

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**CAEd - CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E**  
**AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

**MAYLANE MASSACESI**

**O BRINCAR NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE**  
**MUNICIPAL DE ENSINO DE JUIZ DE FORA: CONTRIBUIÇÃO DA GESTÃO**  
**ESCOLAR**

**JUIZ DE FORA**  
**2015**

**MAYLANE MASSACESI**

**O BRINCAR NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL  
DE ENSINO DE JUIZ DE FORA: CONTRIBUIÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada como requisito parcial à conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo de Cristóforo

**JUIZ DE FORA**

**2015**

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

MASSACESI, Maylane.

O BRINCAR NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JUIZ DE FORA : CONTRIBUIÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR / Maylane MASSACESI. -- 2015.  
109 f.

Orientador: Ricardo de CRISTÓFARO

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2015.

1. Brincar. 2. Educação Infantil. 3. Práticas Pedagógicas. 4. Proposta Curricular. 5. Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. I. CRISTÓFARO, Ricardo de, orient. II. Título.

TERMO DE APROVAÇÃO

MAYLANE MASSACESI

**O BRINCAR NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL  
DE ENSINO DE JUIZ DE FORA: CONTRIBUIÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora designada pela equipe de  
Dissertação do Mestrado Profissional CAEd/FACED/UFJF, aprovada em \_\_/\_\_/\_\_.

---

Prof. Dr. Ricardo de Cristófaró (orientador)  
Universidade Federal de Juiz de Fora

---

Prof. Dra. Débora Raquel Alves Barreiros - Membro externo  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

---

Prof. Dra. Núbia Aparecida Schaper Santos - Membro interno  
Universidade Federal de Juiz de Fora

Juiz de Fora, 28 de janeiro de 2015

Dedico este trabalho ao meu pai, Omar Massacesi (*in memoriam*), que sempre incentivou a mim e a minha irmã a estudarmos para “ser alguém na vida”. Mesmo não estando presente em nosso meio físico, sei que, onde quer que esteja, está sempre olhando por nós, guardando e torcendo por nossas vitórias.

Pai, meu eterno amor!

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por me conceder forças para chegar ao final dessa caminhada repleta de alegrias, desafios, entaves e aprendizado.

Ao meu orientador Ricardo de Cristóvão, que acreditou na relevância do tema por mim escolhido e me elegeu como orientanda.

Às minhas tutoras Raquel Peralva Martins de Oliveira e Patrícia Otoni, que sempre estiveram presentes, orientando, encorajando, dando sua contribuição generosa quanto ao que necessitava ser feito, feito e melhorado em minha pesquisa. Se não fosse por sua ajuda, não teria chegado até aqui.

Ao Kelmer Esteves de Paula, especialmente, meu primeiro tutor em conjunto com a Raquel, que demonstrou, desde o primeiro momento, um carinho especial pelo tema por mim escolhido para a realização desta dissertação.

Ao meu esposo, Marcello, que sempre esteve ao meu lado e incentivou-me cotidianamente no caminho até aqui, bem como soube entender minha escassez de tempo e disponibilidade. Por isso, e muito mais, é que amo você!

À minha mãe, Maria da Conceição da Silva Massacesi, por ter compreendido minha ausência, mesmo estando presente em sua casa nos finais de semana, devido às várias atribuições das disciplinas do Mestrado. Mãe, meu amor eterno e incondicional!

À Secretaria de Educação de Juiz de Fora, que me deu a oportunidade de ingressar no Mestrado Profissional e de crescer, através dos estudos realizados, pessoal e profissionalmente.

A todos os professores de todas as disciplinas do curso, pelo aprendizado adquirido em cada uma delas.

A todos os meus colegas gestores que me concederam entrevistas para que pudesse coletar os dados necessários à minha pesquisa, e a todos os docentes, muitos sem me conhecer, que se propuseram a dar sua contribuição através dos questionários. Muito obrigada a todos!

A todos os colegas de grupo, com os quais partilhei minhas experiências e muito aprendi. Especialmente à Márcia Brilhante Branco e Telmara Fonseca.

A todos os demais colegas que conheci no Mestrado e que muito me ajudaram com suas palavras amigas e de encorajamento diante das dificuldades.

Ao Noah, meu cachorrinho mais que amado, que esteve sempre ao meu lado nas manhãs, tardes, noites e madrugadas em que passei estudando e realizando minhas atividades do Mestrado. Seu olharzinho muito me encorajou.

A principal meta da educação é criar homens que sejam capazes de fazer coisas novas, não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram. Homens que sejam criadores, inventores, descobridores. A segunda meta da educação é formar mentes que estejam em condições de criticar, verificar e não aceitar tudo que a elas se propõe.

(Jean Piaget)

## RESUMO

O objetivo desta pesquisa é identificar os desafios enfrentados pela equipe gestora no processo de implementação da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora para a educação infantil no que se refere às práticas pedagógicas atreladas ao “brincar”, de modo a propor um Plano de Ação Educacional que contemple proposições voltadas à otimização do brincar nas escolas do município. A Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora para a Educação Infantil, vigente desde 2010, prevê a brincadeira como direito e recurso que deve servir de eixo norteador das práticas pedagógicas das salas de aula. Tendo isso em vista, buscamos verificar se e como o brincar tem se encontrado presente nas ações docentes em salas de educação infantil do município de Juiz de Fora, partindo da experiência da pesquisadora como educadora e, atualmente, como gestora de uma escola municipal que oferece educação infantil e o primeiro ano do ensino fundamental. A percepção inicial é de que práticas pedagógicas alinhadas ao brincar têm sido pouco exploradas nas escolas da rede municipal, o que pode fazer com que as aulas sejam pouco atrativas e prejudiquem o aprendizado dos alunos. A metodologia utilizada para a investigação envolve a pesquisa documental, a bibliográfica e a pesquisa de campo. A pesquisa documental mapeia a concepção do brincar e das práticas pedagógicas que devem subsidiar o trabalho com a educação infantil em documentos oficiais, especialmente no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora para a Educação Infantil, destacando as orientações relacionadas a práticas pedagógicas da educação infantil que evidenciam o brincar como aspecto fundamental, tanto na aprendizagem, como na formação do indivíduo. A pesquisa bibliográfica abrange artigos e dissertações que tratam da educação infantil no município de Juiz de Fora e de concepções acerca do brincar apresentadas por alguns autores como Vygotsky (1991,1998), Piaget (1978,1979), Fröebel (1912), entre outros. A pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas com cinco gestores escolares e de questionários aplicados a dezesseis professores regentes de salas de educação infantil, com o intuito de coletar informações acerca da percepção deles sobre a importância do brincar nessa etapa da aprendizagem, e a frequência com que a atividade é explorada no cotidiano escolar. Através dos resultados obtidos nesta pesquisa, foi elaborado um Plano de Ação Educacional, com enfoque na melhoria das práticas pedagógicas atreladas ao brincar nas salas de educação infantil, sendo a equipe gestora a grande mediadora desse processo. As ações propostas fornecem subsídios e condições para que ocorra a formação continuada dos profissionais na própria escola, através de estudos, discussões, mesas de debates nas reuniões pedagógicas e da confecção de um material didático por todos os envolvidos no processo de aprendizagem dos alunos, o qual possa incluir sugestões de atividades e relatos de experiências exitosas que colaborarem para com a inserção do brincar como prática cotidiana das salas de aula de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora.

**PALAVRAS-CHAVE:** Brincar. Educação Infantil. Práticas Pedagógicas. Proposta Curricular. Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora.



## ABSTRACT

The aim of this research is to identify the challenges faced by the school management team in the process of implementation of the Curriculum Proposal for the Education Network of Juiz de Fora to the early childhood education in relation to the pedagogical practices associated to the act of playing. So, we suggest an Educational Action Plan which contains proposals aimed at optimization of playing in local schools. The Curriculum Proposal for the Education Network of Juiz de Fora to the early childhood education, existing since 2010, provides play as right and remedy that should be the guiding principle of pedagogical practices in the classrooms. Considering this, we aim to verify whether and how the act of playing is present in teachers actions from the early childhood education classrooms in the city of Juiz de Fora, based on the experience of the researcher as a teacher and nowadays as a management from a public school that offers early childhood education and the first year of the elementary school. The initial perception is that pedagogical practices aligned to play have been little explored in the network schools, what may make the classes not attractive to the students. The methodology used to this investigation is documental research, bibliographical research and field research. The documental research shows the conception of playing and the pedagogical practices that must subsidize the early childhood education work in documents, especially in the National Curriculum Reference for Early Childhood Education, the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education, the Curriculum Proposal for the Education Network of Juiz de Fora for the Early Childhood Education. We highlight the orientations related to the pedagogical practices in the early childhood education that show the act of playing as a fundamental aspect on the learning process and on the individual formation. The bibliographic research covers papers and dissertations which talk about the early childhood education in the city of Juiz de Fora and about conceptions about the act of playing presented by some authors such as Vygotsky (1991,1998), Piaget (1978,1979), Fröebel (1912), between others. The field research was executed through interviews with five schools managers and through questionnaires applied to sixteen teachers from early childhood education classes, in order to gather information about their perceptions on playing in this learning step, and the frequency with which the activity is explored in everyday school life. Considering the results of the present research, we elaborated an Educational Action Plan which aims to improve the pedagogical practices related to playing in early childhood classrooms, with the management team as mediator of this process. The proposed actions provide subsidies and conditions for the occurrence of the professionals continuing education inside the school, through studies, discussions in educational meetings, and also the creation of a teaching material for all involved in the learning process of students, which encompasses suggestions of activities as well successful experience reports that may help with the insertion of playing as a daily practice in early childhood education classrooms of other schools from the city of Juiz de Fora.

**KEYWORDS:** playing. Early childhood education. Pedagogical practices. Curriculum Proposal for the Education Network of Juiz de Fora.

## LISTA DE ABREVIATURAS

BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança
CES/JF	Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora
CNDU	Conselho Nacional de Desenvolvimento Urbano
DEAP	Departamento de Ações Pedagógicas
DGI	Departamento de Gestão da Informação
E.M.	Escola Municipal
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEIS	Escolas Municipais de Educação Infantil
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PAPPE	Programa de Atendimento e Promoção do Pré-Escolar
PEPPE	Projeto de Promoção Pré-Escolar
PNE	Programa Nossa Escola
PROENPE	Programa do Ensino Pré-Escolar
PROEPE	Programa da Educação Pré-Escolar
PROEPRE	Programa de Ensino Pré-Escolar
PROPRE	Programa do Pré-Escolar
PSEC	Plano Setorial de Educação e Cultura
SISLAME	Sistema para Administração e Controle Escolar
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b>	Caracterização das escolas pesquisadas	<b>45</b>
<b>QUADRO 2</b>	Utilização da verba do programa Nossa Escola especificamente para compra de brinquedos, materiais didáticos e pedagógicos, e formação continuada de profissionais que atuam nas escolas municipais da Rede de Ensino de Juiz de Fora	<b>91</b>
<b>QUADRO 3</b>	Formação continuada de docentes em grupos de estudo, palestras e seminários oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação	<b>93</b>
<b>QUADRO 4</b>	Formação continuada de docentes no interior das unidades escolares	<b>95</b>
<b>QUADRO 5</b>	Confecção de material de apoio às práticas docentes	<b>97</b>

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1. A PROPOSTA CURRICULAR E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JUIZ DE FORA: O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR .....</b>	<b>17</b>
1.1 Educação infantil e currículo: o que dizem os documentos oficiais que atuam como eixos norteadores das práticas pedagógicas na educação infantil .....	17
1.1.1 Proposta curricular para a educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora .....	24
<b>1.2 Caracterização da educação infantil na Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora .....</b>	<b>34</b>
1.2.1 Trajetória da educação infantil na Rede Municipal de Juiz De Fora: as antigas escolas municipais de educação infantil (EMElS) e as atuais escolas de educação infantil .....	37
<b>1.3 A prática pedagógica nas escolas de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora de acordo com as entrevistas com os gestores escolares e com os questionários aplicados aos docentes .....</b>	<b>42</b>
1.3.1 O brincar e as práticas pedagógicas na perspectiva docente .....	44
1.3.2 O brincar e as práticas pedagógicas na perspectiva da gestão escolar.....	52
<b>2. A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DO CONTEXTO DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JUIZ DE FORA .....</b>	<b>64</b>
2.1. O brincar como atividade essencial para o desenvolvimento infantil .....	64
2.2 O debate atual acerca da relação entre o brincar e o pedagógico nas escolas de educação infantil .....	69
2.3 A importância de práticas pedagógicas alinhadas ao brincar na educação infantil: as concepções de alguns métodos, pedagogias e teorias de ensino sobre o tema .....	74

<b>2.4 O brincar e as práticas pedagógicas nas escolas de educação infantil analisadas: entraves e possibilidades sob a ótica de gestores escolares e professores .....</b>	<b>80</b>
<b>3. PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL .....</b>	<b>89</b>
<b>3.1 Ações de Responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora .....</b>	<b>89</b>
3.1.1 Ação 1: Utilização da verba do programa Nossa Escola especificamente para compra de brinquedos, materiais didáticos e pedagógicos, e para a formação continuada de profissionais que atuam nas escolas municipais da Rede de Ensino de Juiz de Fora .....	89
3.1. 2 Ação 2: Formação continuada de docentes em grupos de estudo, palestras e seminários oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora .....	91
<b>3.2 Ações de responsabilidade das instituições educacionais e de suas respectivas equipes gestoras .....</b>	<b>93</b>
3.2.1 Formação continuada de docentes no interior das unidades escolares.....	93
3.2.2 Confeção de material de apoio às práticas docentes .....	96
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>98</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>101</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>106</b>

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo verificar se o brincar – atividade concebida na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora para a Educação Infantil como um dos alicerces na orientação das ações dos docentes da educação infantil –, tem refletido nas práticas educacionais dos professores que atuam nessa etapa de ensino. Neste sentido, buscamos identificar os entraves e os desafios enfrentados pela equipe gestora, bem como as possibilidades de efetivação do brincar nas salas de aula. Por fim, propomos um plano de ação voltado para a otimização do brincar nas escolas do município.

A relevância do brincar na educação infantil é noticiada por documentos oficiais que norteiam as práticas educacionais brasileiras, tais como o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, o *Estatuto da Criança e do Adolescente* e, atualmente, a *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora para a Educação Infantil*.

Eu, como pesquisadora, tive ciência da importância desta prática para o desenvolvimento das crianças através de minha atuação de mais de vinte anos, como professora ou gestora, na área educacional de Juiz de Fora. No dia a dia de trabalho, pude constatar que há a necessidade de maior utilização de atividades relacionadas ao brincar nas salas de aula de educação infantil do município.

É importante ressaltar, ainda, a relevância da atuação do gestor escolar na concretização das propostas contidas nos variados documentos que tratam do tema. Esse profissional é o elo entre os diversos segmentos da instituição escolar na qual atua e, por isso, deve ser o mobilizador de ações que visem a alcançar os objetivos organizacionais, tendo como princípio norteador o trabalho associado.

Para o levantamento de dados e para a análise dos objetivos propostos pelo estudo foram utilizadas como metodologia as pesquisas documental, bibliográfica e de campo. A pesquisa documental mapeia a concepção do brincar e das práticas pedagógicas que devem subsidiar o trabalho com a educação infantil em documentos oficiais, especialmente no *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* e na *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora para a Educação Infantil*, destacando as orientações relacionadas a práticas pedagógicas

que evidenciam o brincar como aspecto fundamental, tanto da aprendizagem quanto da formação do indivíduo. A pesquisa bibliográfica abrange artigos e dissertações que tratam da educação infantil no município de Juiz de Fora, bem como as concepções do brincar de alguns autores, tais como Vygotsky (1991,1998), Piaget (1978,1979) e Fröebel (1912). A pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas com cinco gestores escolares, bem como de questionários aplicados a dezesseis professores regentes de salas da educação infantil, além do estudo dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas em questão com base no referencial teórico.

Foram escolhidas cinco escolas da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, abrangendo quatro das sete regionais em que se encontram distribuídas as instituições: Norte, Sul, Oeste e Leste. A intenção era obter uma visão mais ampliada das práticas pedagógicas atreladas ao brincar em realidades diversificadas.

A escola em que a pesquisadora atua como gestora também faz parte da pesquisa, e fica localizada na mesma região de uma das outras instituições. Por isso, somamos cinco escolas e quatro regionais. Quanto aos participantes da pesquisa, foram dezesseis docentes e cinco gestores escolares. Oito questionários foram distribuídos aos docentes em cada unidade escolar. No entanto, nem todos os profissionais responderam. Portanto, a distribuição ficou da seguinte forma: seis docentes da Escola A, sete docentes da Escola B, um docente da Escola C, um docente da Escola D e um docente da Escola E<sup>1</sup>.

O presente trabalho constitui-se de três capítulos. O Capítulo 1, de caráter descritivo, apresenta o caso de gestão em estudo. O Capítulo 2, por sua vez, busca analisar os dados coletados referentes ao caso de gestão, a partir de aporte teórico. Já o Capítulo 3 propõe a construção de um Plano de Ação Educacional.

O Capítulo 1, intitulado *A Proposta Curricular e a prática pedagógica nas escolas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora: o papel da gestão escolar* propõe a apresentação das concepções de brincar presentes no currículo e nas diversas fontes documentais oficiais voltadas para o ensino de crianças, como o *Estatuto da Criança e do Adolescente*, o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, as *Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação*

---

<sup>1</sup> As escolas receberam os nomes fictícios de Escola A, Escola B, Escola C e Escola D, a fim de preservarmos as identidades dos participantes.

*Infantil, as Diretrizes Educacionais para a Rede de Ensino de Juiz de Fora – Educação Infantil e a Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora para a educação infantil.*

No estudo referente à Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora para a educação infantil, buscamos apresentar, além da concepção do brincar, as diversas percepções acerca das crianças e de suas infâncias, e todo o movimento realizado para a construção da proposta. Nesse sentido, será abordado todo o caminho percorrido, desde a construção de documentos municipais anteriores à proposta, que tratavam da educação infantil e do brincar, até a construção do atual documento municipal oficial que orienta as práticas e os currículos das escolas municipais da cidade, i.e., a *Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora para a educação infantil, intitulada Educação infantil: a construção da prática cotidiana.*

O capítulo em questão busca, ainda, caracterizar a educação infantil na Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora, apresentando um panorama da assistência a crianças de idade inferior a sete anos, referente às décadas de 1970 e 1980. Na primeira década, descreve-se o modelo de atendimento de cunho assistencialista e compensatório e, na segunda década, o início da participação do governo local na assistência mais sistematizada à educação infantil, através de programas específicos da prefeitura, que resultaram na implantação e na ampliação da pré-escola, na construção de creches, na criação das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e nas creches comunitárias. É importante destacar a construção das EMEI, pelo fato de representarem uma reorganização e uma ressignificação do atendimento à infância no município.

No Capítulo 2, será apresentado, para além do que é abordado nas fontes documentais, um breve panorama do debate atual sobre o brincar em relação ao pedagógico na educação infantil, as concepções de alguns autores, tais como Piaget (1978,1980), Almeida (1995), Freire (1996), Vygotsky (1991,1998), Luckesi (2000), Kishimoto (1998,2000), Bomtempo (1997), Huizinga (1951), Brougère (1998) e Montessori (1983), entre outros, bem como aspectos relacionados à importância de práticas pedagógicas alinhadas ao brincar, propagadas por alguns métodos de ensino. A intenção é comparar as experiências de trabalho com o brincar em salas de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora – sobre as quais falamos no Capítulo 1 –, com a reflexão teórica sobre o brincar e as brincadeiras.



Um olhar ampliado sobre a temática em questão visa destacar questões que orientam o trabalho em educação infantil, identificando as carências que as escolas do município enfrentam quanto às práticas pedagógicas atreladas ao brincar, e a contribuição do gestor escolar como facilitador desse processo. Essa identificação dará suporte à formulação de um plano cujas ações visam a aprimorar a relação entre o brincar e o pedagógico nas escolas de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, com as equipes gestoras como principais propagadoras dele.

O Capítulo 3, por sua vez, apresenta um Plano de Ação Educacional, a partir do qual sugerimos ações a serem empreendidas pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora e pelas equipes gestoras das escolas municipais de educação infantil, no intuito de colaborar para com a otimização do brincar nas práticas docentes cotidianas, bem como de incentivar a formação continuada dos docentes que atuam na referida etapa de ensino.

## **1. A PROPOSTA CURRICULAR E A PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JUIZ DE FORA: O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR**

Este capítulo tem como objetivo verificar se os pressupostos que constituem a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora para a educação infantil, especialmente os relacionados ao brincar, têm refletido nas práticas pedagógicas dos docentes das escolas da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, a partir dos resultados de entrevistas com gestores escolares e dos questionários aplicados aos professores que atuam nessa etapa de ensino.

Assim, discutimos as compreensões de brincar e de currículo das diversas fontes documentais existentes, tanto em âmbito nacional quanto municipal. Além disso, estão em foco a proposta curricular para a educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, a caracterização e a trajetória dessa etapa de ensino no município. Ainda, apresentamos os resultados obtidos nas entrevistas com gestores escolares e nos questionários aplicados a professores de educação infantil, objetivando verificar a visão de gestores e de professores sobre as práticas pedagógicas alinhadas ao brincar na etapa de ensino abordada, bem como se elas têm sido uma atividade constante no ambiente das salas de aula, como preveem os documentos oficiais.

### **1.1 Educação infantil e currículo: o que dizem os documentos oficiais como eixos norteadores das práticas pedagógicas na educação infantil**

É relevante tecermos algumas considerações iniciais para uma melhor compreensão das várias nuances que constituem o processo de construção dos currículos, em especial o da educação infantil.

Definir o que é currículo não é uma tarefa fácil. Ao contrário, devido às variadas compreensões existentes do termo, essa tarefa mostra-se bastante complexa e dependente dos diversos contextos histórico, político, social e cultural em que os elaboradores estão inseridos. Tais aspectos impactarão significativamente nas definições e nos papéis atribuídos ao currículo.

Devido à diversidade de culturas existentes no território nacional, faz-se necessário que se estabeleça uma unidade em relação aos currículos, e isso só se

torna possível através de intervenção de órgãos governamentais, tais como o Ministério da Educação e Cultura, o Conselho Nacional de Educação, A Secretaria Estadual de Educação, e a Secretaria Municipal de Educação. Esses órgãos devem ser responsáveis por estabelecer o currículo formal, as proposições, as diretrizes e os parâmetros que devem ser levados em consideração pelas diversas instituições educacionais no momento de construírem seu próprio currículo. É importante ressaltar, no entanto, que o currículo não deve ser visto como um caminho a ser percorrido em linha reta, sem interferência de diversos aspectos do cotidiano da escola, dos alunos, dos próprios profissionais que nela atuam e, ainda, da comunidade a sua volta.

A ideia é que não se pode pensar no currículo como algo estático, nem como um conjunto de disciplinas hierarquizadas, ou apenas como um instrumento de transmissão de conhecimentos que tem a escola como principal veículo. O currículo deve levar em consideração, além dos conteúdos a serem ministrados,

[...] a necessidade de conhecimento das culturas dos alunos; o respeito às diferenças culturais; a aproximação do currículo da vida cotidiana e da cultura da comunidade em que a escola se insere; a necessidade de a escola trabalhar não apenas conteúdos cognitivos, mas também valorizar e trabalhar o corpo, as emoções e as habilidades e valores sociais; a reorganização da sala de aula, no sentido do estabelecimento de práticas mais democráticas de ensino e o uso de materiais variados no ensino (SANTOS, 2007, p. 292).

As ideias propagadas por Santos (2007) realçam questões que têm sido abordadas no cotidiano educacional, e devem ser levadas em conta na construção dos currículos. Tal como ressalta a autora,

[...] Essas são ideias que há muito tempo vêm circulando no campo educacional e no campo curricular. Os chamados currículos tradicionais, alicerçados em habilidades cognitivas, trabalhavam com ideias como verdade e razão e, nesse sentido, ignoravam que prazer, fantasias e desejos estão imbricados em tudo o que fazemos. Da mesma forma, o conhecimento escolar se distanciava das experiências do dia-a-dia. O estudo da vida diária do homem comum, a valorização de suas práticas culturais, introduziu no campo do currículo a preocupação pela sintonia entre as práticas pedagógicas e a realidade cotidiana dos alunos. Neste ponto, pode-se argumentar que muitas escolas já estão buscando se conectar com a realidade dos alunos, ao trazer para seu interior a música, a dança, enfim, uma série de elementos culturais, que fazem parte da vida diária dos alunos. Inegavelmente, há hoje nas escolas uma preocupação com o prazer que as atividades escolares possam proporcionar aos seus estudantes (SANTOS, 2007, p. 297).

Assim, torna-se imprescindível um novo olhar sobre o currículo para que esse possa atender às necessidades de cada comunidade escolar, sem perder de vista os vários conhecimentos que precisam ser propagados para a manutenção da cultura e da comunicação, bem como para a preservação da sociedade. Em se tratando da educação infantil, a construção do currículo está intimamente ligada às concepções de infância e de criança nas diversas sociedades e nos diversos tempos históricos.

Vários documentos tratam do assunto educação como um todo. A Constituição Federal, de 05 de outubro de 1988, estabelece as primeiras normas legais referentes à educação de nosso país. Nesse documento é firmado o atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças, e a educação infantil é consagrada como dever do Estado. A partir desse documento, outros foram criados, ampliando alguns preceitos contidos na Carta Magna.

Os diversos documentos oficiais contemplam a educação escolar pública como direito de todos e dever do Estado e da família. Está presente, ainda, o incentivo quanto à colaboração da sociedade com o objetivo de desenvolver plenamente o indivíduo, além de prepará-lo para o exercício da cidadania e qualificá-lo para o mercado de trabalho. Dentro das várias etapas da educação básica está a educação infantil, da qual falaremos especificamente a seguir.

A Educação Infantil, tema de estudo deste trabalho, é definida, nos documentos supracitados, como parte integrante e primeira etapa da educação básica, que deve ser oferecida em creches e escolas para crianças de zero a cinco anos e seu objetivo precípua é o desenvolvimento integral da criança.

O Artigo 58 do Estatuto da Criança e do Adolescente aponta a importância da valorização do saber da criança, através do respeito aos diversos tipos de cultura do meio social em que está inserida. Assim,

Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura (BRASIL, 1990, Art. 58, p. 40).

Criado em 1998, o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, que integra a série de documentos dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto, é um documento que busca

ajudar os profissionais da área da educação na realização de suas atividades junto às crianças pequenas. Foi elaborado a partir de um grande debate nacional, o qual contou com a participação de professores e de outros profissionais que atuam diretamente com as crianças. O Referencial Curricular Nacional visa se apresentar como

[...] um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira (BRASIL, 1998, p. 5).

À época de sua elaboração, a pretensão foi que o referencial se constituísse como um suporte, que pudesse indicar metas que contribuíssem para com o desenvolvimento da identidade das crianças, oferecendo condições para que crescessem como cidadãos com reconhecido direito à infância. Além disso, visou uma ação integrada, que tivesse os cuidados essenciais da criança, bem como suas brincadeiras, incorporados às atividades educativas. Importante ressaltar que, à época de sua elaboração, as crianças de seis anos faziam parte da educação infantil.

Em vários momentos, encontramos nesse documento alusões à brincadeira como parte integrante das ações que devem permear as práticas escolares cotidianas. Um dos cinco princípios norteadores contidos no referencial relaciona-se especificamente ao brincar e às suas implicações, mencionando o “direito das crianças a brincar como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil” (BRASIL, 1998, p.13).

Ainda utilizando o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* como fonte de análise, podemos encontrar outras referências a respeito das brincadeiras nas instituições de educação infantil:

[...] Na instituição de educação infantil, pode-se oferecer às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos. É importante ressaltar, porém, que essas aprendizagens, de natureza diversa, ocorrem de maneira integrada no processo de desenvolvimento infantil. Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas

crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998, p. 23).

Segundo o referencial, aliado ao respeito à dignidade, aos direitos das crianças, ao direito de brincar, ao acesso aos bens socioculturais disponíveis, à socialização e aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade, está o direito, em primeiro lugar, de vivenciar experiências prazerosas nas instituições onde as crianças estão inseridas. Tais experiências encontram-se diretamente ligadas ao brincar, o que as crianças devem experimentar no contexto escolar.

Além do brincar, o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* estabelece uma série de conteúdos que devem ser abordados no trabalho com as crianças pequenas, pontuando uma série de orientações didáticas relacionadas a cada um deles. Sugere-se que se trabalhe o movimento, a música, as artes visuais, as linguagens oral e escrita, a natureza e a sociedade, a matemática etc. Dentro de cada um desses itens, encontram-se aspectos de relevância que devem ser debatidos.

O referencial enfatiza a necessidade de se trabalhar com a criança e o movimento, a expressividade, o equilíbrio e coordenação. Quanto à música, deve-se levar em conta o fazer e a apreciação musical. As artes visuais se relacionam ao fazer artístico e a apreciação. O tópico relativo à linguagem abarca aspectos como o desenvolvimento das linguagens oral e escrita, o falar e o escutar, além de práticas de leitura e escrita. O item natureza e sociedade traz como sugestão o trabalho com lugares e suas paisagens, seres vivos, diversidade de recursos materiais, a criança, a natureza e a sociedade, fenômenos da natureza, organização dos grupos e seu modo de ser, viver e trabalhar. Na abordagem de matemática, o que se deve estabelecer como fundamental em relação à aprendizagem é o reconhecimento e a valorização dos números, das operações numéricas, das contagens orais e noções espaciais, além de a criança desenvolver confiança em sua competência de vivenciar situações matemáticas e usar seu próprio repertório de conhecimentos para lidar com elas.

A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, traz uma importante consideração a respeito das propostas pedagógicas para a educação infantil, que se resume em:

[...] As propostas pedagógicas da educação infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, Art. 4º).

Ainda sobre as propostas pedagógicas para a educação infantil, em seu artigo 8º, a Resolução nº 5 delibera que:

[...] A proposta pedagógica das instituições de educação infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009, Art. 8º).

As propostas pedagógicas para a educação infantil precisam estabelecer o que é importante ensinar às crianças, que conhecimentos devem ser construídos. Isso ocorre a partir do momento em que se estabelece o currículo. Quanto ao currículo da educação infantil, a Resolução nº 5 defende que

[...] é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, Art. 3º).

Como dissemos no tópico relacionado ao currículo na educação infantil, não se pode perder de vista o conhecimento que as crianças trazem consigo quando entram na escola, para que o que se ensina e o que se aprende tenham real significado em seu cotidiano. As *Diretrizes Educacionais para a Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora – Educação Infantil* (2008) trazem o conceito de infância aliado ao conceito de criança:

[...] a infância é uma construção social influenciada pelo contexto histórico, psicológico, político e social. As crianças são sujeitos históricos, construtores e produtores de cultura” (JUIZ DE FORA,

2008, p. 21 *apud* JUIZ DE FORA, 2010, p. 15) e que devem ser vistas como seres ativos e participativos, respeitando suas necessidades e especificidades (JUIZ DE FORA, 2010, p.15).

Mais uma vez, é possível verificar como a criança, sua história e seus saberes são exaltados nos vários documentos que tratam da educação infantil. Isso corrobora a ideia de que a educação deve ser centrada no aluno, e que esse deve ser convidado a atuar como partícipe da construção de seu conhecimento, e não simplesmente como um receptor passivo dos conteúdos transmitidos pela escola.

Na *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora – Educação Infantil: A Construção da Prática Cotidiana* (2010) é possível detectar que, para seus organizadores, o currículo pode ser assim definido:

[...] Assumimos que o currículo são todas as dimensões que envolvem o ato de educar; os encontros entre pessoas em espaços formais ou não de educação. Assim, conceituamos currículo como tudo o que acontece em uma instituição de Educação Infantil, todas as situações que, ao serem vivenciadas pela criança e pelas demais pessoas ali presentes, possibilitam a construção de conhecimento, proporcionando aprendizagem e desenvolvimento, aprendizagem e humanização (JUIZ DE FORA, 2010, p. 8).

Ainda sobre currículo, encontram-se no texto da proposta as seguintes definições:

[...] Currículo é [...] as materialidades/subjetividades que envolvem a educação entre sujeitos; as intencionalidades presentes no ato de educar; a organização do espaço; a organização do tempo; a sistematização das atividades; a sistematização e a produção de materiais; a organização e a prática das rotinas; a organização e as práticas do cotidiano; os saberes presentes e ausentes nos espaços educativos; as presenças e ausências das pessoas nos espaços educativos; as formas de cuidar e educar; as formas de conceber as crianças e suas infâncias; outros (JUIZ DE FORA, 2010, p. 8).

O currículo, a partir desta concepção, carrega em si um projeto de sociedade, de humanização, de ser e estar no mundo, de intencionalidades e de desejos, e da assimilação de crianças e de infâncias. Assim, torna-se indispensável ponderar sobre de que crianças e de que infâncias se devem falar.

A seção a seguir aborda a *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora*, abarcando toda a trajetória percorrida até a sua construção, e dando especial atenção aos pressupostos que a norteiam.



### 1.1.1 Proposta curricular para a educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora

Ao final do ano de 2005, foi lançado, pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora, um documento de natureza introdutória que busca traçar orientações educacionais para a rede municipal de ensino. O documento, intitulado *Escola com compromisso social*, apresenta os princípios básicos que devem constar nos projetos político pedagógicos das instituições de ensino, de maneira a sistematizar uma base comum para a educação no município dentro das diversas realidades nas quais estão inseridas as escolas. A educação infantil é contemplada nesse documento, incluindo a concepção e as particularidades dessa etapa de ensino.

A Supervisão de Educação Infantil do Departamento de Ações Pedagógicas da Secretaria de Educação (DEAP), com o intuito de dar continuidade e, ao mesmo tempo, de realizar um desdobramento do trabalho iniciado, inaugurou uma sequência de ações conjuntas com a rede municipal. Entre elas, estavam um grupo de estudos, palestras com pesquisadores da área, seminários, trabalhos de campo com as crianças nas escolas etc., tendo como objetivo a constituição, de forma partilhada e conjunta, das orientações para a fundamentação dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino que atendem à educação infantil (JUIZ DE FORA, 2008).

Após três anos de trabalho, tornou-se possível reunir e ordenar as reflexões que surgiram dos debates, e apresentar, ao final de 2008, o documento que integra as Diretrizes Educacionais para a Rede Municipal de Juiz de Fora, intitulado *Linhas Orientadoras para a Educação Infantil nas Escolas da Rede Municipal de Juiz de Fora*, que se encontra dividido em três partes, intituladas (i) *Fundamentação Teórica: de que crianças e infâncias estamos falando?*; (ii) *Dimensões Pedagógicas para a Educação Infantil* e (iv) *Prática Pedagógica na Educação Infantil*. Esse documento traçava os princípios nos quais deveria se pautar a organização das instituições que trabalham com crianças pequenas no município.

Com o intuito de desdobrar e ampliar ainda mais o material elaborado anteriormente, prosseguiram os encontros com os diversos profissionais da área da educação. Isso possibilitou a elaboração de um novo documento intitulado *Educação infantil: a construção da prática cotidiana*, atual proposta curricular da rede municipal

de ensino de juiz de fora para a educação infantil. Além dos encontros com profissionais da educação infantil, foram utilizados para a elaboração desta nova proposta estudos de autores contemporâneos, tais como Paulo Freire, Célestin Freinet, Henri Wallon e Lev Semenovitch Vygotsky, que abordam temas sobre as crianças e suas diversas infâncias, sobre o estudo de propostas que foram organizadas em outros municípios brasileiros e até mesmo em outros países, sobre o estudo da legislação brasileira e as recentes atualizações que nela foram realizadas, bem como realizam sondagens com as crianças.

De acordo com informações contidas no texto da proposta, essa pretende conceber os princípios teóricos e o arranjo prático em construção nas instituições que atendem à educação infantil, com vistas à ampliação do conhecimento pedagógico de todos os que participam da organização. Dessa forma, são apresentadas diversas sugestões de trabalho, textos e livros, registros de vivências nos encontros de formação, transcrição de obras teóricas, relatos de experiências e comentários que levam à reflexão sobre o cotidiano de todos aqueles que lidam diretamente com as crianças no contexto educacional.

*A Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora para a educação infantil* foi escrita segundo o critério de organização de partes delimitadas por títulos propositadamente escolhidos. Inicialmente, aborda a questão do currículo, afirmando que “[...] pensar uma proposta pedagógica para as crianças pequenas nos leva a refletir sobre qual currículo desejamos para as instituições de educação infantil de nosso município”. Por isso, a pergunta central em torno do tema parece ser “o que é currículo?”, assunto já abordado na seção anterior.

De acordo com o documento, estudos realizados em anos mais recentes têm contribuído com um novo olhar, com novas compreensões e percepções sobre as crianças e sua forma de agir diante do mundo. Neles, elas não são mais vistas numa perspectiva de incompletude ou de um “vir a ser”, antigas concepções que atingiram até mesmo a área da educação. Vários estudos sobre a infância demonstram que tal etapa do desenvolvimento humano não se configura de forma única, indicando para uma forma plural de se conceber as crianças, o que difere do passado reducionista, em que a criança era considerada como uma tabula rasa, um ser incompleto. Ao contrário, a proposta compreende as crianças como

[...] sujeitos ativos; sujeitos participativos, seres sócio-histórico-geográficos; sujeitos de sua aprendizagem; produtoras e influenciadoras da cultura e da sociedade; sujeitos reais e cidadãos de direitos; possuidoras de processos de significação próprios; seres brincantes; sujeitos coletivos, que se singularizam na vivência com seus pares e com outros sujeitos (JUIZ DE FORA, 2010, p. 14).

A *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora para a educação infantil* se fundamenta na ideia contida nas *Diretrizes Educacionais para a Rede Municipal de Juiz de Fora – Educação Infantil* (2008), a partir da qual se acredita que a infância deve ser percebida como “uma construção social, representada de maneira diferente em cada sociedade e em cada momento histórico e constituída na interface com os diversos grupos sociais em que as crianças estão inseridas” (JUIZ DE FORA, 2010, p. 14).

Outro aspecto importante ressaltado pela proposta curricular diz respeito à necessidade de os educadores conhecerem os postulados teóricos que orientam sua prática e sua maneira de fazer educação. Faz-se necessário, então, além de conhecer as percepções de criança e de infância que uma proposta de trabalho com educação infantil abarca, conhecer os fundamentos teóricos sobre os quais se debruça e os estudiosos que compartilham as ideias.

A *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora para a Educação Infantil* se fundamenta na concepção sócio-histórica dos sujeitos, acreditando que a humanização se concretiza e só é possível diante da relação com o outro, intermediada pela linguagem. Assim,

[...] nesta perspectiva, reconhecemos os sujeitos como seres concretos, situados, datados e privilegiamos o papel da mediação, da linguagem, do contexto, das relações sociais e da aprendizagem como significativos no desenvolvimento humano. Aprendemos e nos singularizamos no mundo à medida que estamos no mundo, em contato com a sua diversidade de paisagens, de culturas, de aspectos físicos e sociais, com as diversas experiências humanas construídas ao longo de sua história no planeta. É nesse encontro que vamos experimentando a nossa humanidade e nos tornamos humanos (JUIZ DE FORA, 2010, p. 19).

Nesse sentido, o educador é peça fundamental dessa mediação, pois através dele e da interação com os educandos, nasce a possibilidade de aprendizagem e do desenvolvimento dos diversos processos característicos da condição humana.

Para a construção da proposta curricular foram selecionados autores cujas ideias perpassam as dimensões de criança, infância, humanização e educação

defendidas pelo documento. Os principais autores foram Freire (1987, 1992, 1997, 2003, 2006), Freinet (1996, 1998), Wallon (1998) e Vygotsky (1991, 1998), conforme consta em um tópico da *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora* intitulado *Paulo Freire, Freinet, Wallon, Vygotsky: algumas abordagens importantes para o nosso trabalho*.

Paulo Freire defende, como fundamento educacional, o diálogo entre as pessoas, criando uma pedagogia para a libertação. Dentre suas ideias, está a de que ninguém é responsável pela libertação de ninguém, mas que as pessoas não se libertam sozinhas, e sim em comunhão. Para ele, estudar é um ato a partir do qual se criam e recriam ideias, e não um ato de consumi-las (JUIZ DE FORA, 2010, p. 20).

Celéstin Freinet, por sua vez, valoriza as crianças, seus trabalhos cooperativos e sua autonomia. Parte de princípios como (i) cooperação, (ii) sociabilidade, (iii) criatividade e (iv) responsabilidade. Para o autor, um dos principais quesitos para a renovação da escola é o respeito à criança por parte do professor e ao professor por parte da criança, de modo que a educação se dê em um espaço de dignidade (JUIZ DE FORA, 2010, p. 21).

Já Henri Wallon propõe uma perspectiva pedagógica centrada no desenvolvimento integral das pessoas (intelectual, afetivo e social) e ressalta a importância das emoções, do corpo e do movimento para o desenvolvimento humano, assim como a inteligência, a formação do eu, a afetividade e o movimento como dimensões básicas do humano. Para Wallon, de acordo com o texto da proposta curricular,

[...] nunca se deve dissociar o biológico do social, não porque os julgue redutíveis um ao outro, mas porque me parecem tão estritamente complementares desde o nascimento, que é impossível encarar a vida psíquica sem ser sob forma de suas relações recíprocas (JUIZ DE FORA, 2010, p. 22).

O último autor selecionado para a composição da proposta curricular é Lev Semenovitch Vygotsky, referindo-se à condição sócio-histórica do desenvolvimento humano através do rompimento da visão linear de desenvolvimento em etapas rumo a uma dimensão processual, sendo a interação a base da formação das pessoas. De acordo com a proposta curricular:

[...] nosso conceito de desenvolvimento implica a rejeição do ponto de vista comumente aceito de que o desenvolvimento cognitivo é resultado de uma acumulação gradual de mudanças isoladas. Acreditamos que o desenvolvimento da criança é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, embricamento de fatores internos e externos e processos adaptativos que superam os impedimentos que as crianças encontram (JUIZ DE FORA, 2010, p. 23).

A partir das concepções teóricas dos referidos autores e das reflexões dos envolvidos na construção do documento que norteia as práticas pedagógicas da educação infantil nas escolas municipais de Juiz de Fora é possível perceber que existe a ideia de que o conhecimento se produz pela relação dos sujeitos socialmente inseridos num ambiente historicamente construído. De acordo com a proposta curricular, a educação infantil deve partir do que as crianças já conhecem, das informações acumuladas ao longo de suas existências e da realidade na qual estão inseridas para alcançar o conhecimento, o qual pode ser mediado por um adulto ou por outra criança.

De acordo com a *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora* para a educação infantil, as concepções nela contidas devem direcionar as perspectivas pedagógicas capazes de constituir os Projetos Políticos-Pedagógicos, assim como os regimentos escolares e as atividades nas diversas instituições que trabalham com a infância. Devem, ainda, ser dotadas de intencionalidades que possam, dentre várias coisas,

[...] considerar a historicidade e a geograficidade das crianças, compreendidas como sujeitos que vivem um tempo e um espaço, com contextos culturais singulares; reconhecer a diversidade de infâncias presentes nos diferentes espaços e tempos e nas variadas escalas espaciais (local, regional, global...) e temporais (passado, presente, futuro); garantir e propiciar a autonomia da criança por meio da sua participação na construção do espaço e do tempo, oportunizando através da alteridade, a convivência, as trocas, as interações, ampliando suas vivências socioculturais, entender as ações de educar e cuidar como tarefas indissociáveis e inerentes à prática pedagógica na Educação Infantil; oferecer experiências em múltiplas linguagens, sendo a criança a primeira interlocutora do processo, interagindo e construindo conhecimento sobre si mesma, sobre os outros e sobre o mundo em que se insere; pensar num espaço educativo acolhedor, seguro, desafiador, criativo, que porte a riqueza das emoções humanas, que instigue a investigação infantil, não se restringindo apenas ao espaço da sala de atividades, mas a todo o ambiente educativo (JUIZ DE FORA, 2010, pp. 26 - 27).

A proposta curricular prevê, ainda, que os organizadores dos espaços das instituições de educação infantil devem levar em consideração não apenas a metragem, se são grandes ou pequenos, mas preocupar-se principalmente se são espaços de “ritmos de vida”, com cores, luzes, sons, palavras, gostos e odores. Devem ser espaços de “dimensão pedagógica”, (i) “que permitam a coprodução”; que (ii) “possibilitem a autoria e a autonomia das crianças”; (iii) que “abriguem rotinas” que extrapolem a sala de aula; (iv) que abarquem diferenciadas maneiras de “vivenciar os espaços construídos na experiência humana na Terra”; E (v) que garantam o “contato direto da criança com os elementos da natureza (árvores, grama, água, areia e outros)” (JUIZ DE FORA, 2010, p. 31).

O espaço das salas de educação infantil podem ser organizados em “cantinhos”, tais como os sugeridos por Freinet – maneira de se organizar as salas de aula que tem sido utilizada em diversos lugares do mundo. Pode haver, por exemplo, o “cantinho” da literatura, o “cantinho” das artes, o “cantinho” do descanso, entre outros, fixos ou móveis, mas que permitam a atuação e a circulação das crianças. Ainda, segundo a proposta curricular, os espaços devem expressar a produção das crianças, através de desenhos, pinturas etc., e como complementa Lima (2010 *apud* JUIZ DE FORA, 2010, p. 33). “[...] é preciso, pois, deixar o espaço suficientemente pensado para estimular a curiosidade e a imaginação da criança, mas incompleto o bastante para que ela se aproprie e transforme esse espaço através da sua própria ação”.

O tempo, por sua vez, não deve ser considerado apenas como estrutura que organiza as ações diárias, mas, ao contrário, deve ser encarado como um componente de aprendizagem que possibilite

[...] ir além do tempo cronológico, de sua redução como horas do fazer; a emergência e o diálogo de diferentes temporalidades que fazem parte da experiência humana, permitindo a autonomia e autoria das crianças e dos demais sujeitos presentes nessas instituições; a experiência do encontro coletivo, do comunitário, permitindo momentos de singularidades e coletividades; presenciar a condição indissociável de tempo e espaço como atributos que se encontram no processo de humanização; abrigar as diferentes formas de vivenciar o tempo construídas na experiência humana na Terra (JUIZ DE FORA, 2010, p. 36).

Quanto à organização dos materiais que devem compor as instituições de educação infantil, a proposta curricular reconhece a importância da existência de

variados artefatos que colaborem para com o desenvolvimento e para com a aprendizagem dos alunos. Isso porque a criança é educada, principalmente, através das experiências vividas ao longo de sua vida. A diversidade de materiais e de ambientes que possa ser disponibilizada constitui um instrumental que propicia ricas e poderosas alternativas para o processo de ensino-aprendizagem. É mencionada, ainda, a necessidade de que os objetos sejam dispostos de maneira a permitir a acessibilidade por parte dos alunos, pois, dessa maneira, criam-se oportunidades de desenvolvimento da autonomia, a possibilidade de mobilidade e de exploração do ambiente. Os materiais, por serem elementos essenciais na organização da rotina das crianças, devem ser sempre selecionados com intencionalidade pedagógica.

Além disso, a proposta curricular trata de temas como planejamento, avaliação e registro da prática pedagógica na educação infantil.

Assim, o planejamento deve contemplar as vozes de todos os que atuam no cotidiano das instituições educacionais, de maneira que haja a garantia de um trabalho pautado nos interesses, nas curiosidades, nas necessidades e nos desejos de todos. O currículo se torna dialogado, abarcando as demandas que emergem do dia a dia, que partem das curiosidades e dos desejos das crianças e dos educadores, e que, principalmente, signifiquem uma responsabilidade compartilhada.

Quanto à avaliação, essa deve ser estabelecida pelo coletivo, levando-se em consideração que o desenvolvimento das crianças representa um todo e não apenas etapas a serem vivenciadas. Ela deve ser dinâmica, significativa e levar em conta todos os aspectos que compõem o desenvolvimento infantil, i.e., cognitivo, afetivo, físico, psicológico, emocional, linguístico e social. Deve ser um acompanhamento contínuo do aprendizado das crianças, assim como da reflexão sobre as práticas pedagógicas.

Segundo a proposta curricular, a avaliação deve pautar-se em

[...] conhecer e compreender a criança que se avalia; observar a criança em todos os seus aspectos; ouvir a criança, fazendo do processo avaliativo algo dialógico; considerar a dinâmica do cotidiano; considerar a avaliação como processo de documentação, interpretação e memória das aprendizagens realizadas na instituição; fazer da avaliação uma prática investigativa mediadora (JUIZ DE FORA, 2010, p. 50).

Quanto ao registro da prática pedagógica nas instituições de educação infantil, esse está intimamente ligado à avaliação. Através das diversas maneiras de se avaliar, por meio dos diversos registros realizados pelas crianças e pelos adultos, de maneira coletiva ou individual, adquire-se um material que permite o conhecimento do trabalho realizado pelas instituições e dos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

A proposta curricular contempla, ainda, o tema “brincar”. O documento evoca, inúmeras vezes, a brincadeira e o ato de brincar como colaboradores na construção da humanização das crianças. As propostas pedagógicas devem conceber as crianças como o cerne do planejamento curricular, consideradas como seres brincantes, cuja identidade pessoal é construída através das relações e das interações que experimenta de maneira individual ou coletiva e, ainda, como seres que aprendem, observam, experimentam, desejam, questionam, constroem, imaginam e fantasiam.

A *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora* para a educação infantil busca apresentar uma visão de criança diferente dos moldes passados, que eram reducionistas, i.e., a criança era considerada como uma tabula rasa, um ser de incompletude. Ao contrário, as crianças são compreendidas como

[...] sujeitos ativos; sujeitos participativos, seres sócio-histórico-geográficos; sujeitos de sua aprendizagem; produtoras e influenciadoras da cultura e da sociedade; sujeitos reais e cidadãos de direitos; possuidoras de processos de significação próprios; seres brincantes; sujeitos coletivos, que se singularizam na vivência com seus pares e com outros sujeitos (JUIZ DE FORA, 2010, p. 14)

O documento também reflete sobre o conceito de infância, apontando que a mesma deve ser compreendida como

[...] uma forma de conceber as crianças; uma construção social, representada de maneira diferente, em cada sociedade e em cada momento histórico; constituída na interface com os diversos grupos sociais em que as crianças estão inseridas (JUIZ DE FORA, 2010, p. 14)

É importante, de acordo com os autores do documento, que os profissionais ligados à área educacional tenham clareza de suas próprias concepções acerca de criança e infância, e conheçam profundamente os referenciais teóricos que fundamentam sua prática.



É importante que nós, educadores, conheçamos os fundamentos teóricos que orientam nossa forma de fazer a educação, pois só distinguindo essas concepções poderemos pensar e repensar o currículo, a proposta pedagógica, as relações que estabelecemos com as crianças e com seus processos de aprendizagem, de conhecer a si mesmo, os outros e o mundo em que vivemos (JUIZ DE FORA, 2010, p. 17).

Assim, entende-se que as dimensões e as práticas pedagógicas, assim como as visões do que são as crianças e as suas infâncias devem ser compreendidas não como postulados isolados, mas em contínua relação.

A *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora* também contempla a brincadeira como prática primordial para o desenvolvimento da criança. Sua defesa em relação à importância do ato de brincar e do movimento tem como embasamento vários estudiosos que abordam tal assunto como, por exemplo, Henri Wallon – que enfatiza a importância da valorização do corpo, do movimento e das emoções tanto na aprendizagem quanto no desenvolvimento humano –, e Lev Semenovitch Vygotsky – que, dentre várias de suas teorias, considera que é na brincadeira que se constitui a humanidade, sendo ela a principal atividade que promove o desenvolvimento da criança na educação infantil. Para o autor, ainda,

[...] o brincar possibilita a criança a se libertar de seu campo visual contíguo, permite que os objetos presentes em seu entorno percam sua força determinadora e a criança passe a atuar em outras esferas possíveis, constituindo ações e significações que estão além de seu espaço e tempo imediato, potencializando a maior experiência humana: a possibilidade de imaginação, de criação, de agir em campos de significados (JUIZ DE FORA, 2010, p. 25).

A Proposta evoca, em outro momento, as *Diretrizes Educacionais para a Rede Municipal de Juiz de Fora – Educação Infantil* (2008), que contemplam, em parte de seu texto, outra afirmação de Vygotsky sobre o brincar:

[...] No centro da ação educativa da escola da infância está o brincar. O brincar está no centro. Não brincamos porque somos crianças, brincamos porque somos humanos. Porque a brincadeira é um dos modos pelos quais constituímos nossa humanidade (JUIZ DE FORA, 2010, p. 25).

É relevante, ainda, destacar que de acordo com a proposta curricular, os fundamentos nela contidos devem

[...] orientar os Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas de educação infantil, os Regimentos e as práticas presentes em tais contextos para que possam reconhecer a diversidade de infâncias presentes nos diferentes espaços e tempos e nas variadas escalas espaciais (local, regional, global...) e temporais (passado, presente e futuro); romper com a visão tradicional e hegemônica de infância (aquela que não fala, passiva) para uma visão de sujeito ativo e produtor de cultura no tempo presente; abrigar práticas pedagógicas que estejam focadas nas diversas linguagens, na diversidade de expressão, no espaço do brincar, na apropriação singular, coletiva e na totalidade do conhecimento; pensar num espaço educativo acolhedor, seguro, desafiador, criativo, que porte a riqueza de emoções humanas, que instigue a investigação infantil, não se restringindo apenas ao espaço da sala de atividades, mas a todo o ambiente educativo; ter a brincadeira como essência do trabalho pedagógico, entendendo que é através dessa prática que se dá o processo de humanização, de constituição de si, do mundo e do outro, nos processos de apropriação do conhecimento e de constituição de identidades e subjetividades (JUIZ DE FORA, 2010, p. 27).

Vygotsky defende, ainda, de acordo com a proposta curricular, a brincadeira infantil como principal atividade fomentadora do desenvolvimento da criança na educação infantil. Para ele, é na brincadeira que construímos nossa humanidade e nos singularizamos.

Ainda segundo Vygotsky (*apud* JUIZ DE FORA, 2010, p. 25),

[...] é enorme a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança... No brinquedo, no entanto, os objetos perdem sua força determinadora. A criança vê um objeto e age de maneira diferente em relação àquilo que ela vê... No brinquedo a criança opera com significados desligados dos objetos e ações aos quais estão habitualmente vinculados... A criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação a situações situacionais... Assim, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (JUIZ DE FORA, 2010, p. 25).

De acordo com a proposta, os fazeres educacionais devem, além de outros aspectos, “abrigar práticas pedagógicas que estejam focadas nas diversas

linguagens, na diversidade de expressão, no espaço do brincar, na apropriação singular, coletiva e na totalidade do conhecimento” e, ainda, deve-se

[...] ter a brincadeira como essência do trabalho pedagógico, entendendo que é através dessa prática que se dá o processo de humanização, de constituição de si, do mundo e do outro, nos processos de apropriação do conhecimento e de constituição de identidades e subjetividades (JUIZ DE FORA, 2010, p. 27).

Nesse sentido, podemos afirmar que as propostas pedagógicas das escolas de educação infantil de Juiz de Fora precisam ter como alicerce o brincar, de maneira que o trabalho em sala de aula se encontre alinhado ao documento que deve nortear as práticas educacionais do município.

A próxima seção traz um breve histórico do atendimento das crianças no município de Juiz de Fora a partir da década de 1970, até a década de 1980, quando se deu a construção das antigas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI).

## **1.2 Caracterização da educação infantil na Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora**

Para a elaboração desta seção, serão utilizados (i) o texto *A educação e o cuidado da infância juizforana: considerações preliminares*, de Pereira, Oliveira e Barreto [s.d]; (ii) dados encontrados no livro *Educação Infantil no Município de Juiz de Fora* (2011), fruto da dissertação de mestrado de Joselaine Cordeiro Pereira, docente da Educação Básica no município de Juiz de Fora, nas décadas de 1970 e 1980, e (iii) a dissertação de mestrado de Vera Lúcia de Matos Lemos, intitulada *Educação infantil: políticas educacionais na Rede Municipal de Juiz de Fora no período de 1975 a 1985*.

De acordo com Pereira (2011), um conjunto de associações, entidades, órgãos, movimentos sociais e instituições, considerados como agentes sociais, delimitaram o atendimento das diversas necessidades da infância no município de Juiz de Fora. Vários eram os objetivos de tais agentes. Dessa forma, configurou-se, na época, um difícil contexto, devido aos diferentes objetivos e orientações de cada segmento, o que fez com que o atendimento virasse um campo de forças. Essa assistência à infância se deu mesmo antes da criação de normas, pelo poder público municipal, para a implantação de creches e pré-escolas. A desagregação do

atendimento à infância demonstrava a maneira fragmentada através da qual era compreendida a criança.

A assistência institucionalizada às crianças com idade inferior a seis anos compunha-se de (i) várias obras sociais ligadas às confissões católicas, que mantinham creches, abrigos e pré-escolas, com cunho associado à prestação de serviços, como consultas médicas, doação de alimentos e roupas, entre outros, (ii) instituições particulares, que ofereciam tanto creches como pré-escola, (iii) instituições que ofereciam pré-escola e cujo provimento era realizado pelo poder público, (iv) instituições de guarda providas pela comunidade, sob subvenção do governo, e (v) instituições de guarda e educação cuja manutenção era realizada tanto pela comunidade quanto pelo poder público.

[...] A existência de vários abrigos mantidos por obras como Lar Luiza Marilac, Educandário Carlos Chagas, Instituto Maria, Centro de Promoção do Menor, Lar Fabiano de Cristo, Instituto Jesus, Instituto João Emílio, Instituto das Irmãs Pascoalinas e Lar Maternal denunciavam o relaxamento do poder público para com sua função no atendimento à infância; retratando o quadro nacional sob o qual repousavam as mesmas práticas de conveniar e repassar para entidades filantrópicas e à própria população a responsabilidade quanto à infância pobre e abandonada (PEREIRA *et al.*, [s.d.], p. 6)

As ações para o atendimento às crianças em idade pré-escolar eram consideradas de cunho compensatório, pois buscavam reparar problemas que elas enfrentavam antes de sua entrada na escola. Considerava-se que essas crianças, fatalmente, apresentariam dificuldades de desenvolvimento, principalmente na esfera cognitiva, o que, conseqüentemente, levá-las-ia ao fracasso escolar.

É importante ressaltar que o pensamento da época vinha ao encontro dos princípios que norteavam as políticas públicas federais e estaduais, os quais indicavam tanto a imprescindibilidade da ampliação do atendimento quanto a disseminação do conceito de educação compensatória em âmbito local. No entanto, tal discurso servia, também, para ofuscar as reais circunstâncias ligadas à desigualdade social.

Havia uma grande demanda de assistência à população carente de Juiz de Fora e, com isso, a necessidade de ampliação do atendimento. Os empresários e a comunidade em geral eram convidados a participarem. Dos empresários, esperava-se financiamento para a manutenção das atividades realizadas; da comunidade, esperava-se a participação voluntária e doações materiais. Havia, também, uma

constante busca por ajuda do poder público para a ampliação do atendimento às crianças, o que evidenciava a falta de participação do governo quanto à assistência à população desfavorecida e a ausência de verbas fixas para as atividades em prol das crianças.

Na década de 1970, no município de Juiz de Fora, já havia certo tipo de atendimento às crianças menores de sete anos de idade. No entanto, esse era bastante deficiente. Podem ser citadas dentre as instituições que prestavam esse serviço o *Infantil Mariano Procópio*, pertencente à esfera estadual. Além disso, algumas salas da Rede Municipal de Ensino atendiam a crianças de seis anos de idade, e a prefeitura também tinha convênios com algumas instituições assistenciais.

No ano de 1975, foi assinado um convênio entre a Prefeitura de Juiz de Fora e a Legião Brasileira de Assistência (LBA) com o objetivo de efetivar um programa para o atendimento a cinco mil crianças carentes e suas respectivas famílias. A Secretaria Municipal do Trabalho e Bem-Estar foi o órgão responsável pela construção desse projeto, denominado *Projeto Especial de Promoção do Pré-Escolar* (PEPPE), cujo principal escopo eram

[...] as políticas de atendimento infantil do Município e do Estado de Minas Gerais, que, através do Departamento de Ação Social da Secretaria de Estado, se propunha a atender a noventa mil crianças na faixa de 4 a 6 anos, dentro do programa setorial que se identificava com a política de assistência ao menor para o Estado, que, por sua vez, estava em consonância com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), através das recomendações contidas no II Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC) (LEMOS, 2004, p. 66).

Na verdade, as políticas que visavam o atendimento à crianças menores de sete anos, naquele período, tinham um caráter mais assistencialista do que propriamente um interesse pela escolarização. Isso pode ser corroborado pelo fato de que psicólogos e assistentes sociais, em vez de professores e especialistas em educação, eram os profissionais ligados ao projeto.

Em Juiz de Fora, na década de 1980, inaugurou-se a participação do governo local na assistência mais sistematizada à educação infantil através de programas específicos construídos pela prefeitura. Eles resultaram na implantação e na ampliação da pré-escola, na construção de creches, na criação das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e das Creches Comunitárias. As creches atendiam, principalmente, filhos de mulheres inseridas no mercado de trabalho. As

EMEIs direcionavam seu atendimento, basicamente, a crianças de dois a seis anos, em turmas de pré-escola. Porém, como havia uma grande demanda de atendimento e a infraestrutura não condizia com as necessidades, eram priorizadas crianças a partir de quatro anos de idade, com o objetivo maior de prepará-las para a inserção na primeira série do ensino regular. Diante de tal cenário, percebeu-se a necessidade de uma maior capacitação dos profissionais atuantes nessas instituições, o que ocasionou a oferta de cursos e treinamentos empreendidos, por exemplo, pela Universidade Federal de Juiz de Fora, pela 10ª Delegacia Regional de Ensino, entre outras.

Apesar de as EMEIs não terem conseguido dar conta de toda a demanda existente, e de ainda haver críticas sobre a sua eficiência em relação à minimização do fracasso escolar, elas foram as responsáveis pela ressignificação da pré-escola no município de Juiz de Fora.

A seguir será abordado o tema que trata das antigas EMEIs e do surgimento posterior das escolas de educação infantil, assim intituladas até os dias atuais.

### 1.2.1 A trajetória da educação infantil na Rede Municipal de Juiz de Fora: as antigas escolas municipais de educação infantil (EMEIs) e as atuais escolas de educação infantil

Para a construção do presente item, utilizamos para consulta o artigo de Zanetti (2011), a dissertação de Mestrado de Lemos (2004), a dissertação de Mestrado de Alves (2008), o texto de Pereira *et al.* (s.d.), dados retirados do jornal Diário Mercantil (1978) e a dissertação de Mestrado de Pereira (2011).

No princípio da década de 1980, devido ao crescimento do número de mulheres inseridas no mercado de trabalho e, conseqüentemente, ao crescimento da demanda pelo atendimento de crianças em creches e pré-escolas, bem como devido à urbanização, à grande desigualdade social no município de Juiz de Fora, à evidência de repetência (principalmente na 1ª série), e aos índices de evasão e reprovação que se apresentavam bastante altos, iniciou-se, no município, um movimento de expansão da educação pré-escolar como uma política para a melhoria da educação básica, assim como uma estratégia para a reversão do quadro de repetência e evasão. Esse movimento se consolidou através da criação das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs).

Em 1982, foram criadas doze Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) utilizando-se, para isso, os recursos do Programa Cidade de Porte Médio - CNDU/BIRD/COM inserido no PROEPE – Programa da Educação do Pré-Escolar. O PROEPE, por sua vez, era formado por dois sub-programas: o Programa do Ensino Pré-Escolar – PROENPE e o PAPPE – Programa de Atendimento e Promoção do Pré-Escolar. O primeiro envolvia ações de atendimento integral da criança... O segundo programa destinava-se à manutenção das unidades existentes antes do surgimento das EMEIs (ZANETTI, 2011, p. 4)

Através do programa *Cidade Porte Médio*, que fazia parte da política do Banco Mundial de atendimento a países em desenvolvimento, com investimentos na área social, algumas cidades brasileiras foram selecionadas de acordo com propostas de participação por meio de projetos. Segundo Lemos (2004), uma das cidades escolhidas foi Juiz de Fora. Com a verba desse programa, foi possível o início da construção das Escolas Municipais de Educação Infantil com rede física apropriada e equipamentos próprios, configurando um novo quadro de atendimento municipal infantil, praticamente ineficiente até então.

É importante ressaltar, no entanto, que apesar da percepção da necessidade de atendimento às crianças da faixa etária inferior a sete anos, o município de Juiz de Fora não contava com muitos recursos para investimento em tal etapa de ensino, o que foi um dos motivos para o processo lento de expansão do ensino pré-escolar.

Antes da criação das EMEIs, a estratégia utilizada para atendimento às crianças com idade inferior a sete anos foi a abertura de turmas de 3º período em escolas municipais em que havia espaço. Segundo dados estatísticos contemplados no Diário Mercantil, em 07 de julho de 1978, 50% das escolas municipais possuíam salas que atendiam ao ensino pré-escolar, mas esse número ainda não era suficiente para suprir toda a demanda.

[...] Informou o órgão de educação que 50% das escolas da rede oficial vão funcionar no 2º semestre com a educação pré-escolar “porque a Delegacia tem dado ênfase a este processo de educação sistemática que produz melhorias na fase de alfabetização do menor”. Para a responsável pela Delegacia as crianças que frequentam esta fase não sofrem repetência na 1ª série e apresentam um processo mental bastante desenvolvido (DIÁRIO MERCANTIL, 7 de julho de 1978, p. 5)

Esse fato pode ser comprovado, de acordo com Alexandra Zanetti (2011), por dados do Convênio 1358/1982 do Estado de Minas Gerais, através da Secretaria

de Educação do município de Juiz de Fora, em 27 de maio de 1982, referente ao Programa Municipal e Estadual de Educação Pré-Escolar. Das 35.000 crianças a serem assistidas, entre zero e seis anos, 3.806 eram atendidas pela rede privada, 2.046 eram atendidas pela rede estadual, 351 atendidas pela rede municipal, em escolas de 1º Grau, 378 atendidas pela rede municipal conveniada e 498 pela não conveniada.

Como é possível verificar através dos dados apresentados, apenas 7.079 crianças em idade pré-escolar eram atendidas, enquanto 27.921 ficavam sem atendimento. Além disso, a Rede Municipal de Ensino era a que menos oferecia vagas para crianças em idade pré-escolar. É nesse contexto, então, que se iniciou a política baseada em uma educação compensatória, que deveria preparar as crianças para a etapa da alfabetização.

Os representantes políticos municipais, percebendo que a estratégia de abrir turmas de pré-escolar em outras escolas era insuficiente, resolveram, então, buscar convênio com outros setores para a abertura de uma rede de escolas de educação infantil. Tal convênio deu-se entre as esferas federal, estadual e municipal, tendo, ainda, apoio financeiro do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Com o firmamento desse convênio, criou-se o Programa do Pré-Escolar (PROPRE), responsável pela criação das EMEIs.

As EMEIs tinham como objetivo atender a crianças com idade inferior a sete anos. Vários avanços, assim como obstáculos, existiram na política educacional criada para o atendimento pré-escolar e, apesar dessa etapa de ensino ter sido incluída de maneira efetiva na política educacional municipal, houve descontinuidade nos investimentos que propiciaram a construção de tais instituições. Além disso, ocorreu a perda de espaço para as instituições de primeiro grau.

As EMEIs tinham seu atendimento direcionado, basicamente, às crianças de dois a seis anos, em turmas de pré-escola. Porém, como havia uma grande demanda de atendimento e a infraestrutura não condizia com ela, eram priorizadas as crianças a partir de quatro anos de idade. Na realidade, as EMEIs apresentavam um caráter compensatório, visto que se buscava o preparo das crianças para as séries seguintes.

Como já mencionamos, antes da construção das EMEIs a assistência às crianças com idade inferior a sete anos era realizada com cunho assistencial, e não se conseguia atingir toda a demanda existente, mas apenas uma parcela da



população menos favorecida. Isso não colaborava para com a melhoria da vida das crianças, tampouco do quadro educacional do município de Juiz de Fora. Apesar de as EMEIs também não terem conseguido atingir toda a demanda existente e ainda haver críticas sobre a sua eficiência em relação à minimização do fracasso escolar, elas foram as responsáveis pela ressignificação da pré-escola no município de Juiz de Fora e um marco inovador na política educacional juizforana direcionada ao atendimento pré-escolar.

Alguns requisitos foram necessários para a criação das EMEIs. Em primeiro lugar, elas tinham que ser construídas em bairros carentes e, em segundo lugar, esse bairros teriam que possuir locais onde fosse possível a construção das escolas. Os terrenos foram comprados, recebidos como doações ou desapropriados.

A primeira EMEI construída no município de Juiz de Fora foi a Escola Municipal de Educação Infantil Pedro Nagib Nasser, na Zona Norte do município, Bairro Industrial. Essa foi inaugurada no dia 28 de maio de 1982. Até outubro de 1982, outras EMEIS foram construídas em bairros como Santo Antônio, Progresso, Marumbi, Borboleta, Santa Efigênia, Bairro de Lourdes, Cerâmica, Nossa Senhora Aparecida, Vila Santa Rita, Granjas Betânia, São Tarcísio e Vila Olavo Costa. Apesar de a construção dessas instituições, ainda havia, em Juiz de Fora, na época, uma grande demanda quanto ao atendimento a crianças em idade pré-escolar, e certa precariedade no oferecimento de vagas nas escolas. Portanto, muitas crianças continuaram a ser atendidas em lugares não muito apropriados, tais como casas alugadas, salões comunitários ou salões de igrejas, o que fazia com que não se tornasse possível modificar o caráter assistencialista da educação infantil. No entanto, como já mencionamos, a criação das Escolas Municipais de Educação Infantil foi um marco na política educacional municipal.

Alves (2008) cita um trecho de uma entrevista cedida pela Secretária de Educação, Maria Luiza de Oliveira Moraes, na época da construção das EMEIs:

[...] as EMEIs foi a parte mais fácil do processo de expansão da educação pré-escolar na cidade. O mais difícil era manter as instituições com qualidade e continuar ampliando o setor, visto que a demanda era grande e as escolas infantis não foram suficientes para atender a todos... As verbas conquistadas pelas EMEIs foram apenas para sua construção e equipamentos. Como a prefeitura alegava não ter recursos disponíveis para arcar com a qualidade em todas as escolas infantis e continuar expandindo a sua rede, foi necessária a assinatura de convênios com as instâncias federal e estadual. Como exemplo, pode-se citar o Programa Municipal de

Educação Pré-Escolar, assinado em 27 de maio de 1982, mesmo ano de inauguração das EMEIs (ALVES, 2008, pp. 99 - 100).

Devido à falta de recursos da prefeitura para a manutenção das EMEIs, contava-se com o apoio voluntário de muitas mães, as quais realizavam trabalhos relacionados tanto ao preparo da merenda quanto à limpeza das unidades educacionais.

De início, as EMEIs foram criadas apenas na zona urbana. No ano de 1985, através de verba proveniente da 10ª Delegacia Regional de Ensino para o Programa Municipal de Educação Pré-Escolar, foram criadas escolas de pré-escolar na zona rural de Juiz de Fora, somando 21 unidades no mesmo ano. No ano de 1986, foi formada uma equipe para a elaboração de uma proposta curricular para a educação infantil em Juiz de Fora. No entanto, até o ano de 2007, tal proposta ainda não tinha sido implementada.

No final da década de 1980, as EMEIs acabaram tendo que se adequar a exigências quanto aos recursos investidos na educação primária pelo Banco Mundial. Assim, passaram a atender não apenas alunos na faixa etária de quatro a seis anos, mas também das primeiras séries do antigo primeiro grau, hoje chamado de ensino fundamental. Isso fez com que o governo municipal não conseguisse investir apropriadamente no ensino pré-escolar, já que as EMEIs tinham que oferecer espaço para as séries obrigatórias do primeiro grau. Mesmo assim, o governo municipal continuou investindo na educação pré-escolar e, a partir de 1990, iniciaram-se os cadastros escolares para atendimento à educação pré-escolar. Muitas vezes, a prefeitura precisou expandir sua rede para atender ao maior número possível de crianças cadastradas, e até mesmo criou escolas que ofereciam turmas de pré-escolar. Outras vezes, utilizou salões de igrejas ou de centros comunitários para o oferecimento de vagas no pré-escolar.

Devido à necessidade de atendimento ao primeiro grau, as EMEIs foram perdendo seu caráter de escolas de educação infantil, distanciando-se da proposta primeira de ampliação da educação pré-escolar no município. Com a inclusão da educação infantil como primeira etapa da educação básica através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), o quadro de atendimento à educação pré-escolar foi alterado, considerando que antes funcionava em outras locais que não se configuravam como escolas de educação

infantil, principalmente devido ao fato de os municípios terem a obrigação de encarregar-se dela.

Atualmente, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora, o município conta com uma média de cento e uma escolas da rede municipal de ensino. Desse total de escolas, vinte e sete oferecem educação infantil, as quais estão distribuídas entre as sete regiões que dividem o município de Juiz de Fora: Norte, Nordeste, Centro, Sul, Oeste, Leste e Sudeste. Apenas cinco escolas oferecem, especificamente, a etapa de ensino estudada neste trabalho. Outras escolas da rede municipal oferecem educação infantil, mas também outras etapas de ensino, como os anos iniciais e os anos finais do ensino fundamental.

Na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, há sete mil e sessenta e quatro alunos distribuídos nas escolas que oferecem exclusivamente educação infantil, bem como nas escolas que oferecem essa e outras etapas de ensino.

### **1.3 A prática pedagógica nas escolas de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora de acordo com as entrevistas realizadas com gestores escolares e com os questionários aplicados aos docentes**

Antes de iniciarmos a apresentação dos resultados desta pesquisa, mostra-se importante fazer algumas considerações a respeito das práticas pedagógicas de professores regentes de salas de educação infantil, principalmente no que diz respeito ao brincar, a partir da experiência da pesquisadora como gestora escolar em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora que atende à referida etapa de ensino.

Durante os três anos de atuação na gestão escolar, foi possível perceber que ainda existe, por parte dos professores, não somente certa resistência quanto a uma maior utilização do brincar em suas práticas cotidianas, como o desconhecimento dos profissionais a respeito do real significado do brincar e das brincadeiras e de sua importância nessa etapa do desenvolvimento infantil.

Foi possível constatar que, inúmeras vezes, o brincar acaba por exercer o papel de momento de descanso para o professor, ou momento em que realizam outras atividades, tais como escrever relatórios sobre as crianças, preencher diários de classe, elaborar atividades que deveriam ser planejadas fora do ambiente da sala de aula etc. Um dos reais objetivos da brincadeira, que é o professor perceber como

as crianças brincam e de quê brincam para conhecê-las melhor, fica longe de ser atingido.

A prática cotidiana reflete a maneira como o professor concebe o espaço educativo, o que entende por aprendizagem, o que acredita ser relevante ou não a ser trabalhado com os alunos e a visão por ele construída acerca dos conceitos de criança, infância e educação infantil. No entanto, essas concepções podem estar relacionadas à necessidade de uma maior compreensão por parte dos profissionais sobre a importância e a necessidade do brincar para as crianças dessa faixa etária, e isso pode ser sanado através de formação continuada.

Em relação à observação das crianças por parte do professor e à formação docente, Hoffman (2012) salienta que

[...] Desvendar na medida do possível os “enigmas” de uma criança exige, portanto, observação continuada, estudo e reflexão. Por isso, a qualificação docente é essencial na Educação Infantil. Improvisam-se, muitas vezes, profissionais para esse nível de ensino, que, por sua vez, improvisam muitas de suas ações. Decorrente da falta de verbas e recursos, muitas instituições ainda contam com auxiliares, professores e gestores sem formação específica. Além disso, diante da extensa carga horária, não há programas de formação, troca de experiências ou reflexões sistematizadas sobre o fazer pedagógico entre os profissionais na própria instituição (HOFFMAN, 2012, p. 28).

O principal objetivo da próxima seção é relacionar os resultados obtidos através de entrevistas com gestores de escolas que oferecem a educação infantil na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, assim como dos questionários aplicados a professores que atuam na etapa de ensino abordada, com o intuito de verificar se as práticas pedagógicas das salas de educação infantil contemplam o brincar em seu cotidiano, e se a gestão escolar atua como facilitadora da otimização do brincar na rotina das aulas. Para tal, foram elaboradas doze questões para os questionários aplicados aos professores e dez questões para as entrevistas com gestores escolares. A transcrição das mais relevantes falas dos entrevistados e das respostas às questões do questionário, selecionadas pela pesquisadora, serão analisadas a seguir.

### 1.3.1 O brincar e as práticas pedagógicas na perspectiva docente

Em primeiro lugar, mostra-se significativo o conhecimento quanto ao perfil dos entrevistados nesta pesquisa. Em relação aos professores, foi constatado que dos 16 participantes, 6 trabalham há menos de dez anos e 10 trabalham há mais de dez anos na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. Apenas 4 possuem menos de 10 anos no exercício da profissão, no geral. No que diz respeito ao tempo em que atuam na atual unidade escolar, 11 trabalham há menos de dez anos na mesma e 5 há mais de dez anos. Quanto à atuação como professor, 7 meses é o tempo mínimo de atuação de um dos pesquisados e 35 anos é o tempo máximo. Além disso, 7 trabalham como efetivos e 9 em regime de contrato temporário. Quanto à formação acadêmica, 9 são pós-graduados, 5 possuem nível superior, 1 está cursando uma graduação e 1 não respondeu à questão. Apenas 2 dos professores pesquisados não possuem graduação em Pedagogia ou Normal Superior, mas em Artes e Design e História.

As escolas serão identificadas como Escola A (escola na qual a pesquisadora atua como gestora escolar), Escola B, Escola C, Escola D e Escola E. Os professores serão identificados como Professor 1 da Escola A, professor 1 da Escola B e assim por diante. Os gestores escolares serão denominados Gestor Escolar da Escola A, Gestor Escolar da Escola B, Gestor Escolar da Escola C, Gestor Escolar da Escola D e Gestor escolar da Escola E.

Para uma melhor descrição das escolas pesquisadas, foi elaborado um quadro que apresenta algumas informações relevantes sobre cada unidade escolar. Tal quadro apresenta a rede física das referidas escolas, os recursos didáticos, o número geral de profissionais e o número de matrículas na etapa de ensino pesquisada. Esses dados podem ter impacto sobre a prática docente relacionada ao brincar.

**Quadro 1:** Caracterização das escolas pesquisadas

Escola	Região onde se localiza	Nº funcionários	Matrículas na educação infantil	Possui quadra de esportes?	Possui biblioteca?	Possui laboratório de informática?	Possui laboratório de ciências?
A	SUL	21	135	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
B	NORTE	22	131	NÃO	NÃO	SIM	NÃO
C	OESTE	16	111	NÃO	SIM	SIM	NÃO
D	LESTE	76	103	SIM	SIM	SIM	SIM
E	SUL	19	74	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora a partir de dados do site Qedu, referentes ao ano de 2013

Em relação ao questionário, a pergunta inicial se refere à rotina diária das aulas ministradas pelos docentes. Todos os professores relataram uma rotina de trabalho com as crianças. Em um primeiro momento, os alunos chegam e há um “tempo livre”, caracterizado como o momento dos brinquedos pedagógicos, das brincadeiras, da música e da rodinha de conversas informais. Após o “tempo livre”, os professores introduzem as atividades direcionadas como, por exemplo, (i) contagem dos alunos, (ii) calendário, (iii) verificação de como se encontra o tempo, (iv) explanação das atividades a serem realizadas (como o reconhecimento do nome através de fichas, por exemplo), (v) ilustração a partir de uma história contada pela professora, (vi) registro, no caderno, da data e do dia da semana, (v) jogos direcionados a algum conteúdo etc. Alguns professores relataram que, ao final do dia, deixam que as crianças fiquem com os brinquedos até a hora de irem para casa.

Em relação ao impacto de recursos diversificados nas aulas, todos os professores concordam que os mesmos são “importantes”, “fundamentais”, “positivos”, pois tornam as aulas mais agradáveis, despertam o interesse das crianças, enriquecem o trabalho, despertam a atenção e a curiosidade dos alunos, proporcionam uma aprendizagem de maneira mais prazerosa e divertida, e motivam as crianças.

A Professora 1 da Escola A diz que as aulas ficam mais interessantes e menos cansativas. Em sua concepção, as crianças da educação infantil necessitam da diversidade de recursos didáticos para serem motivadas, e complementa que as atividades desenvolvidas não podem ser muito extensas, pois a criança se dispersa e perde o interesse. A fala da Professora 2 da Escola A vai ao encontro da fala da Professora 1 da mesma escola, pois essa também acredita que os variados recursos

didáticos são responsáveis pelas motivação, conservação, criatividade, interação, convivência grupal. A Professora 2 ainda ressalta que as aulas se tornam mais agradáveis e interessantes tanto para o aluno quanto para o professor a partir da utilização de diversificados recursos didáticos.

Quanto aos tipos de recursos didáticos, as docentes disseram que fazem uso de brinquedos pedagógicos, fantoches, massinha, jogos de encaixe, jogo de bingo, quebra-cabeça, brinquedos de faz de conta, contos e recontos com teatro, DVDs, tampinhas, livros com boa ilustração e bom texto, revistas etc. De acordo com uma das docentes, “quando acontece de não dar tempo de trabalhar com elas, as crianças cobram, pois fazem já parte da rotina” (PROFESSORA 1 DA ESCOLA D). Algumas professoras mencionaram o uso diário de recursos diversificados. Uma delas mencionou que o faz duas a três vezes por semana, uma semanalmente, e outras não mencionaram a periodicidade.

A Professora 2 da Escola A falou sobre os brinquedos “mais queridos” das crianças. Segundo ela,

[...] os mais queridos são os brinquedos de faz de conta (telefones, teclados, máquinas fotográficas, maquiagem, bijuterias, óculos, artigos para a cozinha, comida, carros, bonecas, coisas para salão de beleza, utensílios domésticos...). Todos os dias brincamos, mas um dia da semana é dedicado aos brinquedos de faz de conta, onde a imaginação e as regras de convivência melhor são expostas. Ali observo os líderes, os organizados, a criatividade, a oralidade, a mudança do perfil do aluno, o dividir, o esperar etc. Criança precisa brincar, principalmente com outras crianças (PROFESSORA 2 DA ESCOLA A).

A fala dessa professora é muito importante, pois enfoca um dos principais tipos de brincar tratado na *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora* para a educação infantil, que é o brincar de faz de conta.

Questionadas se consideram que a utilização de estratégias variadas que têm o brincar como alicerce influencia a aprendizagem, todas as professoras respondentes afirmaram positivamente. Algumas falas selecionadas corroboram essa afirmativa.

A Professora 5 da Escola B salienta que é através da brincadeira que se desenvolvem “processos psíquicos como atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, sentimento, entre outros, bases sobre as quais edifica-se a personalidade”. A Professora 4 da Escola B revela a importância do brincar para a aprendizagem de regras de convivência por parte das crianças e, ainda, o

desenvolvimento da oralidade, a troca de experiências, o aumento da concentração e o despertar da criatividade. Já a Professora 1 da Escola E enfatiza que “o lúdico sempre atrai interesse e conquista as crianças. Aprender brincando é mais gostoso”. A docente acredita que os jogos propiciam interação social também. A fala da Professora 1 da Escola C sugere que é “uma influência positiva” e que um simples brinquedo de montar pode ser uma forma de se aprender a reconhecer e identificar cores pelo nome”. A professora também diz que mesmo na hora de guardar os brinquedos, a brincadeira que parece ter terminado ainda não acabou, pois a crianças podem ser solicitadas a guardar, por exemplo, as peças de um jogo a partir de uma determinada cor por vez. Segundo ela, “a turma toda colabora com a arrumação e, juntos, ainda aprendem sobre as cores”. A afirmativa da Professora 7 da Escola B se alinha à concepção da proposta curricular para a educação infantil sobre o brincar, pois ambos revelam a crença no brincar como parte do universo infantil. A docente enfatiza que, por isso, a utilização de estratégias variadas deve ser incentivada pelo fato de desenvolverem a “interação, a imitação, a atenção, a memória, a imaginação e a socialização”. É possível perceber, então, através dos relatos, que as professoras veem o brincar como uma atividade fundamental para os vários tipos de aprendizagens que a criança pode adquirir.

A respeito da quantidade de materiais disponíveis para atividades que envolvem o brincar, apenas uma professora relatou não haver o suficiente em sua escola. Sua resposta à questão demonstra claramente tal afirmação:

[...] Acho que o material ainda não é suficiente. Sinto falta, em primeiro lugar, de uma sala própria com diversos cantinhos que envolvam a aprendizagem dos alunos através do brincar e mais materiais concretos que cada criança possa manipular (PROFESSORA 1 DA ESCOLA A).

As demais professoras relataram haver materiais diversificados e disponíveis para o trabalho com o brincar. Em contrapartida, a Professora 2 da Escola A fez uma ponderação quanto à prática docente:

[...] Sim, na escola que trabalho há um diversificado material disponível e suficiente para as atividades que envolvam o brincar, mas isso não é o suficiente para mudar a prática do docente (PROFESSORA 2 DA ESCOLA A)

De acordo com a fala da professora, a questão central se relaciona à prática pedagógica dos docentes, relato que vai de encontro ao anterior, de uma professora



que atua na mesma escola, que coloca a questão central na insuficiência de material e de infraestrutura que colabore com práticas que envolvam o brincar. Nesse momento, é possível perceber uma diferença de concepções entre os profissionais que trabalham numa mesma unidade escolar. No entanto, mesmo com a contradição de opiniões expressadas pelas duas docentes da Escola A, através dos resultados dos questionários, é possível verificar que, no geral, as docentes respondentes acreditam que as escolas estão bem equipadas com materiais para a utilização no cotidiano escolar.

Quanto ao empenho da gestão escolar em fazer com que o brincar esteja presente no trabalho dos docentes, todas as professoras responderam afirmativamente. Uma questão levantada por algumas docentes se relaciona à verba recebida pelas escolas, a qual não favorece a aquisição de todo o material necessário. Uma docente levantou a questão, não apenas do empenho da gestão relacionado à compra de materiais, mas também do estudo da importância do brincar. De acordo com ela,

[...] a gestão escolar está sempre empenhada em possibilitar momentos de brincadeiras para os alunos, trazendo para nossos encontros textos que vão ao encontro dessa prática tão importante, levando à reflexão e à troca de experiências entre professoras (PROFESSORA 7 DA ESCOLA B).

A questão da verba ressaltada pela docente é bastante significativa, e o Plano de Ação Educacional que será apresentado no Capítulo 3 traz uma sugestão de ação que pode impactar positivamente nesta questão.

Sobre a percepção das docentes a respeito da utilização de estratégias e de recursos, 13 deles afirmaram que o brincar acontece de maneira positiva e que “os professores tentam conciliar o aprender e o brincar da melhor forma” (PROFESSORA 1 DA ESCOLA C). No entanto, três docentes fizeram algumas ressalvas, relatadas a seguir.

De acordo com a Professora 2 da Escola A, apesar de usados, há pouca exploração dos brinquedos e, de acordo com ela, o brincar, algumas vezes, “é aplicado para matar o tempo”. A professora ainda ressalta que “em muitas ocasiões, não se trabalha o cuidar, o dividir, a criatividade, as possibilidades, a imaginação, a riqueza que o brinquedo, a brincadeira proporcionam”. A fala da Professora 2 da Escola A é bastante similar à fala da gestora pesquisadora deste trabalho, que

também enfatiza, no início deste capítulo, a percepção da utilização do brincar como maneira de descanso para o professor.

As falas da Professora 1 da Escola A e da Professora 3 da Escola B, em relação à mesma questão, apresentam certa contradição. A primeira revela que os professores nem sempre conseguem incentivar o brincar devido à falta de alguns materiais e à inadequação da estrutura física da escola, mas que, “dentro das possibilidades, fazem o uso do brincar como forma de ensino-aprendizagem”. A segunda docente, no entanto, diz que a escola “oferece bastante recurso. Apesar disso, nem todos utilizam com intenção de aprendizado”.

Todas as professoras, conforme solicitação da pesquisadora, relataram a experiência de uma aula na qual utilizaram recursos didáticos variados relacionados ao brincar, e que podem ser utilizados por outros colegas de trabalho.

A Professora 5 da Escola B relatou ter levado o teclado para a sala de aula e ter cantado várias músicas com os alunos. Segundo ela, através da música, “alguns alunos se soltaram, se enturmaram”. A Professora 3 da Escola A disse ter utilizado o jogo “Bingo de Letras” para trabalhar o alfabeto, e a docente revela ter sido uma atividade eficaz e que proporcionou prazer para os alunos.

A Professora 1 da Escola C contou a atividade em que trabalhou com figuras geométricas a partir de dois jogos criados por ela. Uma atividade consistiu em uma gincana. Os alunos foram divididos em dois grupos. Os grupos tinham que levar até ela – que estava a uma determinada distância –, as figuras de acordo com os comandos dados. Esses comandos apontavam a cor e a forma. O grupo que acertasse mais vezes seria o vencedor da gincana.

A Professora 2 da Escola A falou sobre a “aula livre”, em que ela cria “diferentes cantos/ mesas com livros, massinha, brinquedos de montar, jogos, brinquedos de faz de conta etc. A criança deve escolher para onde ela que ir e/ou quando trocar a brincadeira. A Professora 1 da Escola E falou sobre (i) a atividade de construção com blocos lógicos, (ii) a utilização de fantoches para discussão de assuntos, tais como a questão ecológica, por exemplo, (iii) a construção de castelo com copos, denominado de faz de conta etc. A Professora 1 da Escola A contou a experiência de uma aula na qual ensinou a música “Dona Baratinha”. Em seguida, fez uma rodinha para contar a história. Em um terceiro momento, os alunos encenaram a história e, por fim, “fizeram uma atividade de português, matemática, ciências, de acordo com o nível das crianças”.

As experiências relatadas são importantes, pois demonstram que as professoras se interessam por promover atividades que proporcionam prazer às crianças, que incentivam a descoberta, o raciocínio e a atenção. Porém, em apenas um dos relatos, o da Professora 2 da Escola A, é possível perceber a intenção da docente em explorar o faz de conta em sala de aula. As demais experiências relatadas se encontram mais relacionadas ao jogo didático, com intencionalidade de aprendizagem de conteúdos curriculares. É importante ressaltar, então, a necessidade de intensificação do estudo da *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora* para a educação infantil no que tange ao brincar, que deve ser o centro das práticas pedagógicas. Essa questão terá um enfoque especial no Plano de Ação Educacional, apresentado no Capítulo 3 deste trabalho.

Indagadas a respeito da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora intitulada *Educação Infantil: A Construção da Prática Cotidiana*, apenas uma professora afirmou ter participado de um dos grupos responsáveis pela elaboração. Mesmo as demais, não tendo participado, ressaltam que consideram importante a construção de uma proposta curricular municipal como norteadora das práticas pedagógicas, como unificadora das práticas educacionais do município e como uma maneira de valorizar a educação infantil. Para sustentar tais colocações, algumas respostas foram selecionadas:

A Professora 1 da Escola C diz considerar fundamental a construção de uma proposta para a Educação Infantil, e que esta etapa do ensino “está finalmente ganhando espaço na formação das nossas crianças. Dessa forma, nada mais justo que ela também esteja sendo planejada, estudada e elaborada junto com os demais blocos de ensino abordados”. A Professora 2 da Escola A diz que uma proposta direcionada à educação infantil “é essencial para uma cidade e deve ser a linha norteadora, a base para as aulas do município”. A Professora 1 da Escola A diz que essa iniciativa, além de valorizar a educação infantil, propicia uma “orientação para um trabalho mais unificado na rede municipal.

A concepção da gestora pesquisadora a respeito de tal item se encontra em consonância com as opiniões supracitadas, e as concepções dos docentes revelam uma preocupação com o alinhamento das práticas pedagógicas nas diversas escolas que atendem à educação infantil no município de Juiz de Fora.

Apesar de apenas uma professora ter relatado participação na construção da proposta curricular, a maioria afirmou ter tido contato com o documento nas escolas

aonde atuam ou atuaram através de discussões nas reuniões pedagógicas. Duas professoras relataram não terem tido contato, e uma relatou ter tido uma reunião no início deste ano sobre o documento, mas acha necessário serem promovidas mais reuniões em que os detalhes do currículo sejam debatidos.

Quanto ao alinhamento entre as propostas pedagógicas das escolas e a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora para a educação infantil, doze docentes participantes da pesquisa responderam, sem ressalvas, que a proposta pedagógica das escolas nas quais atuam dialoga com o currículo municipal.

A Professora 1 da Escola C disse que quando os professores foram apresentados aos textos da proposta curricular, logo identificaram o trabalho que já realizavam na escola, até mesmo no que tange à importância do brincar na educação infantil. A Professora 2 da Escola A também considera que a proposta pedagógica e o trabalho dos docentes da escola aonde atua está alinhada com a proposta municipal no quesito brincar. A Professora 7 da Escola B explicou que os profissionais da escola procuram levar a proposta curricular da rede, no que tange ao brincar, para sua prática, pois acreditam que “é através das brincadeiras que os alunos vão se desenvolver com prazer, proporcionando interação e socialização”. A Professora 2 da Escola B confirma que há o alinhamento entre as propostas, e que “o brincar na escola é prioridade”.

Quanto às quatro docentes que responderam positivamente, porém com ressalvas, as falas se expressam da seguinte maneira:

A Professora 1 da Escola A diz que, nas reuniões pedagógicas, procuram estudar e avaliar a proposta pedagógica da escola, relacionando-a com a *Proposta Curricular da Rede Municipal*, e sempre procuram promover o brincar de maneira livre, ou de forma orientada para a construção do processo ensino-aprendizagem, de forma a promover o avanço da criança no âmbito cognitivo e afetivo. No entanto, às vezes, os profissionais ficam impossibilitados de executar tarefas diferenciadas devido à falta de alguns materiais e de espaço físico. A Professora 1 da Escola D diz que “dentro do possível está [seguindo a proposta curricular], pois não dá para seguir exatamente da forma proposta”. A Professora 4 da Escola A também afirma que “dentro do possível”. A Professora 1 da Escola E considera que os profissionais estão se esforçando para alcançarem, em sua prática, o que é sugerido pela proposta curricular.

As respostas aos questionários aplicados aos docentes revelam como se dá a prática pedagógica cotidiana em algumas escolas que atendem à educação infantil na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, e demonstram alguns desafios que essa etapa de ensino enfrenta. Esses assuntos serão abordados de maneira mais aprofundada no segundo capítulo.

O objetivo desta seção foi apresentar os dados coletados através dos questionários. Uma análise mais aprofundada dos dados e as conclusões a que podemos chegar em relação aos mesmos serão apresentadas no Capítulo 2.

A seguir, serão apresentados os dados das entrevistas realizadas com quatro gestores escolares da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. As respostas da pesquisadora, cuja escola aonde atua também faz parte pesquisa, serão apresentadas permeando as respostas dos demais gestores escolares.

### 1.3.2 O brincar e as práticas pedagógicas na perspectiva da gestão escolar

Em relação aos gestores escolares, os mesmos quesitos abordados na caracterização do perfil dos professores foram utilizados. Foi possível chegar aos seguintes dados: dos 5 entrevistados, todos atuam há mais de dez anos na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, e apenas 2 há menos de dez anos na atual instituição de ensino em que se encontram. Quanto ao tempo na gestão escolar, 2 se encontram na função há seis anos (somando dois mandatos), e 3 estão há três anos (pleiteando a reeleição para o segundo mandato). Em relação à formação acadêmica, apenas 1 gestor é graduado em Educação Física, enquanto os outros 4 fizeram Pedagogia. Todos possuem pós-graduação.

Quanto ao questionamento a respeito da percepção dos gestores sobre o trabalho dos docentes de educação infantil, foram feitos diferentes apontamentos, os quais apresentaremos a seguir.

O Gestor Escolar da Escola B afirmou que o trabalho desenvolvido na escola onde atua segue os cadernos de educação infantil e “as propostas que são sugeridas em reuniões pedagógicas quanto ao trabalho em cada etapa de ensino”. A Gestora Escolar da Escola C disse que o trabalho em educação infantil realizado pelos professores “prima pelo desenvolvimento integral da criança no que tange aos aspectos cognitivo, afetivo/emocional, social e físico”, e que os profissionais buscam realizar um “trabalho de cunho educativo, sem perder de vista que o brincar é o

ponto central da proposta pedagógica”. A Gestora Escolar da Escola D pontuou que o trabalho é “dinâmico e segue as orientações dadas pela Coordenadora Pedagógica específica para a educação infantil e o trabalho dentro das perspectivas do letramento”. A Gestora Escolar da Escola E ressalta que a instituição de ensino tem como proposta o trabalho com projetos, que são desenvolvidos a partir do interesse manifestado pelas crianças e/ou pelo professor, e que o “projeto é que direciona o fazer diário”.

Três respostas apresentadas demonstram aspectos importantes da *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora*, que se relacionam (i) à utilização dela como alicerce para o trabalho (Gestor Escolar da Escola B), (ii) o brincar como ponto central da proposta pedagógica da escola (Gestora Escolar da Escola C) e (iii) o trabalho por projetos (Gestora Escolar da Escola E). O apontamento da Gestora Escolar da Escola D, apesar de afirmar que o trabalho é dinâmico, não expressa claramente como ele se dá.

Na escola onde a pesquisadora atua como gestora escolar, o propósito é que a *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora* norteie as práticas pedagógicas dos professores. O documento está sendo estudado constantemente. No entanto, muito ainda há o que se avançar quanto ao aspecto do brincar na dinâmica diária das práticas docentes, já que é possível perceber que muitos profissionais ainda baseiam seu trabalho principalmente em atividades voltadas para conteúdos curriculares. Conforme verificamos, as crianças ainda ficam muito tempo sentadas realizando atividades que poderiam ser exploradas de maneira prática.

A equipe gestora da Escola A procura promover constantemente o debate acerca da importância e da necessidade do brincar no cotidiano das crianças, bem como equipar a unidade escolar com diversos materiais que possam contribuir para que a atividade esteja presente no dia a dia da instituição. Mesmo assim, as práticas em muito precisam ser modificadas e, por isso, há a necessidade de algumas ações que busquem fomentar o brincar. Ações com esse objetivo serão apresentadas no Plano de Ação Educacional, no Capítulo 3.

Os gestores escolares das escolas B e C apresentam semelhança nas respostas quanto à necessidade de um trabalho com maior enfoque no brincar. O Gestor Escolar da Escola B relata que percebe a pouca presença do brincar nas aulas, as quais seguem um roteiro e um planejamento já previamente estabelecidos

pela professora. O gestor ainda ressalta que “as brincadeiras poderiam ser mais bem aproveitadas e serem base para a introdução da aprendizagem”. A gestora da Escola C expressa que “a questão do brincar ainda não se constitui na educação infantil como uma tarefa fácil, em função dessa atividade ser permeada por concepções contraditórias”, e que essas contradições se relacionam às diversas modalidades que se atribui ao brincar, que em alguns momentos é concebido como uma atividade livre e, em outros, um ato de caráter pedagógico, direcionado pelo professor. Ela ainda enfatiza que o trabalho da equipe gestora se dá no sentido de que os “professores compreendam que a atividade lúdica não deve ser trabalhada somente para fins escolares”, para que não haja a destituição das “múltiplas possibilidades que o brincar propicia às crianças e ao seu desenvolvimento”. Também afirma que “a luta é no sentido do brincar e do faz de conta serem atividades que façam parte de fato da rotina dos pequenos”.

Os gestores das escolas D e E já expressaram o brincar como central no trabalho das docentes. A Gestora Escolar da Escola D diz que o trabalho é muito bom e que as professoras seguem o planejamento bimestral, utilizando todos os jogos e atividades propostos. A Gestora Escolar da Escola E evidencia que “no Projeto Político Pedagógico da Escola, o brincar tem papel central. Pensamos que o brincar é a ferramenta para a condução de práticas educativas onde o ensinar e o aprender se tornam ações interligadas pela ludicidade”.

A pesquisadora compactua com as ideias expressadas pelos gestores das escolas B e C em relação ao trabalho docente na escola onde atua como gestora escolar, pois percebe que ainda há bastante resistência por parte de alguns professores em introduzir o brincar na rotina diária das aulas. Como relatado anteriormente, as crianças passam grande parte do tempo em que estão na escola sentadas, e a própria fala de algumas docentes em reuniões pedagógicas expressa o pensamento de que os cursos oferecidos sempre abordam os mesmos assuntos e falam sobre tudo o que já sabem.

Questionados a respeito do interesse dos professores em realizarem atividades que envolvam movimento, arte e expressão, e as respostas foram diversificadas. O Gestor Escolar da Escola B afirmou o seguinte:

Eu acho que as atividades desenvolvidas pelos professores são mais voltadas para a leitura e a escrita, enquanto as atividades lúdicas acontecem esporadicamente, sem a apresentação de uma sistematização das mesmas. O uso de materiais xerocopiados na escola ainda é muito alto, mesmo tendo havido, por parte da equipe gestora, redução no número de cópias através da “cota de xerox”; mas essa cultura de dar material pronto deve e precisa ir se modificando (GESTOR ESCOLAR DA ESCOLA B).

A fala do referido gestor expressa a mesma percepção que a gestora pesquisadora apresentou anteriormente sobre as práticas docentes em relação ao brincar na Escola A, onde atua.

A Gestora Escolar da Escola C apresenta uma fala bastante parecida com as do Gestor da Escola B e da Gestora da Escola A. Em sua opinião,

[...] A maioria apresenta interesse, mas infelizmente tenho constatado que alguns professores, tanto efetivos quanto contratados, possuem uma limitação muito grande acerca do trabalho a ser realizado na educação infantil, mantendo as crianças assentadas por um período muito grande, negligenciando o próprio movimento, ora tendo uma compreensão que trabalhar artes é simplesmente pintar um desenho. Assim, trabalhar o movimento, arte e expressão, requer conhecimento do professor em oferecer aos alunos muito do que foi produzido pela humanidade ao longo dos tempos. Isso implica o trabalho com dança, teatro, cantiga de roda, dramatização, contação de histórias, músicas (desde a Clássica até o Funk), releituras de obras de pintores e outros. Nosso foco tem sido a formação em contexto, *in lócus* (GESTORA ESCOLAR DA ESCOLA C).

A Gestora Escolar da Escola D apresentou uma resposta diferente dos gestores já citados quanto à questão abordada. Ela afirma que

[...] sempre aparecem trabalhos na escola nos quais os alunos confeccionam objetos para apresentação cênica. Todos gostam de participar e as aulas são mais produtivas (GESTORA ESCOLAR DA ESCOLA D).

De acordo com a Gestora Escolar da Escola E

[...] alguns professores se interessam e nas suas salas desenvolvem atividades que envolvem movimento, arte, expressão. Outros não muito, deixando que esses elementos sejam desenvolvidos nas aulas específicas, como Educação Física, Artes e Biblioteca (GESTORA ESCOLAR DA ESCOLA E).

Através das respostas dos gestores entrevistados, é possível detectar que há diferenças nas percepções quanto à questão abordada. Esse fato revela ainda mais



a necessidade de aprofundamento do estudo do documento criado como orientador das práticas pedagógicas da educação infantil, de modo que haja, salvo as particularidades de cada instituição educacional, um mesmo direcionamento quanto ao trabalho na educação infantil. A intenção é que, de certa forma, as escolas da rede ofereçam um espaço onde as múltiplas aprendizagens estejam presentes e onde haja a construção de uma mesma linguagem em relação ao que deve ser enfoque na educação infantil.

As concepções da pesquisadora acerca do tema abordado vão ao encontro daquelas relatadas pelos gestores escolares das escolas B, C e E, pois se percebe, também, no cotidiano escolar, falta de envolvimento por parte de algumas professoras com a questão suscitada. Algumas matem os alunos por longos tempos sentados, dedicando-se a atividades que envolvem escrita e leitura. Ainda, falta de uma compreensão adequada da real função da educação infantil, já que muitos dos preceitos da proposta curricular, documento construído por profissionais atuantes na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, não são contemplados.

Em relação aos materiais existentes nas escolas para as professoras trabalharem com o brincar, todos os gestores afirmaram tê-los nas escolas. Uma das gestoras, no entanto, fez alusão à questão da verba enviada para as escolas, considerando-a insuficiente para contemplar todos os gastos. Segundo o Gestor Escolar da Escola B,

[...] Há vários materiais na escola e sempre disponibilizo os materiais sugeridos para as aulas. Lógico que estando eles em benefício dos alunos. O espaço físico se configura como o espaço mais importante que temos na escola. Temos uma quadra coberta, que não é só para a prática de esportes e Educação Física; temos espaço gramado com parquinho e horta, que os professores poderiam melhor aproveitar (GESTOR ESCOLAR DA ESCOLA B).

A Gestora Escolar da Escola C evidenciou o seguinte:

[...] Quando assumi a direção desta escola, tínhamos poucos brinquedos e a maioria quebrados. Nós buscamos adquirir jogos, brinquedos de encaixe, bonecas, carrinhos, animais, móveis de madeiras pequenos, parquinho de plástico (escorregador, balanço e cavalinhos), tecidos, fantoches. Temos alguns brinquedos dispostos em prateleiras nas salas de atividades. Estamos montando o “Cantinho da imaginação”, um outro espaço para o brincar, mas penso que ainda não é o suficiente. Mas é de extrema importância ressaltar que o brincar não se limita apenas a brinquedos industrializados. Elementos da natureza como terra, folhas, pedras,

sucatas, sementes, toquinhos de pau/madeiras podem ser utilizados. Apesar de nossa escola estar situada em uma rua sem saída e ter muitos desses elementos ao nosso entorno, a maioria dos professores resiste em empreender este trabalho, explorando pouco os elementos da natureza (GESTORA ESCOLAR DA ESCOLA C)

Por meio das respostas dos gestores, é possível perceber que eles enfatizam a utilização do ambiente e de seus recursos como meio de promover a aprendizagem dos alunos.

A Gestora Escolar da Escola E salienta:

[...] Procuramos estar adquirindo, sempre que é possível, sempre que dispomos de verba, materiais diversificados, brinquedos, jogos. Nas salas de aula, temos jogos pedagógicos (brinquedos de montar) variados e outros brinquedos como carrinhos, bonecas, panelinhas, teclados de computador, e outras coisas. Ainda temos disponíveis jogos variados, quebra-cabeça, blocos lógicos, dominós que as professoras podem levar e utilizar nas salas. Temos também várias fantasias e adereços na biblioteca que também podem ser utilizados. Pensando nas salas de aula de forma específica, apesar dos brinquedos relatados, ainda considero que a diversidade poderia ser maior, mas a falta de recursos suficientes para abarcar tantos gastos não nos permite equipar as salas como gostaríamos (GESTORA ESCOLAR DA ESCOLA E).

É fato que a questão da verba recebida pelas escolas muito influencia na aquisição dos recursos de que necessitam as instituições escolares. Assim como citado pela Gestora da Escola E, a gestora pesquisadora também considera difícil equipar as escolas em todas as suas necessidades. O Plano de Ação Educacional contempla uma ação que muito pode colaborar para a minimização deste entrave. No entanto, é importante pontuar que, mesmo com a questão da escassez da verba para atender a todas as demandas da unidade escolar, seu pensamento se alinha às concepções da gestora da escola C no que se refere ao brincar abranger diversificados espaços e materiais. O professor precisa ter a capacidade de utilizar, da melhor maneira possível, os recursos de que dispõe e compreender que a imaginação da criança vai além do objeto. Uma simples pedrinha, por exemplo, pode se transformar em qualquer outra coisa que a imaginação infantil permita.

Os gestores foram indagados se há interesse por parte dos professores em participarem de cursos, oficinas e/ou grupos de estudos sobre educação infantil para aprimoramento da prática. Apenas a Gestora Escolar da Escola D afirmou que há interesse de todos, e que esses participam de cursos ofertados pela Secretaria de

Educação. A Gestora Escolar da Escola E respondeu que há interesse por parte dos professores, mas há dificuldade em conciliação de horários. O Gestor Escolar da Escola B respondeu que poucos se interessam e a Gestora Escolar da Escola C denotou a falta de interesse de muitos professores em participarem de tais atividades, apesar de ela nunca deixar de liberá-los para isso. Tais docentes alegam falta de tempo ou de interesse, enquanto outros dizem que “tais eventos pouco contribuem para sua prática”.

Em relação a este tópico, a pesquisadora compactua com as falas dos Gestores Escolares das Escolas B, C e E. Na escola em que atua, há problemas tanto em relação à conciliação de horários quanto à falta de interesse por parte de muitos profissionais no que diz respeito à participação em cursos, palestras ou outros eventos relacionados à educação. Essa questão é evidenciada pela fala dos próprios professores quando surge algum convite.

Na entrevista aplicada aos gestores escolares, houve o questionamento se o Projeto Político Pedagógico da Escola contempla a utilização de recursos didáticos variados atrelados ao brincar. Três gestores responderam positivamente. O Gestor Escolar da Escola B, por exemplo, enfatizou que “o tema não é parte só do Projeto Político Pedagógico, mas das reuniões pedagógicas, e no dia a dia ressaltamos a importância da brincadeira para o desenvolvimento do trabalho”. A Gestora Escolar da Escola D disse que o Projeto Político Pedagógico de “sua” escola ainda está em construção. A gestora Escolar da Escola C revela que o brincar está presente no referido documento como “mola propulsora do desenvolvimento das crianças em todos os aspectos de seu desenvolvimento”, e a Gestora Escolar da Escola E expõe que “no PPP da escola, elegemos o brincar como fio condutor de todas as atividades, e o PPP traz essa centralidade e importância, porém, não especifica essa utilização”.

O projeto político-pedagógico da escola na qual a pesquisadora atua como gestora também dá grande ênfase à utilização de variados recursos que possam contribuir para o desenvolvimento da criança como um ser integral e que colaborem com a vivência da infância.

Quanto à Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora para a Educação Infantil ter sido estudada pelas escolas, todos os gestores afirmaram que sim. O Gestor Escolar da Escola B disse que o estudo se deu nas reuniões pedagógicas, com a leitura de todo o material, e enfatizou que conseguiu

um exemplar do caderno temático para cada professora atuante na educação infantil. A Gestora Escolar da Escola C relata que houve estudo da proposta durante a sua elaboração e o mesmo se dava nas reuniões pedagógicas. Ressalta que a Proposta ia para as escolas e retornava para a Secretaria de Educação seguida de todos os acréscimos, sugestões, supressões que os profissionais considerassem necessários. De acordo com a ela, o estudo do documento final se iniciou em 2013, porém tiveram que interrompê-lo devido à necessidade de outras discussões nas reuniões, e no segundo semestre de 2014 recomeçaram. Cada profissional se responsabilizava pelo estudo de um dos tópicos da proposta curricular, a fim de apresentá-lo nas reuniões pedagógicas. A Gestora Escolar afirma que já iniciaram a análise do documento, porém, as docentes alegam diversidade nas orientações contidas em seu texto, visto que, em alguns momentos, há incentivo à implantação da brincadeira e, em outros, é para voltar ao aprendizado. Com isso, “o mais difícil é saber dosar a brincadeira atrelada ao aprendizado”. A Gestora Escolar da Escola E revela ter havido o estudo da proposta durante todo o ano de 2013, nas reuniões pedagógicas.

Na escola onde a pesquisadora atua, o estudo da proposta curricular também se deu e ainda se dá nas reuniões pedagógicas, que são os momentos em que todo o corpo docente se encontra reunido, e muitas professoras já estão com os exemplares disponibilizados para estudo. A escola possui uma quantidade razoável de exemplares, o que possibilita rodízio deles entre os profissionais.

Em relação à pergunta sobre alteração na rotina de trabalho dos profissionais, no que tange ao brincar, após o estudo da proposta curricular, as respostas foram as que seguem:

[...] Embora tenha havido estudos sobre a proposta, a maioria dos professores segue seu modelo tradicional de ensinar e um dos grandes entraves da educação infantil é a articulação da brincadeira com a aprendizagem. O fato de termos turmas do primeiro ano do ensino fundamental na escola onde são dadas orientações para o letramento faz com que os professores tenham uma preocupação maior com a leitura e a escrita por causa da preocupação que os alunos saiam da escola sem aprender nada (GESTOR ESCOLAR DA ESCOLA B).

Através da fala do Gestor Escolar da Escola B, é possível perceber que parece não ter havido mudanças significativas nas práticas docentes, o que necessita ser reavaliado, a fim de que possam ser realizados os ajustes necessários para a implementação da proposta curricular no ambiente escolar.

A Gestora Escolar da Escola C respondeu o seguinte em relação ao questionamento:

[...] Estamos trabalhando no sentido de que a proposta curricular da rede municipal articulada ao PPP da Escola passe a ser um divisor de águas no trabalho diário dos professores no que tange ao brincar, pois esses documentos, atendo-se às Diretrizes Curriculares Nacionais revisadas em 2009, ressaltam a importância do brincar na prática da educação infantil, sem deixar de falar que, como nos diz Vygotsky, “a principal atividade da criança é o brincar, brincamos porque somos humanos” (GESTORA ESCOLAR DA ESCOLA C).

A Gestora Escolar da Escola C enfoca uma questão muito importante, que é o movimento da equipe gestora no sentido de proporcionar que as orientações contidas na *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora* para a educação infantil se façam presentes nas ações docentes.

A Gestora Escolar da Escola D afirma que a proposta curricular influenciou significativamente na rotina escolar:

[...] Alterou a rotina sim. Primeiro houve a adaptação da Escola à Proposta com organização de espaços e aquisição de materiais que dessem suporte às brincadeiras, e segundo, houve a preocupação de administrar essas ações de forma que o aprendizado não fosse prejudicado (GESTORA ESCOLAR DA ESCOLA D).

Já a Gestora Escolar da Escola E compartilha da mesma opinião do Gestor Escolar da Escola B. Para ela, não houve muita alteração na rotina de trabalho das docentes. Em sua concepção, a “proposta curricular da rede alterou a metodologia de trabalho que antes era por temas geradores e agora é por projetos”. E complementa que “quanto à utilização de estratégias e recursos atrelados ao brincar, a proposta não alterou muito a rotina, pois essa já fazia parte da nossa proposta e do nosso dia a dia”.

A pesquisadora considera que na escola onde atua como gestora também não houve grandes mudanças na rotina diária dos professores. Aqueles que já utilizavam o brincar como alicerce das práticas pedagógicas continuam fazendo; os demais, que não tinham essa prática cotidiana, também continuam atuando da mesma maneira.

Questionados sobre a maneira como a equipe gestora incentiva os professores a utilizarem práticas pedagógicas diversificadas em suas aulas,

principalmente no que diz respeito ao brincar, as respostas se configuraram desta maneira:

[...] As orientações são dadas em reuniões pedagógicas e no próprio dia a dia, no intuito de incentivar professoras a utilizarem métodos e recursos que não sejam com papel. Mas neste ponto está a grande dificuldade das professoras, porque eles acreditam que nem todo conhecimento pode ser através da brincadeira, e como elas não conseguem planejar e estudar para a montagem de suas aulas, acabam usando as formas tradicionais (GESTOR ESCOLAR DA ESCOLA B).

Na escola onde atua a Gestora Escolar C, de acordo com sua explicação, o incentivo ocorre

[...] Nas reuniões pedagógicas, nos encontros semanais de 40 minutos com os professores, na aquisição de brinquedos, na promoção de estudos que têm como foco a concepção de criança, infância e a importância do brincar (GESTORA ESCOLAR DA ESCOLA C)

Em relação à Escola D, a Gestora Escolar diz que a equipe incentiva a utilização de práticas pedagógicas diversificadas, “melhorando os espaços, as estruturas e adquirindo material para dar suporte aos professores”.

A Gestora Escolar da Escola E explica:

[...] Incentivamos os professores a utilizarem práticas pedagógicas diversificadas de várias formas. Em conversas e reflexões sobre as práticas diárias em sala de aula, trazendo na escola outros professores, coordenadores para compartilharem suas práticas e, também, abrindo espaço nas reuniões pedagógicas para que os professores da escola apresentem práticas de sucesso. Ainda, a coordenadora estabelece um diálogo constante com as professoras no que diz respeito às práticas escolares.

As práticas da equipe gestora da escola onde atua a pesquisadora estão bastante alinhadas às citadas pelos demais gestores escolares entrevistados. Também há orientações e discussões nas reuniões pedagógicas sobre a importância de práticas diversificadas atreladas ao brincar no cotidiano das salas de aula. Além disso, a coordenadora pedagógica se mantém em constante contato com as professoras, oferecendo-lhes materiais que abordam o referido tema. São selecionados vídeos com reportagens, entrevistas, sugestões, filmes que enfocam o brincar nas salas de aula. Os professores são incentivados a participarem de cursos que abordem o tema em tela, e são promovidas oficinas com profissionais da própria

escola ou de outras que contemplam a importância do brincar na infância. A equipe gestora tem procurado oferecer vários recursos que possam colaborar e facilitar a prática docente alinhada ao brincar na escola.

Por fim, os gestores foram solicitados a fazerem uma avaliação geral da utilização de recursos variados pelos professores de educação infantil nas escolas em que atuam principalmente no que tange ao brincar. Todos concordaram que precisa haver uma maior exploração por parte dos professores em relação aos recursos e práticas que incentivem o brincar no cotidiano escolar. Os gestores assim se posicionaram:

[...] Esse recurso e forma de aprendizagem através do lúdico poderia ser mais bem trabalhado e aproveitado e os cursos de capacitação poderiam ajudar nesse sentido. Porém, professoras antigas nas escolas não estão dispostas a mudar a sua prática e nem a fazerem curso de capacitação (GESTOR DA ESCOLA B).

O Gestor Escolar da Escola B aborda a questão já evidenciada pela pesquisadora a respeito da necessidade dos cursos de capacitação, ou da formação continuada para a melhoria das práticas docentes atreladas ao brincar.

A fala da Gestora Escolar da Escola C, quanto à indagação, expõe o que se segue:

[...] Bom, penso que muitos espaços como o laboratório de informática, a biblioteca, o datashow, elementos da natureza, espaço externo, tecidos, fantoches, jogos e, sobretudo, o brincar, o faz de conta, ainda são recursos que precisam ser mais bem explorados, territórios a serem desvendados pelos professores, principalmente por aqueles que concebem que o brincar é o tempo para o ócio. Acredito que somente com formação continuada e muito estudo com nossos educadores passaremos a comungar e a partilhar da mesma concepção, na qual o brincar permite que a criança atribua novos sentidos aos objetos, como também para as representações humanas, o que irá contribuir de forma significativa para o seu desenvolvimento, sobretudo, no que se refere a (re)construção de sentidos e significados acerca do contexto sociocultural, no qual está inserida. Para tanto, o papel da equipe gestora é primordial neste empreendimento (GESTORA DA ESCOLA C).

A Gestora Escolar da Escola D exprime o pensamento de que

[...] ainda é preciso melhoras, pois se faz necessário planejar mais para incluir brincadeiras, de forma que essas se tornem um aprendizado. Acredito que a prática desenvolvida diariamente se torne uma realidade e sem dificuldades (GESTORA DA ESCOLA D).

Neste momento, é importante destacar a fala da Gestora Escolar da Escola D em relação a se planejar mais para que a brincadeira esteja presente como forma de

aprendizagem. Planejamento requer estudo e essa é uma das necessidades que parece estar sendo revelada através das falas dos gestores escolares em diversos tópicos abordados pela pesquisa. O Plano de Ação Educacional terá por objetivo delinear uma ação que impacte positivamente nesta questão.

A Gestora Escolar da Escola E também evidencia a necessidade de maior presença do brincar no cotidiano educacional. Segundo ela,

[...] Mesmo o PPP contemplando o brincar, nas práticas diárias observo que muito ainda temos que caminhar. O brincar poderia e deveria estar mais presente no dia a dia da escola. Penso que a dificuldade se dê pela dificuldade do professor em estabelecer práticas pedagógicas diferenciadas, sendo necessária uma formação para os professores na própria escola ou na Secretaria de Educação (GESTORA DA ESCOLA E).

Em relação à indagação supracitada, a pesquisadora também considera que as práticas pedagógicas que têm o brincar como alicerce ainda estão bem distantes do ideal. Faz-se necessário que os professores atuantes em salas de educação infantil adquiram maior conhecimento de todos os fundamentos que essa etapa da vida da criança contempla, para que possam fazer de suas práticas cotidianas instrumentos que contribuam para o desenvolvimento infantil em todos os seus aspectos. Talvez isso seja alcançado através de uma maior capacitação dos professores e, também, da equipe gestora das escolas municipais da Rede de Ensino de Juiz de Fora.

Assim como exposto na seção 1.3.1, as questões abordadas nesta seção serão retomadas no segundo capítulo, no qual faremos uma análise mais aprofundada e teoricamente embasada.



## **2. A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DO CONTEXTO DAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA**

O Capítulo 2 tem como escopo uma discussão teórica acerca do brincar como atividade essencial para o desenvolvimento infantil e um breve panorama do debate atual acerca da relação entre o brincar e o pedagógico nas escolas de educação infantil. Em seguida, discutiremos a importância de práticas pedagógicas alinhadas ao brincar, tendo como suporte as concepções de alguns métodos de ensino. Por fim, analisaremos as práticas pedagógicas e o brincar nas escolas de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora que fizeram parte da pesquisa, bem como os entraves e as possibilidades sob a ótica de gestores escolares e professores.

Em relação aos estudos selecionados como aporte teórico, é importante ressaltar que há neles diferentes visões epistemológicas acerca da aprendizagem. Porém, o que buscamos evidenciar especialmente é a importância do brincar e das múltiplas experiências e linguagens para a aprendizagem das crianças.

### **2.1 O brincar como atividade essencial para o desenvolvimento infantil**

Ainda não se tornou possível uma definição conceitual e comum para *brincadeira*, assim como para os processos que nela se encontram envolvidos. No entanto, o mais importante, talvez, não seja procurar uma definição universal para o termo, mas ampliar os estudos sobre o ato de brincar, tornando possível àqueles envolvidos no cotidiano das crianças melhor compreenderem a importância da brincadeira para o seu desenvolvimento cognitivo, psicológico, afetivo e social, incluindo os educadores, de maneira a possibilitar-lhes a utilização de práticas pedagógicas e educativas mais atraentes e interessantes.

Durante muito tempo, a palavra brincadeira era compreendida como antônimo de seriedade, uma oposição ao trabalho, uma futilidade. Foi a partir do Romantismo que se deu a inversão do sentido dado à brincadeira, passando a ser considerada uma maneira “de preservar a moralidade dos miniadultos... a brincadeira passa a ser concebida como a maneira de a criança estar no mundo: próxima à natureza e portadora da verdade” (WAJSKOP, 1995, p. 63). Maria Montessori, Friedrich Wilhelm, August Fröebel e Ovide Decroly foram pesquisadores que surgiram a partir

do Romantismo, lançando novas propostas pedagógicas que abarcavam os jogos e os brinquedos como instrumentos de auxílio às práticas pedagógicas.

Posteriormente, Jean Piaget e Lev Semenovitch Vygotsky abordaram o tema das brincadeiras, e ambos falaram da possibilidade de construção de conhecimentos e de se conhecer o nível cognitivo em que se encontra a criança através da brincadeira, bem como da constituição da brincadeira como fruto das influências que a criança sofre da sociedade.

É perceptível que os conceitos de criança, de infância e de brincadeira adquiriram novos contornos ao longo da história. De acordo com Brougère (1998), mesmo que tenha elementos naturais, a brincadeira sempre é o resultado de uma construção social. Portanto, pode-se dizer que é dotada de significado de acordo com as experiências vividas pela criança, tanto em âmbito social quanto nos cultural e individual. O mesmo jogo, ou a mesma brincadeira, pode ter significados diferentes de acordo com cada criança; o que pode ser considerado uma brincadeira por uma pode não o ser para outra. Um jogo que pode proporcionar prazer a uma criança pode não o proporcionar à outra. Daí a importância de se observar como as crianças brincam e de quê brincam, principalmente nas instituições educacionais, para que se possam oferecer materiais e espaços que estimulem o brincar e, conseqüentemente, o desenvolvimento.

Vale à pena ressaltar que o desenvolvimento humano não é algo linear. Por isso, as crianças são diferentes em cada etapa de seu desenvolvimento, tornando, assim, necessário que os materiais a elas oferecidos também sejam diferentes e possibilitem brincadeiras adequadas a cada momento do processo de desenvolvimento infantil. Os espaços onde ocorrem as brincadeiras também devem receber um olhar especial e não serem organizados segundo os desejos e julgamentos dos adultos. Ao contrário, devem ser organizados de forma a respeitar o processo de desenvolvimento infantil e dotados de significados para a criança e não para aqueles responsáveis por elas. O centro das brincadeiras é a criança e não o adulto.

A partir do momento em que se atua levando em consideração o universo infantil, configura-se o exercício de respeito à criança e às suas brincadeiras e o direito assegurado do brincar, proclamado pelos diversos documentos oficiais que devem nortear as práticas pedagógicas das instituições de educação infantil.

Dessa forma, a brincadeira se mostra como uma atividade muito significativa para a criança. Como salienta Huizinga (1951), “a criança joga e brinca dentro da mais perfeita seriedade, que a justo título podemos considerar sagrada. Mas sabe perfeitamente que o que está fazendo é um jogo”. Essa é uma das características da brincadeira. A criança brinca e entra no mundo do faz de conta e, posteriormente, é capaz de sair dele. É importante destacar que, muitas vezes, muitas crianças são rotuladas de “crianças que não sabem brincar” justamente pelo fato de não conseguirem entrar no universo do faz de conta, como afirma Brougère (1998), e devem, portanto, ser alvo de uma atenção especial.

A brincadeira não é sinônimo apenas de recreação. Através da brincadeira, a criança pensa, imagina, fantasia, imita, movimenta-se, verbaliza, dá significado aos objetos, realiza desejos irrealizáveis, resolve suas contradições. Além disso, lidera, segue e respeita regras, negocia e confronta. A brincadeira, em seu cunho lúdico, propicia à criança não apenas o prazer de brincar, mas também a construção de conhecimentos.

Devido à abrangência de significados e de dimensões que a brincadeira possui é que se torna de fundamental importância conferir a tal atividade o devido respeito. É muito comum o adulto interferir na brincadeira infantil, ora se oferecendo para participar dessa, ora interferindo na organização que as crianças conferem a esse momento lúdico. Segundo Queiroz *et al.* (2006), mais interessante se torna a participação dos adultos nas brincadeiras infantis quando os mesmos são convidados pelas crianças à participação e à intervenção. Mesmo assim, devem ter o máximo de cuidado para não as destruírem. O adulto, e nessa categoria incluem-se os educadores, devem aproveitar o momento das brincadeiras para observar as crianças e alunos e, desse modo, conhecê-los melhor.

Valsiner (1998), em relação à brincadeira e aos seus espaços, destaca que as crianças são sujeitos ativos na “organização de suas atividades” e imprimem aos fenômenos passados pelos integrantes de sua cultura uma “versão pessoal” de acordo com processos de “trocas, canalização e interação social”. Acentua, também, que a compreensão de mundo pela criança se expressa por meio da ação, e que essa compreensão de mundo varia de acordo com as práticas específicas do grupo social ao qual pertence e pelo sistema de significação cultural próprio de cada um desses grupos.

Vygostky (1998) afirma que as etapas do desenvolvimento infantil apresentam uma atividade primordial, e que essa, na idade pré-escolar, é a brincadeira:

[...] No princípio da idade pré-escolar, quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, e permanece ainda a característica do estado precedente de uma tendência para a satisfação desses desejos, o comportamento da criança muda. Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se em um mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo (VYGOTSKY, 1998, p.122).

Nesse mundo de brinquedo, a criança se torna capaz de realizar o que ainda não pôde, reitera comportamentos sociais, concebe noções de mundo de acordo com o que já conhece de sua realidade e de acordo com suas necessidades. Vygotsky deu a esse processo o nome de *Zona de Desenvolvimento Proximal*. Para o pesquisador

[...] o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade. Como foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1991, p. 117).

Ainda sobre a questão da importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil, Vygotsky (1998) afirma que a constituição do sujeito se dá a partir das relações que estabelece com os outros, e que a brincadeira pode servir de instrumento para a construção de conhecimentos e de significados sociais e históricos e, ainda, que outros significados podem eclodir.

De acordo com Kishimoto (2002), “a brincadeira é uma atividade que a criança começa desde seu nascimento, no âmbito familiar”. Essa brincadeira prossegue ao longo do tempo com a criança e seus pares. À medida que a criança cresce, há uma estruturação da brincadeira de acordo com sua capacidade e com as competências que se desenvolvem no âmbito social e, com isso, há a ampliação de sua atuação no mundo. Através da brincadeira, a criança desenvolve poder de autonomia – a partir do momento em que pode decidir se deseja ou não participar de certa atividade –, responsabilidade, criatividade, comunicação, ampliação de seu vocabulário e de sua linguagem.

Piaget (1976) se refere à atividade lúdica como “berço obrigatório das atividades intelectuais da criança”. A brincadeira é considerada para além do entretenimento, um caminho para que a mesma se desenvolva intelectualmente.

Para Piaget

O jogo é, portanto, sob suas duas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem todos que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que, jogando, elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil (PIAGET, 1976, p. 160).

Através das ideias expostas pelos autores pesquisados a respeito do brincar, das brincadeiras, da atividade lúdica, da criança e da infância, é possível verificar que, através dos tempos, houve uma redefinição da concepção de criança e de seu desenvolvimento. A criança que era vista como um ser passivo, um adulto em miniatura (ARIÈS, 1960), passa a ser concebida como um sujeito social em constante desenvolvimento, dissipando a imagem negativa que se fazia dela como um ser incompleto e inacabado. Ao contrário, ela passa a ser compreendida como um sujeito ativo, que imprime sua marca nas diversas situações das quais participa e que se constrói paulatinamente nas relações com seus pares e através das vivências individuais, coletivas, culturais, afetivas e sociais.

As concepções teóricas aqui trazidas têm por objetivo ampliar o espectro de conhecimento a respeito do desenvolvimento infantil e, principalmente, colocar a brincadeira como centro e principal meio de favorecimento do desenvolvimento da criança. Através das várias ideias colocadas em pauta, apesar de algumas nuances específicas de cada pesquisador, torna-se claro que a brincadeira é a atividade mais completa para a criança, pois através dela consegue tanto adentrar no mundo sociocultural do adulto quanto recriar a realidade, tal como salienta Santos (1999):

[...] Os recentes estudos têm mostrado que as atividades lúdicas são ferramentas indispensáveis no desenvolvimento infantil, porque para a criança não há atividade mais completa do que o brincar. Pela brincadeira, a criança é introduzida no meio sociocultural do adulto, constituindo-se num modelo de assimilação e recriação da realidade (SANTOS, 1999, p. 7).

Torna-se importante, então, que os adultos e os educadores compreendam que através da brincadeira a criança vai se constituindo enquanto ser e expressa

seus desejos, suas necessidades, suas ausências. É preciso utilizar essa prática com o intuito de colaborar para o desenvolvimento integral dela.

A próxima seção aborda o debate a respeito da relação entre o brincar e o pedagógico. Serão trazidas ideias de pesquisadores que muito influenciaram e influenciam o cenário da educação.

## **2.2 O debate atual acerca da relação entre o brincar e o pedagógico nas escolas de educação infantil**

De acordo com Fröebel (1912), "o brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação". Por isso, é importante que os pais e os profissionais que atuam com crianças pequenas não percam de vista essa questão.

Muito se discute a respeito das funções e das responsabilidades da escola. Na concepção de muitos pesquisadores, e mesmo de pais e professores, a principal função é ensinar, transmitir conhecimento. No entanto, o espaço escolar não deve ser concebido como local de transmissão de conhecimento, mas de *construção* de conhecimento. A maneira como se dá a relação entre a aprendizagem, o professor e a criança é que deve ser foco de atenção.

Há muito se vem discutindo a respeito da importância da brincadeira para o desenvolvimento integral da criança. A brincadeira acompanha a criança em todos os espaços em que ela se encontra, e não é diferente no espaço escolar.

A escola é composta por organismos vivos, e deve ser um espaço alegre, dinâmico e atraente, o que não significa carente de regras e de normas a serem respeitadas e cumpridas. Para que a escola seja um ambiente assim, é necessário que os profissionais compartilhem ideias para se tornarem capacitados a receberem e trabalharem com as crianças.

No processo ensino-aprendizagem, a relação professor-aluno é fundamental. O processo interativo é essencial para que ocorra a aprendizagem, pois os seres se constituem em suas relações com os demais. A relação professor-aluno e a relação aluno-aprendizagem deve ser dotada de afetividade. De acordo com Freire (1996):

[...] O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma "cantiga de ninar". Seus alunos cansam porque acompanham as idas e vindas de seus pensamentos, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas, atentando

de certa forma à dialética ensinar a aprender e aprender a ensinar (FREIRE, 1996, p. 86).

A verdade é que os professores não devem esquecer de que um dia também foram crianças. Como enfatiza Arroyo (2007), a lembrança de que um dia fomos alunos possibilita tanto o redimensionamento de nossos comportamentos quanto a ressignificação da prática docente. No entanto, a prática docente só adquire um novo significado a partir do momento em que os professores se dispõem a acreditar nesse novo olhar. Professores inovadores buscam aliar aprendizagem e prazer, de maneira que a escola se torne um ambiente onde a alegria esteja sempre presente, e onde o brincar se constitua como um importante fio condutor para o alcance dessa alegria de aprender e de ensinar.

De acordo com Manfredini (2000), os brinquedos, as brincadeiras e as cantigas de roda permitem à criança uma interação com os demais e, ainda, a torna capaz de aprender várias regras sociais. Tais atividades estimulam a cooperação, o respeito à vez do outro participar, além de proporcionar à criança o contato com outras culturas, o que auxiliará na construção de sua história e, conseqüentemente, de sua personalidade.

Uma das professoras respondentes do questionário, a Professora 2 da Escola A, fez alusão ao que Manfredini menciona, enfatizando que através da brincadeira, ela consegue não somente perceber os alunos que lideram e os que são retraídos, mas também conhecer como eles se mobilizam em relação ao dividir, ao esperar e às regras gerais de convivência. Enfatiza, ainda, que a “criança precisa brincar, principalmente com outras crianças”.

A escola é um dos espaços onde se dá a formação humana e, por isso, é preciso ter cuidado para não se transformar em um local onde estejam a rotina e o desprazer. Uma das maneiras de evitar que isso ocorra é utilizar a brincadeira para guiar a aprendizagem dos alunos. Em relação a essa abordagem, a Professora 6 da Escola B salienta que a utilização de recursos variados, dentre eles a brincadeira, desperta a atenção e a curiosidade das crianças e aumenta o prazer de estarem na escola. Portanto, pode-se perceber que há um consenso em relação ao importante papel da brincadeira na aprendizagem e no estabelecimento de condutas de convivência social.

Piaget (1978) já dizia que os jogos não são apenas formas de se gastar energia, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual.

Fröebel (1912c) também discorre sobre a importância e a seriedade da brincadeira e do brincar. Ele afirma que

[...] a brincadeira é a atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana enquanto um todo – da vida natural interna no homem e de todas as coisas. Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, paz com o mundo... A criança que brinca sempre, com determinação auto-ativa, perseverando, esquecendo sua fadiga física, pode, certamente tornar-se um homem determinado, capaz de auto-sacrifício para a promoção do seu bem estar e de outros... Como sempre indicamos, o brincar em qualquer tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação (FRÖEBEL, 1912c, p. 55).

Quando bem empregada, a educação lúdica tem o poder de colaborar muito para a melhoria do ensino. Muitos profissionais da educação já não compreendem mais a brincadeira como um mero passatempo, através do qual a criança se mantém quieta por algum tempo. Ao contrário, concebem-na como um auxílio em seu desenvolvimento social, intelectual e cultural. Portanto, como diz Almeida (1995, p. 41):

[...] A educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integrando-se ao mais alto espírito democrático enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. A sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio.

Nesse sentido, é possível perceber o quanto é importante que os professores se apoiem cada vez mais em práticas lúdicas, as quais tenham significado para as crianças e suas aprendizagens. Para tal, como já salientado algumas vezes, é necessário que os professores observem seus alunos enquanto brincam para que sejam capazes de elaborar estratégias facilitadoras da aprendizagem. De acordo com Bomtempo (1997), é necessário que os professores estejam capacitados e, acima de tudo, conscientes de que atividades e experiências alternativas, como o brincar, promovem a aprendizagem da criança.

A educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica. Há muito se dissiparam as ideias de que essa etapa é meramente uma preparação para o ensino fundamental. Hoje, ela ocupa seu lugar de direito, como bem destaca a Professora 1 da Escola A quando expõe que a construção de uma proposta curricular significa “valorizar a educação infantil e essa faixa etária”. No entanto, faz-



se necessário observar que o estímulo às crianças pequenas em muito contribui para ajudá-las a lidar com circunstâncias que emergem tanto em sua vida familiar quanto escolar futuras.

A partir de estudos realizados em algumas escolas do Brasil, Kishimoto (1998) constata que faltam espaços adequados, materiais e a própria qualificação dos professores. Carvalho, Alves e Gomes (2005) identificam que o professor sabe da importância do brincar para a aprendizagem, mas apresenta dificuldade ao utilizá-lo.

Os dados da pesquisa realizada pela gestora pesquisadora apontam alguns resultados que vão ao encontro das constatações de Kishimoto (1998) e Carvalho, Alves e Gomes (2005). Alguns professores relataram sentirem falta de mais materiais para realizarem atividades voltadas para o brincar em seu cotidiano. No entanto, muitas vezes, a gestão escolar se empenha para adquirir materiais diversificados, mas é impedida pela falta de recursos financeiros. Uma das professoras entrevistadas pensa que o material ainda não é o suficiente, sugere a aquisição de mais materiais concretos que possam ser manipulados pelas crianças e relata sentir falta, ainda, de uma sala própria com cantinhos variados que promovam a aprendizagem dos alunos através do brincar, como uma brinquedoteca.

Outra professora relatou haver material suficiente na escola, porém, isso não modifica a prática docente em relação ao brincar. Nesse aspecto, evidenciamos as concepções de Kishimoto (1998) a respeito da qualificação adequada dos docentes, e de Carvalho, Alves e Gomes (2005) em relação à dificuldade dos professores ao utilizarem o brincar, apesar de saberem de sua importância. Como já sinalizado anteriormente, uma das ações propostas pelo Plano de Ação Educacional se relaciona à formação dos docentes que atuam na educação infantil.

Apesar de os espaços serem importantes para o brincar, isso não significa que aqueles não muito estruturados sejam um empecilho para que as brincadeiras aconteçam. Professores conscientes a respeito do que fazem sabem utilizar os recursos que possuem de maneira a beneficiar as crianças e suas múltiplas aprendizagens. Kishimoto (1998), mesmo detectando, em sua pesquisa, a ausência de espaços adequados nas escolas, ressalta que

[...] brinquedotecas são equipamentos culturais importantes que devem permanecer fora dos recintos escolares. A escola deve dispor de brinquedos em todas as salas sem que use a denominação

“brinquedoteca”. Esse termo deve ficar restrito a equipamento fora dos domínios escolares, destinado à educação informal, como existe em todos os países (KISHIMOTO, 2009, [s.p.]

Essa afirmação de Kishimoto (2009) pode servir para clarificar a concepção da Professora 1 da Escola A que menciona a necessidade de um local apropriado, extra sala de aula, para as brincadeiras. Tal afirmação pode, também, servir para redimensionar a visão da docente acerca de tal atividade, possibilitando a compreensão de que a brincadeira pode ocorrer em qualquer local e que é na sala de aula que devem estar todos os materiais dos quais as crianças necessitam.

Kishimoto (2009, [s.p]) ainda ressalta que “os brinquedos devem estar em ambientes que favoreçam o uso autônomo da criança, junto ao mobiliário na altura da criança para que favoreça o uso e a guarda do material”.

Como é possível perceber, muitas são as discussões e propostas de trabalho com o brincar na educação. Apesar de muitos estudos e pesquisas, ainda há uma tendência por parte de muitos profissionais em não reconhecerem o brincar como linguagem e meio de interação social. Talvez seja necessário repensar a formação dos docentes que trabalham com as crianças e prepará-los para uma atuação mais estimulante, na qual o brincar seja a base das práticas pedagógicas e a escola possa se transformar, como ressalta Almeida (1995). Sabemos que nem todos os profissionais, apesar do investimento em sua formação, têm a oportunidade de compreender a importância do brincar no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos. Com certeza, esse já é um grande passo em direção à ressignificação do brincar nas escolas de educação infantil.

A partir do que foi apresentado nesta seção, podemos inferir que o brincar é fundamental para a faixa etária na qual se encontram as crianças inseridas nas salas de educação infantil. Através do brincar livre, por exemplo, as crianças se tornam capazes de se expressarem de maneira simbólica, desenvolverem a linguagem verbal, penetrarem no mundo letrado e, posteriormente, no letramento propriamente dito, como aponta Kishimoto (2009). A autora explica que

[...] O brincar é importante para a criança expressar significados simbólicos. Pelo brincar a criança aprende a simbolizar. Ao assumir papéis, ao usar objetos com outras finalidades para expressar significações, a criança entra no processo simbólico. Mas não se trata de entender o símbolo como exercício ou cópia de letras e números em práticas de uso do brinquedo no ensino formal. A

criança, ao brincar de fazer compras no mercado, desenvolve a linguagem verbal e quando dispõe de um ambiente preparado, com embalagens de caixas de mantimentos, refrigerantes, rótulos que indicam o nome dos produtos, e utiliza dinheiro que constrói como moeda de troca, vai penetrando no mundo letrado e gradativamente avançando no processo de simbolização, conhecido como emergência, no letramento (KISHIMOTO, 2009, [s.p.])

Através da citação de Kishimoto (2009), é possível verificar que a autora não trata de conteúdos curriculares. Faz menção ao letramento e aponta que “o ensino de conteúdos curriculares pelo brincar pertence a outra modalidade que se convencionou chamar “jogo educativo ou didático”, com características diversas do brincar livre” (KISHIMOTO, 2009, [s. p.]). É necessário, então, que os professores consigam fazer a distinção entre o brincar livre e o jogo educativo para que possam empreender práticas que atendam aos reais objetivos a que se destinam as brincadeiras.

A *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora* para a educação infantil coloca o brincar como centro das ações educativas. Porém, trata-se de um brincar que proporcione “[...] o processo de humanização, de constituição de si, do mundo e do outro, nos processos de apropriação do conhecimento e de constituição de identidades e subjetividades” (JUIZ DE FORA, 2010, p. 27).

É importante diferenciar as nomenclaturas “brincar livre” e “jogo didático” para que os professores compreendam o significado de ambos e utilizem-nos com ciência dos objetivos e das ações a serem empreendidos. Principalmente, é preciso não perder de vista que o brincar é o pilar sobre o qual se sustenta a *Proposta da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora* para a educação infantil.

### **2.3 A importância de práticas pedagógicas alinhadas ao brincar na Educação infantil: as concepções de alguns métodos, pedagogias e teorias de ensino sobre o tema**

Importantes pesquisadores interessados em saber como se desenvolve o processo de aprendizagem das crianças realizaram estudos fundamentais para a sua época e que são utilizados na atualidade por muitos profissionais da área da educação. Dentre esses pesquisadores estão Jean Piaget, Maria Montessori e Rudolf Steiner, os quais utilizamos com base desta pesquisa.

A teoria do pesquisador suíço Jean Piaget, diferente de outros métodos de aprendizagem, “se interessa pelas ações do sujeito que conhece” (MACEDO, 1994,

p. 14). Essa teoria não despreza a linguagem, instrumento muito valorizado em outros métodos, apenas questiona “o lugar que a linguagem ocupa na produção de um conhecimento” (MACEDO, 1994, p. 14).

O Construtivismo, linha pedagógica que muito se utiliza das ideias de Piaget, deposita grande importância na ação dos sujeitos como aprendizes e construtores de seu aprendizado. A teoria preconiza que

[...] o aluno participe ativamente do próprio aprendizado, mediante a experimentação, a pesquisa em grupo, o estímulo à dúvida e o desenvolvimento do raciocínio, entre outros procedimentos. Rejeita a apresentação de conhecimentos prontos ao estudante, como um prato feito, e utiliza de modo inovador técnicas tradicionais como, por exemplo, a memorização. Daí o termo "construtivismo", pelo qual se procura indicar que uma pessoa aprende melhor quando toma parte de forma direta na construção do conhecimento que adquire. O construtivismo enfatiza a importância do erro não como um tropeço, mas como um trampolim na rota da aprendizagem. O construtivismo condena a rigidez nos procedimentos de ensino (REVISTA NOVA ESCOLA, 1995)

A afirmação supracitada vem ao encontro das ideias disseminadas pela *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora* para a Educação Infantil, em especial aquela que sugere que se deve “pensar num espaço educativo acolhedor”, seguro, desafiador, criativo, que porte a riqueza das emoções humanas, que instigue a investigação infantil, não se restringindo apenas ao espaço da sala de atividades, mas a todo ambiente educativo (JUIZ DE FORA, 2010, p. 27).

Um professor, de acordo com o Construtivismo, deve possuir

[...] Mentalidade aberta, atitude investigativa. desprendimento intelectual, senso crítico, sensibilidade às mudanças do mundo combinada com iniciativa para torná-las significativas aos olhos dos alunos e flexibilidade para aceitar a si mesma em processo de mudança contínua. Ela precisa dar mais de si e precisa estar o tempo todo se renovando, para sustentar uma relação com os alunos que não se baseia na autoridade. mas na qualidade... procura formar pessoas de espírito inquisitivo, participativo e cooperativo, com mais desembaraço na elaboração do próprio conhecimento (REVISTA NOVA ESCOLA, 1995).

Como é possível perceber na citação, entre outras coisas, o professor deve “estar o tempo todo se renovando”. Essa renovação se torna possível, como salientado pelos resultados obtidos nas entrevistas com gestores escolares, através da formação continuada, a partir da qual é possível repensar as práticas pedagógicas, refletir sobre o cotidiano escolar, reavaliar condutas e reprogramar

atitudes. Ainda é possível inferir, em relação à citação, que o professor deve colaborar com a construção do conhecimento, com a formação de alunos que participem e cooperem, e esses pressupostos são corroborados pela *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora* para a educação infantil na medida em que se sugere que se deve “compreender que as crianças contribuem no processo de criação, que são sujeitos ativos e não apenas recebem e se formam, mas também criam e transformam, são constituídas de cultura e as produzem” (JUIZ DE FORA, 2010, p. 27).

Piaget (1994) menciona que o brincar é um colaborador no desenvolvimento das crianças. Ainda ressalta que

[...] ao brincar, a criança desenvolve a noção de autonomia, reciprocidade, ordem e ritmo. Uma vez mediante as brincadeiras a criança avança em seu desenvolvimento através da linguagem e da capacidade de simbolizar e identificar brincadeiras individualizadas ou coletivas, dessa forma a criança está conhecendo através de vivências e de experiências seu próprio corpo, o meio ambiente e as relações sociais, sendo uma forma privilegiada de aprendizagem. (PIAGET *apud* CASTRO *et al.*)

Piaget (1994) também faz algumas considerações a respeito do jogo. Para o pesquisador, esse se estrutura em três principais categorias: (i) jogo de exercício, (ii) jogo simbólico e (iii) jogo de regra. No jogo de exercício, exercita-se a função em si, é o período exploratório dos bebês. No jogo simbólico, há a atuação do sujeito independentemente das características que o objeto apresenta. É o período da imaginação, da fantasia, do faz de conta, no qual uma caixa de fósforos, por exemplo, pode se transformar em qualquer outra coisa que a imaginação infantil permitir. No jogo de regras, que pode ser evidenciado a partir de 6 ou 7 anos, existe uma relação chamada de interindividual, e o sujeito passa a ter que obedecer às regras do jogo, a resignar-se a elas. Piaget (1994) ainda menciona o jogo de construção, no qual a criança é capaz de criar algo. É importante ressaltar que, mesmo definindo as características do jogo e o próprio processo de desenvolvimento infantil, as modalidades de jogo apresentadas não se manifestam seguindo simplesmente os estágios das estruturas cognitivas. Isso significa que “tanto o bebê pode fazer um jogo de exercício, como também uma criança maior poderá fazer sucessivas perguntas só pelo prazer de perguntar” (BERTOLO & RUSCHEL, 2011, p. 4).

A origem do jogo, na concepção de Piaget (1994), encontra-se na imitação, uma vez que a criança imita um objeto em sua presença. A imitação, segundo o autor, passa por muitos estágios e a criança pode, com o passar do tempo, imitar ou representar um objeto em sua ausência. Nesse momento, a criança invoca realidades ausentes, em que se configura a associação imagem (significante) e conceito (significado). No entendimento de Piaget (1994), o símbolo é um veículo de integração entre a realidade e os desejos e interesses das crianças.

A partir das concepções de Piaget (1994) a respeito do jogo e de todos os aspectos que o mesmo engloba, pode-se dizer que esse deve ser uma constante nas ações educativas dos docentes de educação infantil, considerando que apresenta um amplo leque de possibilidades de contribuição no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. Engloba desde a exploração até o aparecimento das regras, que são o ponto culminante do desenvolvimento das crianças. Como já mencionado em outros momentos, a educação prima pelo desenvolvimento integral da criança. Desse modo, a escola deve colaborar, através das práticas adotadas, não só para a aquisição de conteúdos curriculares, mas para a formação da criança como um ser social, na qual os docentes em muito podem contribuir.

Através dos resultados obtidos pela pesquisa e do cruzamento entre eles e as concepções de Piaget, torna-se possível dizer que as práticas docentes nas salas de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora precisam fomentar a utilização de jogos em sua dinâmica escolar como suporte e instrumento para o desenvolvimento das crianças dentro dos diversos aspectos ressaltados sobre a função do jogo infantil.

Outra pesquisadora de grande influência nos estudos relacionados à aprendizagem é Maria Montessori. Ela se tornou, em 1896, a primeira médica italiana, sendo também pioneira na área pedagógica. Seu enfoque maior estava na autoeducação por parte do aluno, e não no papel do professor. Para a autora, a educação é conquistada pela criança, pois o ser humano já nasce com competência para ensinar a si mesmo, desde que lhe sejam propiciadas todas as condições para tal. As ideias de Montessori eram a favor da defesa de uma educação que extrapola a simples acumulação de conhecimentos. Os alicerces de sua teoria eram a liberdade do aluno, a individualidade e a atividade.

Assim, torna-se plausível dizer que as ideias de Montessori em muito convergem com as ideias da *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de*

*Juiz de Fora* para a educação infantil no que tange à importância da criança como construtora de seu aprendizado. A proposta curricular incentiva o rompimento “da visão tradicional e hegemônica de infância [...] para uma visão de sujeito ativo e produtor de cultura no tempo presente” e, ainda, sugere o oferecimento de “experiências em múltiplas linguagens, sendo a criança a primeira interlocutora do processo, interagindo e construindo conhecimento sobre si mesma, sobre os outros e sobre o mundo em que se insere” (JUIZ DE FORA, 2010, pp. 26 - 27). Em ambas as proposições de trabalho, a criança deixa de ser concebida como simples receptora de informações e conhecimentos e passa a ser sujeito ativo de suas aprendizagens. Como ressaltado por Montessori, a criança passa a ser tanto “sujeito como objeto do ensino.”

Para Montessori, a educação deve educar para a vida. O potencial criativo desde a primeira infância aliado à vontade de aprender são pressupostos de sua filosofia e do método por ela desenvolvido. O Método Montessoriano é basicamente biológico. De acordo com os seus seguidores, a evolução mental da criança segue o seu crescimento biológico.

Montessori defendia o respeito às necessidades e interesses de cada aluno tendo em vista as etapas de desenvolvimento relacionadas a cada faixa etária. Seu método se baseia em uma concepção desenvolvimentista em que a criança já é vista como um ser integral e não meramente como um aspirante a adulto. Essa ideia vai ao encontro da proposta curricular, considerando que um conjunto de estudos tem contribuído para uma nova forma de olhar, de perceber e compreender as crianças e suas ações frente ao mundo, afastando-se dos modelos tradicionais construídos em determinadas regiões do ocidente, que se tornaram comuns, baseados em uma perspectiva de incompletude, de falta, num vir a ser, concepções que se materializam nos diversos campos de conhecimento, como na área da educação (JUIZ DE FORA, 2010, p. 10).

Maria Montessori criou a Casa dei Bambini (Casa das Crianças), onde duas de suas concepções básicas foram exploradas: (i) a educação pelos sentidos e (ii) a educação pelo movimento. Através do toque e do movimento, as crianças são capazes de explorar e decodificar o que se encontra à sua volta. Seu método parte do concreto para o abstrato. Ainda, nas escolas montessorianas, os alunos ficam espalhados, sozinhos ou em grupos, e os professores a eles se associam.

Montessori está entre os diversos teóricos que, no início do século XX, por meio de uma nova visão da pedagogia, suscitaram importantes considerações sobre os espaços educacionais. A pesquisadora destacava os jogos em sala de aula como um meio de estímulo às habilidades infantis. Sua defesa era a favor da organização do espaço, assim como dos apetrechos usados nas várias disciplinas escolares. Jogos direcionados ao estímulo cognitivo e motor das crianças deveriam estar presentes em todos os espaços. A partir da Escola Nova se concebeu a importância do aprendizado através do brincar, a partir do qual o aluno possa ser o edificador de sua própria aprendizagem.

A autora ainda afirma que, por várias vezes, a criança utiliza a brincadeira para expressar alguma situação de conflito, não apenas momentos de felicidade. Nessa perspectiva, os educadores têm em mãos uma grande chance de perceber as circunstâncias em que vivem seus alunos, podendo, ainda, apreenderem os motivos de possíveis dificuldades que apresentem na aprendizagem.

Outro estudioso muito importante na área da educação é o filósofo, cientista e artista australiano Rudolf Steiner, que, em 1919, em Stuttgart, Alemanha fundou a Pedagogia Waldorf, a qual tem como base o conhecimento do ser humano e sua relação com o meio, segundo a Antroposofia, que em grego significa “sabedoria humana”. Essa pedagogia se volta ao reconhecimento do homem como um indivíduo livre e original, necessitando, assim, de um olhar individual em seu curso de desenvolvimento. Uma das proposições é a criação de soluções criativas para a formação do homem de maneira integral.

Na concepção da Pedagogia Waldorf, o desenvolvimento humano ocorre através de setênios. O primeiro setênio vai desde o nascimento até, aproximadamente, os sete anos de idade. Nesse período, faz-se necessário descortinar para a criança o mundo como algo bom, além de propiciar a imaginação e a criatividade no intuito de estimulá-la a brincar com a fantasia e desenvolver suas vontades.

Um jardim Waldorf deve propiciar um ambiente de tranquilidade, de modo que os alunos sejam capazes de cantar, dançar, brincar, pintar, desenhar, fazer teatro, ouvir histórias. Ainda, de acordo com essa pedagogia, é preciso criar ritmos que se repetam diária, semanal, mensal e anualmente. Segundo essa prática, esses ritmos são fontes de saúde e provocam nas crianças a vontade de, por exemplo, escutar uma história novamente.



A *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora* para a educação infantil também propõe, como já citado anteriormente, que as instituições educacionais se constituam em espaços de “toque, sons, ritmos de vida, luzes e cores” (JUIZ DE FORA, 2010, p. 31). Percebe-se, portanto, através do exposto, que ambas as concepções revelam a importância de proporcionar às crianças ambientes em que essas possam, através de múltiplas experiências e de múltiplos recursos, construir suas aprendizagens.

Segundo Rudolf Lanz (2013),

[...] a Pedagogia Waldorf tem por meta proporcionar à criança e ao jovem o desabrochar harmonioso de todas as suas capacidades, interligando as esferas física, emocional e espiritual segundo sua concepção integral de homem (LANZ, 2013, [s. p.]).

Assim, essa forma de ensinar preocupa-se com a sociedade e procura a valorização do ser humano através da educação. Segundo Steiner, deve favorecer a formação de seres humanos livres, o desenvolvimento de suas potencialidades como grandes finalidades.

O trabalho com base em práticas lúdicas, na Pedagogia Waldorf, pode propiciar o desenvolvimento de todas as potencialidades do ser e sua formação integral.

Através do que discutimos nesta seção, podemos afirmar que os diversos métodos, pedagogias e teorias de ensino devem ter como foco a aprendizagem das crianças através da multiplicidade de experiências e vivências, as quais podem ser oferecidas nos ambientes escolares.

#### **2.4 O brincar e as práticas pedagógicas nas escolas de educação infantil analisadas: entraves e possibilidades sob a ótica de gestores escolares e professores**

Através dos dados obtidos nos questionários direcionados a professores e a gestores escolares que atuam nas escolas que atendem à educação infantil na rede municipal de Juiz de Fora, mostra-se possível fazer algumas inferências acerca das práticas pedagógicas atreladas ao brincar e, ainda, identificar os entraves e as possibilidades de efetivação dessa prática.

De acordo com os resultados da pesquisa, tanto docentes quanto gestores escolares acreditam que o brincar deve estar presente nas práticas pedagógicas das

salas de aula de educação infantil. No entanto, há visões diferenciadas a respeito do tema.

Muitos docentes afirmam que uma das dificuldades no trabalho com o brincar está relacionada tanto à falta de material disponível nas unidades escolares quanto à falta de estrutura física das escolas, como por exemplo, ausência de sala específica para o trabalho com as brincadeiras e aprendizagens das crianças. Em contrapartida, alguns gestores, ainda que concordem com a necessidade de aquisição de mais materiais que colaborem para com as práticas pedagógicas, alegam pouca presença do brincar nas salas de educação infantil devido à dificuldade que os professores apresentam na inserção das atividades no cotidiano das aulas. Essa dificuldade pode estar relacionada a práticas mais tradicionais –, como aponta o gestor da Escola B em uma de suas falas –, ou à falta de conhecimento por parte dos profissionais que atuam na educação infantil sobre a importância e sobre os propósitos dessa etapa de ensino para o desenvolvimento infantil – como ressalta a gestora escolar da Escola C, em um de seus apontamentos.

Sobre a questão dos recursos e materiais abordada pelos docentes, a *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora* para a educação infantil (2010) aponta que

[...] O espaço físico de uma instituição educacional [...] não deve ser considerado como um mero atributo físico, onde se assentam as pessoas [...] e que nem se restringe somente ao espaço das salas de atividades, mas à totalidade de ambientes que compõem a instituição [...] que devem abrigar rotinas que vão além das salas de atividades, que possibilitem às crianças terem acesso aos diferentes espaços dentro e fora da instituição (JUIZ DE FORA, 2010, p. 31).

Em relação à tradicionalidade das práticas educacionais apontadas pelo referido gestor, Barbosa (2009) faz interessantes apontamentos. Para a autora,

[...] é necessário que o profissional que atua diretamente com a criança pequena tenha conhecimento sobre a “cultura lúdica”, um amplo repertório que possa ser oferecido às crianças nas diversas circunstâncias e, principalmente, compartilhe a alegria, a beleza e a ficção da brincadeira. O adulto ao ser tocado em seu poder de espantar-se e maravilhar-se, torna este momento de aprendizado, um momento de regozijo entre ele e as crianças. Tal compreensão implica abandonar práticas habituais em educação, romper com a concepção de educação como “fabricação”-dizendo às crianças como devem ser, pensar, agir e o que devem saber. É o desafio de

abandonar a ideia de educação como “formatação”, previamente definindo caminhos para as crianças. A compreensão de que a dinâmica do mundo contemporâneo nos propõe muitas incertezas para o futuro, e que estas somente podem ser parcialmente solucionadas, torna-se importante pensar a ação educativa em sua dinâmica contraditória e viva, pois imersa na cultura. Esta situação exige um grupo de adultos – pais, professores, gestores e profissionais – atualizados e atentos às suas opções, escolhas e decisões (BARBOSA, 2009, pp. 73 -74).

Quanto às observações dos gestores escolares a respeito das falas dos docentes, parece haver a necessidade de formação continuada dos profissionais, tanto no que tange à importância do brincar quanto ao conhecimento do currículo da educação infantil. Uma gestora escolar entrevistada afirmou, ainda, que três profissionais em regime de contrato temporário, atuantes em sua escola, não conheciam o currículo da educação infantil até terem contato com a proposta curricular naquela escola.

O conhecimento do currículo é fundamental, pois é ele que dimensiona os saberes, as experiências e as linguagens que devem estar presentes no cotidiano escolar. O documento construído pela Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora para a educação infantil ressalta a importância e a abrangência do currículo:

[...] O Currículo não se restringe somente à listagem de conteúdos, significa um compromisso em oferecer experiências diversas por meio de múltiplas linguagens, garantir à criança o acesso à cultura, aos saberes, aos sistemas simbólicos, enfim, tudo o que foi construído historicamente pela humanidade (JUIZ DE FORA, 2010, p. 7).

Assim, é possível perceber que o conhecimento do currículo é primordial para que as práticas educacionais se alinhem aos reais objetivos da educação voltada para crianças.

Ainda em relação às brincadeiras, todas as professoras concordam que o brincar influencia positivamente na aprendizagem dos alunos. É importante ressaltar que a aprendizagem não se restringe apenas a conteúdos programados, mas abarca uma série de pressupostos, como ressalta a gestora escolar da Escola C ao expressar sua preocupação de que a brincadeira não seja utilizada apenas para “fins escolares”, de modo que não haja destituição das “múltiplas possibilidades que o brincar propicia às crianças”. A gestora ainda suscita a questão do fazer de conta fazer parte da rotina das crianças. A preocupação se justifica e pode ser corroborada pela fala de uma das professoras participantes da pesquisa, a partir da qual menciona

que o faz de conta é o brinquedo “mais querido” das crianças, e que em sua rotina “um dia é dedicado aos brinquedos de faz de conta, em que a imaginação e as regras de convivência são mais bem expostas” (PROFESSORA 2 DA ESCOLA A).

A imaginação da criança está presente em todos os momentos de sua vida, portanto, é fundamental que seja aguçada em todas as oportunidades possíveis. Desse modo, reservar um dia específico para que se manifeste não parece ser a forma mais assertiva de se trabalhar com crianças dessa faixa etária. Através da imaginação, é possível que a criança se torne um sujeito criativo. Tal como ressalta Santos (2008),

[...] ao montar suas brincadeiras de faz de conta, ainda que a criança retire os elementos de sua elaboração das suas experiências de vida, do contexto sócio-histórico-cultural em que está inserida, essa formulação traz elementos novos, que não estavam postos nas experiências passadas. A criação de novas imagens, no interior das imagens e vivências passadas, são elementos importantes para que ela possa inaugurar novas maneiras de compreender e (re) inventar a realidade que a cerca, configurando-se também como a base da atividade criadora do homem. Na brincadeira de faz de conta temos o pilar do desenvolvimento da imaginação que se constitui como base para o desenvolvimento do sujeito criativo. O processo de criação humana tem sua gênese na imaginação, na capacidade que o sujeito tem de combinar variáveis e fazer uma nova leitura da realidade... Daí a importância de possibilitarmos às crianças espaços/tempos de brincadeiras, uma vez que, quanto mais elas desenvolverem sua capacidade de imaginação, mais desenvolverão processos criativos (SANTOS, 2008, p. 165)

Assim, é possível compreender a importância e a centralidade que as brincadeiras que envolvem o faz de conta devem assumir nas escolas de educação infantil, com o intuito de colaborar para com o processo criativo não somente das crianças, mas do homem em geral.

A pesquisa revela a preocupação de algumas docentes em trabalharem leitura e escrita, devido, principalmente, à existência de turmas do primeiro ano do ensino fundamental em algumas escolas, como pondera o gestor escolar da Escola B. É necessário que os professores compreendam que a educação infantil não é uma simples preparação para o ingresso no ensino fundamental ou para a melhoria da educação nessa etapa do ensino, como se pensava, por exemplo, na década de 1980. A educação infantil, assim como as crianças desse nível de ensino, comportam especificidades, peculiaridades que devem ser compreendidas e respeitadas. Sobre essa questão, Barbosa (2009) diz:

[...] Durante muito tempo a linguagem trabalhada na escola permaneceu vinculada apenas a uma área do conhecimento, a que trata da língua portuguesa. Porém, hoje, o termo linguagem vem sendo utilizado socialmente para referir diferentes manifestações e expressões culturais, científicas e da vida cotidiana. Vários são os campos do conhecimento que utilizam o termo linguagens para refletir sobre a organização de seus sistemas de signos. Assim, outras formas de linguagens como o desenho, a modelagem e a matemática estão presentes no mundo como significação, expressão, comunicação e produção, mas nem todas as crianças têm acesso a elas. Primeiro, porque nem todas as culturas valorizam as mesmas linguagens e oferecem para todos a oportunidade de desenvolvê-las. Segundo, porque nem sempre os adultos responsáveis pela educação das crianças pequenas acreditam em seu potencial para a aprendizagem das linguagens e muitas vezes evitam experiências com linguagens simbólicas e expressivas mais sofisticadas, por acreditarem que as crianças não as compreenderão por sua pouca idade (BARBOSA, 2009, p. 84).

É imprescindível, então, que docentes e gestores tenham consciência e conhecimento das diversas linguagens através das quais a aprendizagem se estabelece para que possam oferecer momentos significativos para as crianças, os quais abarquem a multiplicidade de conhecimentos possíveis de serem alcançados.

A pesquisa também demonstra, a partir das falas dos gestores escolares, que muitos profissionais se interessam em participar de cursos, oficinas e grupos de estudos sobre educação infantil. No entanto, não há disponibilidade de tempo deles, pois a formação ocorre em horários nos quais estão exercendo suas atividades profissionais. Outros gestores, em compensação, pontuam que muitos professores alegam falta de interesse ou que as atividades não enriquecem sua prática, que não há novidades no que apresentam nos cursos.

Independentemente dos motivos, a formação de professores é imprescindível para um bom exercício profissional. Ela se relaciona tanto à formação inicial, através da qual se formarão os futuros profissionais, quanto à formação que se dá paralelamente ao exercício da profissão. No tópico em questão, a formação continuada é a que mais se justifica, pois os profissionais já estão atuando dentro das escolas. O documento intitulado *Referenciais para a Formação de Professores*, sobre a formação de docentes, destaca que

[...] A formação continuada não pode ser, portanto, algo eventual, nem apenas um instrumento destinado a suprir deficiências de uma formação inicial malfeita ou de baixa qualidade, mas, ao contrário, deve ser sempre parte integrante do exercício profissional de

professor. Essa perspectiva leva a afirmar a necessidade de transformar os modos como se dão os diferentes modos de formação de professores (formação inicial e formação continuada), para criar um sistema de formação que promova o desenvolvimento profissional, integrando as diferentes instituições responsáveis em um plano comum (BRASIL, 2002, p.64).

Dessa maneira, a formação de professores deve ser um processo contínuo, que proporcione aos docentes o confronto de ideias e crenças, e que permita pensar e repensar sua prática.

Docentes e gestores escolares afirmam terem participado de estudo sobre *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora* para a educação infantil nas escolas onde atuam. No entanto, as falas parecem revelar que não há uma continuidade, manifestada por apenas duas gestoras escolares. O que queremos dizer é que é imprescindível que a proposta se constitua como o alicerce das práticas educacionais adotadas nas escolas municipais de Juiz de Fora. Como afirma o documento,

[...] As palavras aqui presentes e impressas representam as aspirações e decisões de um coletivo de profissionais de Educação Infantil. Devem servir de base para o trabalho de todos e de referenciais para a construção dos Projetos Políticos-Pedagógicos das variadas instituições que acolhem as crianças de nossa região e permitir um diálogo da localidade em que estão inseridas, com linhas de pensamentos e ações comuns compartilhadas por todo o município. É ponto de partida para que cada um de nós possa construir nosso fazer pedagógico, em sua condição presente, respondendo a anseios tão comuns ao nosso cotidiano, mas sem perder a perspectiva de contribuir para a “escrita” da Educação Infantil em sua condição histórica (JUIZ DE FORA, 2010, p. 6).

O trecho extraído do documento exprime claramente a intenção de que ele seja a base das ações nos espaços escolares. Portanto, a prática de revisitá-lo constantemente deve ser estabelecida nas diversas instituições educacionais para que se faça valer um dos propósitos da proposta, que é o estabelecimento de “linhas de pensamentos e ações comuns compartilhadas por todo o município” (JUIZ DE FORA, 2010, p. 6).

Quanto à alteração da prática docente após o estudo da proposta, as respostas dos gestores foram de três naturezas distintas: (i) uma revelou que não houve alteração na rotina da prática docente, uma vez que os profissionais já atuavam com a proposta como alicerce, (ii) outra revelou que houve adaptação das

práticas e do próprio espaço escolar a partir dos princípios da proposta, e (iii) a outra, por sua vez, declarou não ter havido modificações nas práticas docentes, pois os profissionais que não tinham, por exemplo, o brincar como alicerce de sua atuação, continuam exercendo a mesma prática.

Essa última declaração é a que deve chamar a atenção dos gestores escolares, pois como evidenciado anteriormente, o documento deve servir de base para as ações no interior das escolas. Negligenciar os pressupostos que o constituem é atuar de maneira diversa ao proposto pelo órgão que gerencia as escolas municipais – nesse caso a Secretaria de Educação de Juiz de Fora – e pelos profissionais que construíram o documento, contribuindo para a não efetivação de uma educação unificada no município. Nesse aspecto, há a necessidade de maior estudo da proposta curricular, assim como de formação continuada, na qual sejam enfocados temas relevantes ao trabalho com a educação infantil.

Solicitados a realizarem uma avaliação geral da utilização de recursos variados relacionados ao brincar, os participantes demonstraram divergência em suas concepções. A maioria dos docentes, somando 13, avaliou como positiva; 3 docentes fizeram ressalvas no sentido de que “os brinquedos são usados, mas pouco explorados” (PROFESSOR 1 DA ESCOLA A), “os professores nem sempre conseguem incentivar a brincadeira” (PROFESSOR 2 DA ESCOLA A) e “a escola oferece bastante recurso, mas, apesar disso, nem todos utilizam com intenção de aprendizado” (PROFESSOR 3 DA ESCOLA B). Os seis gestores participantes da pesquisa concordam, por unanimidade, que o brincar não está ocupando seu devido lugar nas práticas docentes das escolas de educação infantil. Os dados apresentados remetem à questão da atuação da equipe gestora e da formação de objetivos comuns entre a equipe escolar. Como ressalta Lück (2009),

[...] A formação de equipe não é um processo simples que depende apenas da vontade e da intenção de promovê-la. Ela demanda conhecimentos, habilidades e atitudes especiais [...]. Trabalhar colaborativamente não acontece apenas pelo fato de os profissionais estarem atuando em um mesmo ambiente [...]. E é na medida em que as pessoas estejam articuladas entre si, de modo a realizar trabalho conjunto, orientadas por objetivos comuns, que a educação se torna efetiva. Por conseguinte, promover espírito e trabalho de equipe constitui-se em responsabilidade importantíssima do diretor escolar (LÜCK, 2009, p. 86).

A partir do que Lück (2009) defende, é perceptível que o gestor escolar é a mola propulsora das ações que se efetivam na unidade escolar. Portanto, a capacidade de articulação dos segmentos que formam a unidade deve ser uma das dimensões da gestão, dentre outras. Como ainda ressalta Lück (2009),

[...] Para que todos os profissionais que atuam na escola se constituam em uma equipe educacional, diversas condições são necessárias: i) o cultivo do mesmo ideário educacional; ii) o respeito pela legislação, normas e regulamentos educacionais; iii) o entendimento dos objetivos educacionais a nortear as ações específicas de cada setor ou área de atuação; iv) a adequação de interesses pessoais aos interesses sociais e educacionais; v) a existência de práticas de comunicação, diálogo e relacionamento interpessoal abertas, frequentes e sistemáticas; vi) formação de redes de interação; vii) transformação de progressos individuais em progressos coletivos; viii) dinâmica de grupo equilibrada e diligente; ix) ação interativa com objetivos compartilhados, dentre outros aspectos; x) transformação de desenvolvimentos individuais em desenvolvimento coletivo.

Todos os apontamentos feitos por Lück (2009) só se tornam efetivos a partir da capacidade de liderança do gestor escolar.

Por fim, quando questionados sobre o alinhamento entre a proposta pedagógica da escola com a *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora* para a educação infantil, a maioria dos docentes, no total 12, respondeu que ele existe; porém, 4 deles responderam com ressalvas, e 1 deles, pertencente à mesma escola de um respondente que afirma o alinhamento entre os documentos. Portanto, faz-se necessário que haja uma maior apropriação do conteúdo da proposta elaborada pela escola, assim como daquela elaborada pelos profissionais da área educacional do município de Juiz de Fora, para que isso se concretize na prática.

Muitas são as conclusões a que podemos chegar a partir dos dados da pesquisa com docentes e gestores de escolas municipais que trabalham com a Educação Infantil. As conclusões as quais chegamos e alguns entraves manifestados em relação às práticas cotidianas na educação infantil precisam ser reparados, para que os propósitos aos quais se destina a educação das crianças pequenas sejam alcançados. Tal reparação é possível por meio de ações educacionais que contribuam para o desaparecimento de alguns impasses detectados por este trabalho. Tais ações serão apresentadas no Capítulo 3, a



seguir, o qual busca apresentar um Plano de Ação Educacional com o objetivo de interferir positivamente na melhoria da educação ofertada às crianças da educação infantil do município, e de promover o alinhamento entre as propostas pedagógicas construídas pelas escolas e a *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora* para a educação infantil.

### **3. PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL**

A partir das análises realizadas no capítulo anterior e de acordo com os dados coletados nas entrevistas com gestores escolares de instituições de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, e ainda com os dados dos questionários aplicados a docentes que atuam na mesma rede de ensino em salas de educação infantil, é possível verificar que algumas ações precisam ser empreendidas para que o brincar possa estar mais presente nas práticas cotidianas. Para tal, são necessárias algumas ações tanto por parte da Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora quanto por parte das equipes gestoras das escolas pertencentes a tal rede de ensino.

Essas ações serão descritas nos itens que se seguem.

#### **3.1 Ações de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora**

Para que seja possível a implementação dos pressupostos relacionados ao brincar nas salas de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora contidos na proposta curricular, faz-se necessário, através da análise dos dados coletados na pesquisa, a atuação efetiva da Secretaria Municipal de Educação do referido município. Desse modo, as ações que se seguem constituem instrumentos que podem contribuir positivamente para a efetivação de tais pressupostos.

**3.1.1 Ação 1:** Utilização da verba do programa Nossa Escola especificamente para a compra de brinquedos, materiais didáticos e pedagógicos, e para a formação continuada de profissionais que atuam nas escolas municipais da Rede de Ensino de Juiz de Fora

Como sinalizado por professores e gestores escolares, muitas vezes a dificuldade na aquisição de mais recursos que propiciem o brincar nas salas de educação infantil se dá pela escassez de recursos financeiros por parte das escolas. Uma ação que pode contribuir para a minimização de tal entrave é a possibilidade de a verba enviada às escolas municipais, através do Programa Nossa Escola (PNE), ser utilizada basicamente para aquisição de materiais didáticos e pedagógicos e para a formação continuada de profissionais dentro das unidades escolares.

O Programa Nossa Escola destina à caixa escolar das instituições educacionais municipais recurso vindo do Tesouro Nacional e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), do Governo Federal, para a utilização em despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino, e na compra de materiais diversificados de acordo com as necessidades das escolas (JUIZ DE FORA, 2013). Dentre esses materiais, estão incluídos todos os serviços dos quais a escola necessita, desde a compra, por exemplo, de materiais para higiene e limpeza, até a aquisição de materiais eletrônicos.

É muito oneroso para as escolas arcarem com todos os gastos necessários para a sua manutenção. Por isso, a utilização da verba do PNE poderia ser mais bem gerenciada se alguns serviços passassem a ser de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação.

Em reuniões de diretores, a partir de discussões levantadas pelos gestores escolares sobre a dificuldade de se manter a qualidade dos serviços prestados às unidades escolares devido à grande demanda de ações e ao valor do recurso direcionado às escolas, o atual Secretário de Educação sinalizou a intenção da Secretaria de Educação em disponibilizar o material para higiene e limpeza das instituições educacionais. Essa seria uma ação de significativo impacto, visto que o gasto com o material é muito grande e o recurso utilizado para suprir tal demanda poderia ser redirecionado para outras ações, principalmente no que diz respeito às solicitações de materiais por parte dos docentes e, também, à formação continuada dos profissionais dentro das unidades escolares. Essa ação será proposta no item voltado para “ações de responsabilidade” das unidades escolares.

O quadro 2, a seguir, apresenta, de maneira resumida, uma sugestão de ação que pode impactar positivamente na solução do entrave detectado:

**Quadro 2:** Utilização da verba do programa Nossa Escola especificamente para compra de brinquedos, materiais didáticos e pedagógicos, e formação continuada de profissionais que atuam nas escolas municipais da Rede de Ensino de Juiz de Fora

<b>NÚMERO 01</b>	
<b>PROBLEMA</b>	Escassez de verba para a compra de brinquedos, materiais didáticos e pedagógicos e formação continuada dos docentes.
<b>AÇÃO</b>	Disponibilizar a verba do programa Nossa Escola exclusivamente para a compra de brinquedos, de materiais didáticos e pedagógicos, e para a formação continuada de docentes.
<b>OBJETIVO</b>	Propiciar a aquisição de brinquedos e de materiais didáticos e pedagógicos que possibilitem a otimização do brincar nas salas de educação infantil, e promover a formação continuada dos docentes.
<b>ESTRATÉGIA</b>	Reunião com o Secretário de Educação da Rede Municipal de Ensino para a exposição da proposta e de seus objetivos.
<b>RESPONSÁVEIS</b>	Gestores escolares e Secretaria Municipal de Educação
<b>PERÍODO</b>	Fevereiro de 2015 a dezembro de 2015
<b>AValiação</b>	A avaliação será feita a partir da prestação de contas pelos gestores escolares dos materiais adquiridos pelas unidades escolares para a otimização do brincar nas salas de educação infantil, e através de relatórios dos profissionais das instituições educacionais sobre a formação continuada dentro das mesmas.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora a partir das necessidades detectadas na pesquisa.

### 3.1.2. Ação 2: Formação continuada de docentes em grupos de estudo, palestras, seminários oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação

A formação continuada é fundamental para que os profissionais atuantes na área educacional reciclem e renovem tanto os conhecimentos quanto as ações educacionais do dia a dia escolar.

Apesar de a Secretaria Municipal de Educação oferecer formação através de grupos de estudo sobre educação infantil, não abarca todos os profissionais que atendem a essa etapa do ensino. Uma solução contundente é a criação de grupos de estudo semipresenciais, dos quais os educadores participem através das plataformas online, de maneira que cada profissional possa gerenciar seus horários. Isso porque muitos trabalham em dois turnos e, dessa maneira, não há prejuízo nem para o trabalho do profissional na escola e nem para sua participação nos cursos. Ao final de módulos de estudo, os profissionais se encontram para discutirem ou

realizarem alguma atividade relacionada aos temas abordados. Esses encontros podem ser quinzenais, mensais e bimestrais, ficando a cargo dos coordenadores dos grupos.

Assim como acontece com os gestores escolares, que assinam um termo de compromisso quanto à participação em cursos sobre gestão escolar, também deverá acontecer com os docentes em educação infantil. A partir de sua contratação ou efetivação, eles devem assinar um termo de compromisso, garantindo que a formação continuada aconteça e atinja todos os profissionais atuantes na referida etapa de ensino.

Como complementação à formação oferecida pelos grupos de estudo, a Secretaria Municipal de Educação se responsabilizará, ainda, pelo oferecimento de palestras e seminários, com certificados de participação. Os certificados de participação nos grupos de estudo, em palestras e em seminários podem contar como pontuação para a classificação em contratos temporários, bem como podem garantir um abono financeiro após a conclusão, tanto para profissionais contratados quanto para efetivos. Dessa maneira, a Secretaria Municipal de Educação pode garantir que todos os profissionais atuantes em salas de educação infantil participem de reciclagens, garantindo uma melhor qualidade do ensino nas escolas municipais.

A sugestão de ação descrita acima pode ser resumida da seguinte maneira, no quadro 3 apresentado a seguir:

**Quadro 3:** Formação continuada de docentes em grupos de estudo, palestras e seminários oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação

<b>NÚMERO 01</b>	
<b>Problema</b>	Necessidade de formação continuada dos docentes
<b>Ação</b>	Oferecer formação continuada para os docentes de salas de educação infantil através de palestras, seminários e grupos de estudo via plataforma Moodle.
<b>Objetivo</b>	Proporcionar o estudo contínuo e consistente dos docentes e a oportunidade de organização do tempo.
<b>Estratégia</b>	Reunião com o secretário de Educação para a apresentação da proposta, evidenciando os benefícios dessa modalidade de estudo.
<b>Responsáveis</b>	Gestores Escolares das diversas unidades de ensino e Secretaria Municipal de Educação.
<b>Período</b>	Fevereiro de 2015 a dezembro de 2015.
<b>Avaliação</b>	A avaliação será feita, principalmente, a partir da participação dos docentes nos grupos de estudo, de seus rendimentos nas atividades realizadas no curso, e do relato de gestores escolares sobre as práticas docentes a partir da participação no curso.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora a partir das necessidades detectadas na pesquisa.

### **3.2 Ações de responsabilidade das instituições educacionais e de suas respectivas equipes gestoras**

As subseções apresentadas a seguir sugerirão ações a serem empreendidas pelas instituições educacionais e suas respectivas equipes gestoras, de maneira a colaborarem para com a efetivação do pressuposto relacionado ao brincar, contido na *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora* para a educação infantil, colaborando, dessa forma, para com a melhoria da prática docente.

#### **3.2.1 Formação continuada de docentes no interior das unidades escolares**

Como já exposto, a formação continuada é de suma importância para uma maior capacitação dos profissionais atuantes na área educacional. Pode ser oferecida dentro das próprias unidades escolares, e essa alternativa, de formação *in loco*, constitui-se como uma excelente oportunidade para que os profissionais que

atuam dentro da mesma unidade possam trocar experiências e, por meio dos estudos realizados, traçarem metas, objetivos e ações para a melhoria da qualidade da educação oferecida. Ainda, contribui para que seja constituída a unidade dentro do espaço escolar, que mesmo perpassada pelas diversas individualidades, contribui para a constituição da identidade de cada escola.

A formação continuada dentro das escolas deve ter por objetivo tratar de diversos temas ligados à educação infantil e, no caso desta pesquisa, ter a *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora* para a educação infantil como o documento norteador das discussões.

Conforme destacado pelos resultados da pesquisa, tanto gestores escolares quanto professores acreditam que o brincar deve fazer parte das práticas cotidianas das salas de aula de educação infantil. No entanto, ambos concordam que o brincar precisa ser intensificado e, muitas vezes, não é utilizado dentro de todas as suas possibilidades.

Outro fator importante revelado pela pesquisa é a dificuldade de diferenciar o brincar livre do jogo didático. A proposta curricular trata, preponderantemente, do brincar livre. Nesta pesquisa, foi possível perceber que precisa haver por parte dos profissionais atuantes nas escolas um maior conhecimento sobre as distinções dos dois conceitos; portanto, é necessário que a equipe gestora fomente a utilização do brincar livre nas salas de aula.

A equipe gestora é de fundamental importância na concretização da formação continuada dos profissionais *in loco*. Ela propiciará os momentos de estudo e de capacitação.

Uma das possibilidades de propiciar que a formação aconteça dentro das escolas é reservar um tempo, em todas as reuniões pedagógicas, para o estudo da proposta curricular. Como evidenciado pela pesquisa, as escolas não apresentam continuidade nos estudos do documento em suas reuniões. Aliado ao estudo da proposta, deve estar o estudo dos Projetos Políticos-Pedagógicos, para que cada vez mais aconteça o alinhamento entre ambos.

A equipe gestora pode convidar profissionais atuantes no Setor de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação para a promoção de debates sobre o brincar, o significado que ele assume na Proposta Curricular e, com isso, sanar as supostas dúvidas existentes ou as que possam surgir.

Outra iniciativa da equipa gestora pode ser a contratação de profissionais da área de Psicologia, Pedagogia, Psicopedagogia etc., com o intuito de proferirem palestras e debates acerca do brincar nas instituições que atendem à educação infantil. Essa ação está intimamente relacionada ao item 3.1.1, que trata da verba direcionada às escolas pelo programa Nossa Escola (PNE). Caso haja, por parte da Secretaria Municipal de Educação, o fornecimento de materiais de higiene e de limpeza para as escolas, a economia feita na compra de tais gêneros pode ser investida na formação continuada dos docentes, considerando que contratar profissionais especializados nas diversas áreas supracitadas requer recursos financeiros para o pagamento dos serviços prestados.

O quadro 4, a seguir, apresenta o problema evidenciado pela pesquisa e a sugestão de medidas para a minimização ou erradicação dele:

**Quadro 4:** Formação continuada de docentes no interior das unidades escolares

<b>NÚMERO 01</b>	
<b>PROBLEMA</b>	Necessidade de formação continuada dos docentes no interior das unidades escolares
<b>AÇÃO</b>	Criar grupos de estudos nas reuniões pedagógicas com temas direcionados à educação infantil e à <i>Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora</i> para a educação infantil.
<b>OBJETIVO</b>	Proporcionar momentos de estudo e de reflexão para a melhoria das práticas docentes atreladas ao brincar.
<b>ESTRATÉGIA</b>	Reunião da equipe gestora com os docentes para a exposição da proposta e elaboração de material para estudo.
<b>RESPONSÁVEIS</b>	Equipe gestora e docentes.
<b>PERÍODO</b>	Fevereiro de 2015 a dezembro de 2015.
<b>AVALIAÇÃO</b>	A avaliação será feita ao final de cada reunião pedagógica através de troca de experiências sobre o aprendizado adquirido.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora a partir das necessidades detectadas na pesquisa.



### 3.2.2 Confeção de material de apoio às práticas docentes

A equipe gestora e os docentes ficarão responsáveis por construir um material que servirá para estudo e suporte das ações educacionais promovidas nas diversas instituições de ensino. Esse material deve ter como alicerce a *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora* para a educação infantil e seus pressupostos.

O material deve ser composto por uma parte teórica, na qual deverão ser abordados temas relacionados ao brincar de acordo com a visão de várias áreas de estudo como Psicologia, Pedagogia, Filosofia, Sociologia e Psicopedagogia. Esta seção do material será construída mediante os vários estudos realizados na plataforma do grupo, caso essa seja criada, e pelos estudos e debates travados nas reuniões pedagógicas. Cada profissional, em duplas ou trios (decisão que cabe aos profissionais das escolas), será responsável por pesquisar algum tema de relevância escolhido para a composição do documento e apresentá-lo nas reuniões pedagógicas.

A segunda parte do referido material será formada por exemplos de experiências práticas vivenciadas pelos profissionais, em suas escolas ou em outras instituições de ensino, nas quais o brincar tenha sido utilizado dentro de suas inúmeras possibilidades de aprendizagens.

O material criado pela equipe escolar deve ser mantido em local ao qual todos tenham acesso. Se possível, cada profissional deve ter um exemplar para uso individual. Esse material deve ser estudado e atualizado anualmente, considerando que muitos profissionais novos entram para as escolas a cada ano em contrato temporário ou efetivação.

O problema detectado pela pesquisa e o encaminhamento a ser dado em relação a ele são apresentados no quadro que se segue:

**Quadro 5:** Confeção de material de apoio às práticas docentes

<b>NÚMERO 02</b>	
<b>PROBLEMA</b>	Escassez de material de apoio para os docentes trabalharem com o brincar em suas práticas cotidianas.
<b>AÇÃO</b>	Construir, a equipe gestora e os docentes em conjunto, um material de apoio às práticas docentes, no qual sejam expostas concepções de pesquisadores acerca da importância do brincar na infância e na educação infantil, bem como sejam relatadas experiências exitosas de docentes em relação ao tema.
<b>OBJETIVO</b>	Otimizar o trabalho com o brincar nas escolas de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora.
<b>ESTRATÉGIA</b>	Reunião entre equipe gestora e docentes para a apresentação da proposta e para a divisão dos profissionais em duplas, trios ou grupos para a escolha de temas a serem estudados.
<b>RESPONSÁVEIS</b>	Equipe gestora das unidades escolares e docentes.
<b>PERÍODO</b>	Fevereiro de 2015 a dezembro de 2015.
<b>AVALIAÇÃO</b>	A avaliação será feita através dos relatos dos profissionais das unidades escolares a respeito da importância e da utilidade do material confeccionado e sua aplicabilidade no cotidiano escolar.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora a partir de dados revelados na pesquisa

A partir do que foi discutido neste trabalho, foi possível chegarmos a conclusões importantes em relação ao tema “brincar” nas salas de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. Tais conclusões serão apresentadas nas considerações finais, próxima seção deste trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa empreendida pela gestora escolar/ pesquisadora buscou mostrar como se apresenta o brincar nas salas de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, tendo a proposta curricular para a educação infantil da referida rede como documento norteador. A partir de todos os estudos realizados, foi possível chegar a algumas conclusões importantes que serão aqui expostas.

De acordo com a pesquisa, o brincar está presente nas salas de educação infantil, porém há necessidade de alguns ajustes em relação às práticas docentes. Em primeiro lugar, faz-se necessário que os profissionais compreendam o real significado do brincar utilizado na *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora* para a educação infantil, para que os pressupostos contidos no documento se efetivem no cotidiano escolar.

Para que as práticas docentes estejam condizentes com as proposições do referido documento é necessário, primeiramente, promover condições para que haja estudo da proposta pelos profissionais atuantes nas escolas, por meio tanto de iniciativas da Secretaria Municipal de Educação quanto da equipe gestora das unidades escolares, sobre as quais falamos no Capítulo 3 deste trabalho. A gestão escolar é peça fundamental para a concretização disso.

Para que se possa planejar, é imprescindível conhecer o que se quer tratar, e isso se torna palpável através de estudo contínuo e consistente. Em se tratando do tema abordado nesta pesquisa, é possível concluir que todos os aspectos levantados – i.e., a escassez de materiais diversificados para o brincar e a pouca exploração dos materiais existentes nas escolas relatados por alguns docentes, ou a dificuldade de inserir o brincar nas práticas docentes e a falta de conhecimento da proposta curricular e do próprio currículo da educação infantil, o que foi relatado pelos gestores escolares –, encontram-se fortemente vinculados à necessidade de formação continuada dos profissionais que trabalham com crianças pequenas.

Por isso, além de investimento em materiais diversificados ou em espaços para o brincar, é preciso investir na capacitação dos profissionais para que se tornem mais competentes quanto a realização das atribuições inerentes a sua profissão. Como afirma Pimentel (2004),

[...] A formação continuada de professores deve ser um processo contínuo de reflexão autônoma, substantivando suas decisões sobre saberes, valores pessoais e conhecimentos teórico-práticos que os tornem capazes de avaliar o desenvolvimento das competências que fazem parte da sua própria profissionalidade (PIMENTEL, 2004, p.4)

Portanto, falar em qualidade da educação é falar, também, de capacitação profissional. Falar em “decisões sobre saberes, valores pessoais e conhecimentos teórico-práticos” (PIMENTEL, 2004, p. 4) é falar em reflexão constante, e essa reflexão só é possível por meio de formação continuada.

No Capítulo 1, considero relevante o levantamento feito sobre as concepções de brincar e de currículo nas diversas fontes documentais que tratam da educação infantil. Esse levantamento possibilitou a verificação do alinhamento das práticas pedagógicas existentes nas salas de aula que atendem à referida etapa de ensino nas escolas municipais da rede de ensino de Juiz de Fora. Uma maior relevância foi dada à proposta curricular para a educação infantil, documento construído por profissionais ligados à área educacional do município. Tal documento deve servir de suporte para as práticas que ocorrem nas instituições educacionais.

Também importantes foram os resultados apresentados, também no Capítulo 1, referentes às entrevistas direcionadas a gestores escolares e questionários direcionados a docentes. A partir deles, foi possível chegarmos a conclusões valiosas a respeito das práticas docentes atreladas ao brincar nas salas de educação infantil das escolas da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora.

Através dos dados coletados, percebemos, tanto por parte de docentes quanto de gestores, que apesar de um determinado alinhamento entre a Proposta Curricular Municipal e as propostas pedagógicas das escolas, ainda há a necessidade de uma maior e melhor aplicação por parte dos profissionais em relação aos pressupostos contidos no documento municipal, principalmente no que tange ao brincar. Essa conscientização por parte dos profissionais é a mola propagadora de mudanças significativas nas práticas educacionais, as quais podem colaborar para que haja uma unificação do trabalho realizado nas escolas municipais de Juiz de Fora, de maneira que seja criada uma identidade para a educação municipal.

No Capítulo 2, foi fundamental apresentarmos as concepções de importantes pesquisadores sobre o brincar, principalmente no que diz respeito a tal atividade

como essencial para o desenvolvimento infantil e humano. As ideias trazidas pelos autores selecionados mostraram como é necessário que o brincar e as brincadeiras estejam presentes no cotidiano escolar, não apenas como um momento de recreação, mas principalmente como um recurso através do qual os profissionais podem conhecer melhor as crianças com as quais trabalham e, a partir disso, direcionar sua atuação de maneira a proporcionar um ambiente onde as crianças possam partilhar experiências, construir valores, expressar sentimentos, construir-se historicamente em sua relação com seus pares, e desenvolver-se psicológica, cognitiva e socialmente. As concepções desses pesquisadores vão ao encontro de diversos pressupostos apresentados pela *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora* para a educação infantil, especialmente no que se refere ao brincar, evidenciando, assim, que o documento se apresente como uma valiosa ferramenta através da qual devem se pautar as ações docentes.

O Capítulo 3, por sua vez, propôs ações a serem empreendidas tanto pelas equipes gestoras das escolas municipais de Juiz de Fora quanto pela Secretaria de Educação do município. É fundamental apresentar a figura do gestor escolar como peça primordial para que as ações se efetivem, pois esse será o elo entre as instituições escolares, os profissionais que nelas atuam, a comunidade escolar e a Secretaria de Educação. De acordo com as concepções acerca de educação, de crianças e de infância do gestor é que as ações dentro das unidades educacionais podem se tornar cada vez mais condizentes com o que evoca a proposta curricular, impactando, então, positivamente na educação do município.

Por fim, vale ressaltar que essa pesquisa teve por objetivo não apenas mostrar como o brincar tem se efetivado nas salas de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, mas também colaborar, a partir de suas descobertas, para com a melhoria da qualidade da educação oferecida pela rede de ensino.

O tema tratado nesta pesquisa é bastante amplo e, por isso, muitos aspectos ainda poderão ser pesquisados e abordados. No entanto, os resultados aqui apresentados colaboram para que tenhamos uma visão mais amplificada da maneira como ocorrem as práticas e as ações docentes nas salas de educação infantil do município de Juiz de Fora, bem como a equipe gestora pode contribuir para a melhoria delas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, ANA Cristina Pimentel C. & SHIGUNOV, Viktor. **A atividade lúdica infantil e suas possibilidades.** Disponível em: <<http://eduem.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3793/2608>>. Acesso em: 29 out. 2014.

ALMEIDA, Anne. **Ludicidade como instrumento pedagógico.** Disponível em: <<http://www.cdof.com.br/recrea22.htm>>. Acesso em: 29 out. 2014.

ALVES, Alessandra Maia Lima. **Educação Infantil em Juiz de Fora/MG: escolas Municipais de Educação Infantil- EMEIs e suas Políticas Públicas de 1980 a1996.** 2008. Dissertação de Mestrado em Educação. Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2008.

ALVES, Álvaro M. P. & GNOATO, Gilberto. **O brincar e a cultura: jogos e brincadeiras na cidade de Morretes na década de 1960.** Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v8n1/v8n1a14>>. Acesso em: 30 out. 2014.

AMARAL, Ana Lúcia. **Noções de currículo: modalidades e níveis.** In: CAEd. Módulo 2. Currículo.

AMARAL, Ana Lúcia. **Os currículos da educação básica: Parâmetros Curriculares.** In: CAEd. Módulo 2. Currículo.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família.** Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1996.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre Currículo. Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>. Acesso em 17 de set. de 2014.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares.** Brasília, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf)>. Acesso em: 14 nov. 2014.

BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães. **O espaço brincante da criança.** Disponível em: [http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acervo/docs/3350c.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3350c.pdf). Acesso em: 30 out. 2014.

BERTOLDO, Janice Vidal & RUSCHEL, Maria Andrea de Moura. **Jogo, brinquedo e brincadeira: uma revisão conceitual.** 2011. Disponível em: <<http://ead.bauru.sp.gov.br/efront/www/content/lessons/37/Etapa%203/e3t1.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2014.

BRASIL. BRASIL / Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/ SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 3 set. 2013.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Disponível em: <[portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc)> Acesso em: 18 set. 2014.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Brasília, 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 4 set. 2013

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 4 set. 2013.

\_\_\_\_\_. MEC/SEF. **Referenciais para a Formação de Professores.** Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000511.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2014.

\_\_\_\_\_. **Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Disponível em: <[portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc..](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc..)> Acesso em: 18 set. 2014.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Rev. Fac. Educ.**, v. 24, n. 2, São Paulo, 1998. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551998000200007>>. Acesso em: 18 out. 2014.

\_\_\_\_\_. **O aprendizado do brincar.** Pré-escola - 4 e 5 anos. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/crianca-e-adolescente/desenvolvimento-e-aprendizagem/entrevista-gilles-brougere-sobre-aprendizado-brincar-jogo-educacao-infantil-ludico-brincadeira-crianca-539230.shtml?page=1>>. Acesso em: 18 out. 2014.

CORDAZZO, Scheila Tatiana Duarte & VIEIRA, Mauro Luís. **A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento.** Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1808-42812007000100009&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1808-42812007000100009&script=sci_arttext)>. Acesso em: 20 out. 2014.

DIÁRIO MERCANTIL. Assinado convênio para pré-escolar. Juiz de Fora, 8 dez. 1975, p. 8.

\_\_\_\_\_. Ensino pré-escolar atinge mais de 50% dos grupos de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 7 jul.1978, p. 5.

FERRARI, Márcio. Maria Montessori: a médica que valorizou o aluno. **Revista Escola.** Disponível em <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/medica-valorizou-aluno-423141.shtml>>. Acesso em: 18 out. 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação Mediadora; Uma prática da Construção da Pré-escola à Universidade**. 17ª edição. Porto Alegre: Mediação, 2000.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. Disponível em [http://art.yale.edu/file\\_columns/0000/1474/homo\\_ludens\\_johan\\_huizinga\\_routledge\\_1949\\_.pdf](http://art.yale.edu/file_columns/0000/1474/homo_ludens_johan_huizinga_routledge_1949_.pdf). Acesso em 18 de out. de 2014

JUIZ DE FORA. Prefeitura de juiz de fora / secretaria de educação. **Diretrizes Educacionais para a Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora – Educação Infantil**. Juiz de Fora. 2008.

JUIZ DE FORA. Prefeitura de juiz de fora / secretaria de educação. **Educação Infantil: a construção da prática cotidiana**. Juiz de Fora, 2010.

\_\_\_\_\_. Prefeitura de juiz de fora / secretaria de educação. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora**. A prática pedagógica na Educação Infantil: diálogos no cotidiano. Juiz de Fora, 2010.

\_\_\_\_\_. Programa Nossa Escola. Disponível em: [http://www.pjf.mg.gov.br/noticias/imprimir\\_noticia.php?idnoticia=38167](http://www.pjf.mg.gov.br/noticias/imprimir_noticia.php?idnoticia=38167). Acesso em: 27 nov. 2014.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brincar é diferente de aprender**. 2009. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=19&idCategoria=8>>. Acesso em: 2 out. 2014.

LANZ, Rudolf. **A pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano**. 2013. Disponível em: <http://antroposofica.lojavirtualfc.com.br/prod,IDLoja,472,IDProduto,36678,livros-educacao-a-pedagogia-waldorf---caminho-para-um-ensino-mais-humano---rudolf-lanz>. Acesso em: 1 nov. 2014.

LEMOS, Vera Lúcia Matos. **Educação infantil: políticas educacionais na Rede Municipal de Juiz de Fora no período de 1975 a 1985**. Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora: Juiz de Fora, 2004.

LÜCK, Heloisa. **Liderança em gestão escolar**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Disponível em: <[http://www.fundacaolemann.org.br/arquivos/uploads/arquivos/Dimensoes\\_da\\_estao\\_escolar\\_\(livro\\_final\).pdf](http://www.fundacaolemann.org.br/arquivos/uploads/arquivos/Dimensoes_da_estao_escolar_(livro_final).pdf)>. Acesso em: 16 nov. de 2014.

MACEDO, Lino de. **Ensaio construtivistas**. São Paulo: Casa do Psicólogo Livraria e Editora, 1994. Disponível em <[http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=xR33CjKsFwMC&oi=fnd&pg=PA1&dq=construtivismo+piaget&ots=0kfu5Yav8u&sig=Bf2Qs4iWd96XQ\\_jpmUPeE\\_Gn8uk#v=onepage&q=construtivismo%20piaget&f=false](http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=xR33CjKsFwMC&oi=fnd&pg=PA1&dq=construtivismo+piaget&ots=0kfu5Yav8u&sig=Bf2Qs4iWd96XQ_jpmUPeE_Gn8uk#v=onepage&q=construtivismo%20piaget&f=false)>. Acesso em: 25 out. 2014.



MICARELLO, Hilda. **Dimensão Curricular da Educação Infantil e do 1º Ciclo.** Formação de Gestores – Módulo de Formação Básica. Unidade 3 – Currículo. Juiz de Fora: FADEPE/CAED, 2007, pp. 28-31.

\_\_\_\_\_. **A criança.** Rio de Janeiro: Nórdica, 1983, 256 p.

NADOLNY, Lorena de Fátima. **Estratégias de formação continuada para professores de Educação Infantil:** em foco a linguagem movimento. Disponível em: <[http://www.ppge.ufpr.br/teses/M10\\_Lorena%20de%20F%C3%A1tima%20Nadolny.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/teses/M10_Lorena%20de%20F%C3%A1tima%20Nadolny.pdf)>. Acesso em: 13 nov. 2014.

PEREIRA, Joselaine Cordeiro. **Educação Infantil no Município de Juiz de Fora:** múltiplas dimensões de um campo social. Juiz de Fora: Editar Editora Associada, 2011.

PEREIRA, Joselaine Cordeiro; OLIVEIRA, Milton Ramon Pires de & BARRETO, Maria de Lourdes Mattos. **A educação e o cuidado da infância juizforana:** Considerações preliminares, Universidade Federal de Viçosa, [s.d.]. Disponível em: <[http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/conteudo/externos/4cpehemg/Textos/pdf/6a\\_4.pdf](http://www.fae.ufmg.br/portalmineiro/conteudo/externos/4cpehemg/Textos/pdf/6a_4.pdf)>. Acesso em: 14 nov. 2013.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança.** 3 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIMENTEL, Alessandra. **Jogo e desenvolvimento Profissional:** análise de uma proposta de formação continuada de professores. São Paulo: USP, 2004. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ea000263.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2014.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de. **Brincadeira e desenvolvimento infantil:** um olhar sociocultural construtivista. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v16n34/v16n34a05.pdf>>. Acesso em: 1 nov. 2014.

ROBLES, Heloisa Stoppa Menezes. **A brincadeira na Educação Infantil:** conceito, perspectiva histórica e possibilidades que ela oferece. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010225551998000200007&script=sci\\_arttext&tIng=e!nwww.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=943](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010225551998000200007&script=sci_arttext&tIng=e!nwww.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=943)>. Acesso em: 18 out. 2014.

SANTOS, Ilka Schapper. **A imaginação e o desenvolvimento infantil.** Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2009/11/Artigo-09-13.2.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2014.

SANTOS, Lucíola Licínio. **Currículo em tempos difíceis.** 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/n45/a15n45.pdf>. Acesso em: 17 set. 2014.

TEIXEIRA, Ellen Dean Ribeiro. **O brincar como berço do intelecto infantil**. UCB. Disponível em: <[http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1925\\_978.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1925_978.pdf)>. Acesso em: 30 out. 2014.

WAJSKOP, Gisela. **O brincar na Educação Infantil**. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/742.pdf>>. Acesso em: 1 out. 2014.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1941].

ZANETTI, Alexsandra. **A história das creches públicas de Juiz de Fora: fios e desafios**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0022.pdf>>. Acesso em: 6 set. 2013.

## APÊNDICE 1

### Entrevista direcionada aos gestores de escolas municipais de Juiz de Fora

Prezado (a) gestor (a):

Esta entrevista é parte integrante de uma pesquisa que realizo para a dissertação de mestrado a ser defendida no Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública – Caed/UFJF sobre a prática pedagógica em salas de Educação Infantil de escolas da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora.

As informações prestadas são de fundamental importância para a conclusão da investigação proposta.

Total e absoluto sigilo quanto à sua identificação será mantido.

#### **DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:**

Tempo de atuação na Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora:

Tempo de atuação nesta escola:

Tempo de atuação no cargo de Gestor Escolar:

Formação:

Região onde está situada a escola onde atua como gestor:

#### **QUESTÕES:**

1- Como é o trabalho dos professores de Educação Infantil em sua escola?

2- Qual é a sua percepção sobre o trabalho dos professores de Educação Infantil, na escola onde atua como gestor (a), no que diz respeito a estratégias e recursos didáticos que abarcam o brincar no cotidiano escolar?

3- Na sua opinião, há interesse por parte dos professores em realizar atividades com os alunos que envolvam movimento, arte, expressão?

4- Você considera que há material suficiente e diversificado na Escola para os professores trabalharem o brincar em suas aulas? Se a resposta for positiva, especifique quais são estes materiais.

5- Há interesse por parte dos professores em participar de cursos, oficinas, grupos de estudo de Educação Infantil para aprimoramento de sua prática?

6- O Projeto Político Pedagógico da Escola contempla a utilização de recursos didáticos variados atrelados ao brincar no trabalho a ser desenvolvido pelos professores?

7- A Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino para a Educação Infantil faz diversas alusões à importância do brincar nesta etapa de ensino. Houve estudo e análise da Proposta em sua escola? De que maneira?

8- Na sua opinião, a Proposta alterou a rotina de trabalho dos profissionais de Educação Infantil, na sua escola, no que tange à utilização de estratégias e recursos didáticos atrelados ao brincar? Justifique.

9- De que maneira a equipe gestora incentiva os professores das salas de Educação Infantil a utilizarem práticas pedagógicas diversificadas em suas aulas, principalmente no que diz respeito ao brincar?

10- Como você avalia, no geral, a utilização de recursos didáticos diversificados por professores regentes de salas de Educação Infantil na escola onde atua como gestor (a), especialmente no que tange ao brincar?

Obrigada por sua disponibilidade e colaboração.

## APÊNDICE 2

### Questionário direcionado aos professores de Educação Infantil de escolas municipais de Juiz de Fora

Prezado (a) professor (a):

Este questionário faz parte de uma pesquisa sobre a prática pedagógica em salas de Educação Infantil de escolas da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora e integra parte obrigatória da dissertação do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública - CAEd/UFJF – do qual faço parte.

As informações prestadas são de fundamental importância para a conclusão do estudo do tema abordado.

Total e absoluto sigilo quanto à sua identificação será mantido.

#### DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Tempo de atuação na Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora:

Tempo de atuação nesta escola:

Tempo de atuação no cargo de Professor:

Situação funcional: ( ) contratado ( ) efetivo

Formação:

Região onde se situa a escola:

#### QUESTÕES:

1- Como se caracteriza a rotina diária de suas aulas?

2- Na sua opinião, qual é o impacto da utilização de recursos didáticos diversificados nas aulas das salas de Educação Infantil?

3- Que tipos de recursos didáticos você utiliza em suas aulas que promovem o brincar? Com que frequência?

4- Você considera que a utilização de estratégias variadas que tem o brincar como alicerce pode influenciar a aprendizagem dos alunos? Se a resposta for positiva, de que maneira? Se for negativa, explique o porquê.

5- A Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora elaborou a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora para a Educação Infantil. Na sua opinião,

qual a importância da construção de uma proposta curricular municipal voltada para a Educação Infantil?

6- Você participou dos grupos de estudo e elaboração da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora para a Educação Infantil? Se a resposta for positiva, fale um pouco sobre os encontros e a construção desta Proposta. Se for negativa, você sabe como se deu a elaboração de tal proposta?

7- Houve momentos de estudo e análise da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora para a Educação Infantil na escola onde você atua como professor (a)? Se a resposta for positiva, fale um pouco sobre estes momentos.

8- Na escola onde atua como professor (a) há material suficiente e disponível para os professores utilizarem como estratégia para a realização de atividades que envolvam o brincar? Justifique sua resposta.

9- Você considera que há empenho da gestão escolar no intuito de fazer com que o brincar seja instrumento presente no trabalho dos docentes na escola onde atua como professor (a)?

10- Como você avalia, no geral, a utilização de estratégias e recursos que incentivam o brincar, por professores regentes de salas de Educação Infantil na escola onde atua como professor (a)? Justifique.

11- Relate a experiência de uma aula onde tenha feito uso de estratégias e recursos didáticos variados direcionados ao brincar que julgue ser interessante e possível de ser executada por outros colegas de trabalho.

12- Você considera que a Proposta Pedagógica da escola onde atua como professor(a) está alinhada com a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora para a Educação Infantil no que tange ao brincar?

Obrigada por sua disponibilidade e colaboração.