica diferentes formas de utilidade da água;				
	Identifica diferentes tipos de solo, bem como sua relação com as plantas e com o homem;				
MEIO AMBIENTE - CORPO E SAÚDE	Percebe a importância do ar para a sobrevivência dos seres vivos;				
	Percebe o ciclo vital do ser humano e as transformações que ocorrem em seu corpo;				
	Esquemmatiza sua imagem corporal através de representações;				
	Reconhece o próprio corpo suas partes externas, os órgãos dos sentidos e suas funções;				
	Reconhece e aceita as diferenças físicas existentes entre as pessoas;				

	Realiza os cuidados com o próprio corpo (higiene pessoal e do meio);				
	Percebe perigos e previne-se quanto a acidentes domésticos e produtos químicos;				
	Compreende que a alimentação é necessária para manter-se vivo;				
	Identifica o homem como agente principal da poluição e contaminação do solo, da água e do ar;				
	Identifica o homem como sujeito das ações que modificam a natureza e se utiliza dela para desenvolver produtos tecnológicos (papel, lápis, cadeiras, etc).				

		HISTÓRIA			
		1º SEM.		2º SEM.	
		P *	F	P *	F
ORGANIZAÇÃO ESPAÇO-TEMPORAL DOS DIFERENTES GRUPOS SOCIAIS	Identifica, gradativamente, convenções temporais cotidianas (ontem, hoje, antes, depois, antigo, novo e outros);				
	Identifica, reconhece e participa das normas e regras estabelecidas em sala de aula e espaços mais amplos de convívio na instituição;				
	Relata acontecimentos de natureza pessoal, familiar, local;				
	Identifica e relaciona as pessoas que compõe o seu grupo familiar e suas atribuições;				
A DISTINÇÃO ENTRE O OUTRO E O EU	Identifica diferentes grupos sociais (etnia, diversidade cultural, outros);				
	Percebe e relaciona as diferenças e semelhanças dos grupos sociais dos quais faz parte;				
	Compreende-se como sujeito integrante de um agrupamento instituído socialmente chamado família;				
	Estabelece relações sociais em diferentes situações com pessoas do convívio diário e com outras pessoas;				
	Identifica e reconhece documentos pessoais (certidão de nascimento, RG, carteira de vacinação, outros);				
AS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS	Percebe diferentes ações que ocorrem em seu espaço de convívio (pintura de casas, construções e outros);				
	Identifica elementos culturais do passado ainda existentes (vestuário, objetos de uso pessoal, instrumentos de trabalho);				
	Identifica diferentes manifestações culturais presentes em nossa cultura (brincadeiras, danças, alimentos, vestuário, costumes, crenças);				
	Representa diferentes profissões exercidas na sociedade.				

		GEOGRAFIA			
		1º SEM.		2º SEM.	
		P *	F	P *	F
ESPAÇO DA CRIANÇA	Identifica e representa o seu corpo, ocupando um determinado espaço bem como, dos sujeitos de sua família, compreendendo como grupo social;				
	Identifica e reconhece as semelhanças e diferenças existentes nos arranjos paisagísticos em que se encontram inserido socialmente;				
	Estabelece relações espaciais, percebendo que o mesmo espaço vivido por ele, é também vivido por outros e com outros, em diferentes tempos;				
	Identifica e representa gráfica e cartograficamente (em desenhos, dobraduras, garatujas, mapas, colagens) os elementos observados nos espaços de convívio;				
	Percebe-se que enquanto sujeito, contribui para organização de espaço de convívio e em diferentes espaços;				
A CRIANÇA E SUAS RELAÇÕES ESPACIAIS	Identifica os arranjos espaciais que compõem os espaços vividos, percebidos e concebidos (semelhanças e diferenças, espaços ocupados por ele próprio e percepção da existência de outros espaços, não necessariamente ocupados pelo aluno);				
	Percebe as ordenações espaciais e suas relações sociais (a organização da sala de aula, a organização dos objetos pessoais na mochila, em casa, as organizações de rotina na escola);				
	Identifica, através das relações topológicas (dentro/ fora, em cima/ embaixo, avesso/direito, frente/trás, etc) os arranjos espaciais que compõem os diferentes espaços;				
	Utiliza símbolos do alfabeto cartográfico para representar os diferentes espaços (convenções criadas em sala de aula e outras convenções pré-estabelecidas pelas fontes geográficas);				
PRODUÇÃO, TRANSFORMAÇÃO E PRESERVAÇÃO DO ESPAÇO	Compreende que a transformação dos espaços se deve à ação do homem (construções de casas, prédios, espaços de lazer, outros);				
	Compreende que algumas das consequências das transformações da natureza são causadas pelas ações humanas e fenômenos naturais;				
	Faz uso das diferentes linguagens geográficas (imagens, mapas relatos, outros) para compreender os ordenamentos espaciais locais;				
	Percebe as características físicas dos diferentes elementos que compõem os arranjos espaciais: temperatura, cor, forma, volume, textura, extensão;				
	Identifica espaços sócio-econômico-culturais (equipamentos urbanos, pontes, parques, áreas de preservação, bibliotecas, museus, pesque-pague, outros).				

ARTE		1º SEM.		2º SEM.	
		P*	F	P*	F
ARTES VISUAIS	Realiza atividades como: recorte, rasgaduras, colagem, dobradura, desenhos, pintura, modelagens por meio de observações e orientações do professor;				
	Reconhece os elementos formais das composições (linha, volume, textura, plano bidimensional e tridimensional, forma, cor);				
MÚSICA	Reconhece e diferencia sons naturais e culturais;				
	Reproduz os sons da realidade em situações improvisadas utilizando instrumentos e/ou seu próprio corpo;				
ARTES CÊNICAS	Na ação dramática participa de mímicas, brincadeiras e atividades de improvisação, histórias contadas e representação de fatos vividos e/ou imaginados;				
	Interpreta textos imagéticos reconhecendo os aspectos visuais (não-verbais) que produzem sentido;				
	Mantém atenção durante a contação de história;				
	Reproduz oralmente as histórias contadas/ouvidas;				
	Representa por meio de registros imagéticos as histórias contadas;				
DANÇA	Realiza atividades que envolvem a dança como forma de expressão cultural e corporal expressando-se com clareza e espontaneidade por meio de orientações e improvisações livres.				

EDUCAÇÃO FÍSICA		1º SEM.		2º SEM.	
		P*	F	P*	F
DANÇA	Estabelece relações coordenadas entre o próprio corpo em movimento;				
	Estabelece relação entre o tempo e o espaço;				
	Executa e reproduz coreografias simples;				
	Imita sons e movimentos: pessoas, animais, objetos, natureza e seus fenômenos;				
JOGO	Possui noção de lateralidade e lateralização;				
	Possui noção de situações ou localização de seu corpo no espaço: frente, atrás, em cima, embaixo;				
	Possui noção de espaço livre e ocupado;				
	Possui noção de tempo: rápido, lento, pausa, antes, depois, durante, ontem, hoje, amanhã, ritmo;				
	Compreende e respeita as regras estabelecidas nos jogos e brincadeiras;				
	Realiza movimentos: quicar, rolar, bater, lançar, segurar, chutar;				
	Manipula objetos de diferentes tamanhos, formas, pesos (bolas de vários tamanhos, cordas, arcos, caixas, tacos, outros);				
GINÁSTICA	Orienta-se espacialmente tendo o corpo como referência;				
	Reconhece formas, texturas, espaços, sons, tempo, durante a execução dos movimentos;				
	Realiza diferentes movimentos básicos de equilíbrio: girar, apoiar, saltitar, saltar;				
	Reconhece e utiliza as diferentes partes do corpo nos movimentos executados;				
	Exerce o controle do corpo nas atividades executadas;				
	Reconhece as possibilidades e limites do seu próprio corpo na execução dos movimentos básicos da ginástica.				
Informações complementares sobre a apropriação e não apropriação dos conteúdos trabalhados:					
1ºSemestre: _____					
2ºSemestre: _____					

LEGENDA:	
NT	NÃO TRABALHADO
A	APROPRIOU
AP	APROPRIOU PARCIALMENTE
FM	FAZ COM MEDIAÇÃO
NA	NÃO APROPRIOU

