

O “DIREITO À INFÂNCIA NA ESCOLA”: O ESTÁGIO DOCENTE COMO CAMPO DE PESQUISA¹

Maria Eliza Chierighini Pimentel (UFSC/GEPIEE) - mariapimentel89@hotmail.com

Jucirema Quinteiro (UFSC/GEPIEE)- jqunteiro@ig.com.br

Agência financiadora: CNPq

Este trabalho tem como objetivo analisar os limites e as possibilidades do “direito à infância na escola”, numa perspectiva sociológica e histórica, a partir de uma experiência pedagógica realizada no âmbito do estágio docente em nível universitário, ao longo de doze anos, cuja finalidade foi veicular os direitos da criança junto às próprias crianças para compreender como estas pensam e concebem o mundo e a escola e, ainda, contribuir com o processo de formação de professores objetivando ampliar o seu raio de leitura sobre a sociedade e o universo infantil.²

A proposição do direito à infância na escola, sem dúvida nenhuma, coloca em xeque o caráter homogeneizador desta instituição, levando esta a uma revisão radical dos mecanismos que sustentam a estrutura e o funcionamento do sistema de ensino atual. A crença no papel da escola como fator de democratização vincula-se ao conceito de educação como prática social a qual está subjacente uma certa visão de mundo, isto é, a possibilidade desta comprometer-se ou não com as diferenças socioculturais presentes no seu interior. A escola concebida como espaço de sociabilidades permite à criança realizar uma importante passagem da família em direção ao mundo. (QUINTEIRO, 2000, p. 89-90).

Assim, tais pressupostos foram materializados, principalmente, por meio de dois projetos: um de ensino e outro de pesquisa.³

O Projeto de Ensino visa a contribuir na formação universitária do professor e realiza-se por meio do estágio docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental do Curso de Pedagogia, tendo como estratégia didático-metodológica veicular os direitos sociais constantes no Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA junto das próprias crianças, e ainda discutir as forças que o negam e as formas de lutar, visando a desenvolver a sua capacidade de expressão, reflexão e crítica mediante a difícil, porém necessária articulação entre o ensinar e o brincar no interior da escola. O Projeto de Pesquisa encontra-se veiculado a este e busca conhecer “O que pensam, sentem, dizem, desenham e escrevem as crianças” sobre ser criança no mundo e na

¹ Este artigo é o resultado de uma pesquisa realizada em nível de mestrado, sob o mesmo título, defendida em 31/03/2014 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC – orientada pela professora doutora Jucirema Quinteiro.

² A proposição do “direito à infância na escola” é resultado da tese de doutorado intitulada “Infância e escola: uma relação marcada por preconceitos”, defendida pela professora Jucirema Quinteiro em 2000.

³ Estes dois projetos vinculam-se a um outro de extensão que visa a contribuir com a formação continuada dos professores da Educação Básica, na perspectiva do “direito à infância na escola”.

escola. (QUINTEIRO, 2011, p. 10).

Todo este movimento de ideias e práticas levou, em 2001, à criação do - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infância, Educação e Escola/Gepiee, mediante a reivindicação dos próprios estudantes universitários que iniciaram os estudos tentando compreender a ausência radical do conceito de infância na formação de professores em nível universitário no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, cuja a finalidade é a formação docente para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.⁴

As pesquisadoras deste grupo atuam há mais de vinte anos na escola e entendem o exercício docente não apenas como formação pedagógica, mas, especialmente, como campo privilegiado de pesquisa com a criança e sobre a infância. Assim, a experiência acumulada na disciplina Prática de Ensino da Escola de Ensino Fundamental: séries iniciais evidenciou que as estudantes universitárias, ao chegarem à sexta fase do curso de Pedagogia, desconhecem os direitos da criança e consideram criança e infância como sinônimos, expressando, desse modo, uma visão idílica e romantizada destes conceitos.⁵ Neste sentido, o desafio vem sendo o de problematizar junto às estudantes o processo de constituição e formação do sujeito como um fenômeno complexo e multifacetado, evidenciando as necessidades e os direitos básicos da criança de *participar, brincar e aprender* na escola (QUINTEIRO; CARVALHO, 2007).

Deste modo, o “direito à infância na escola” caracteriza-se como um projeto que articula ensino, pesquisa e extensão, mas, principalmente, como uma bandeira de luta política que vem sendo defendida há mais de uma década junto à formação docente universitária e como projeto de intervenção pedagógica na realidade escolar. Tal proposição parte do pressuposto de que a escola pode e deve ser um lugar cheio de sentidos e significados para a criança sem que esta tenha que *saltar as alegrias da infância*, como bem escreveu Snyders (1993, p. 12):

A escola já contém elementos válidos de alegria. Ela não é oposta à alegria, **esse sentimento** já é possível na escola atual, o que torna mais lamentável que ela não esteja entre seus objetivos primordiais. **É a partir da própria**

⁴ O Gepiee encontra-se inscrito no Diretório de Grupos do CNPq e é coordenado pelas professoras Jucirema Quinteiro, Diana Carvalho de Carvalho e Maria Isabel Batista Serrão, sendo integrado por pesquisadores e estudantes de diversas áreas. “Busca articular as Ciências Humanas e Sociais na explicitação dos fenômenos relativos à infância e à educação escolar” e tem como objetivos principais: a produção do conhecimento sobre as bases epistemológicas das relações entre educação, infância e escola; as dimensões políticas e pedagógicas da participação da criança e as diferenças socioculturais e seus reflexos nos processos escolares; o processo de socialização na escola; o processo de ensino e de aprendizagem; os direitos sociais da criança com ênfase em aprender, brincar e participar, bem como as políticas públicas oferecidas à infância (cf. QUINTEIRO e CARVALHO, 2012, p. 195).

⁵ Nota-se que a referência aos estudantes que participaram desta disciplina será realizada no feminino, já que a maioria dos sujeitos que constituem este universo são mulheres.

escola, dos fragmentos felizes que ela deixa transparecer, que se pode começar a pensar em como superar a escola atual.

Considerando que ainda estamos diante de “um campo de estudos em construção” (QUINTEIRO, 2000), a pesquisa como metodologia do ensino, emerge como uma necessidade no âmbito da formação docente universitária e, entre os anos 2000 a 2012, o “direito à infância na escola” vem sendo defendido como conteúdo formativo e prática pedagógica tanto em nível universitário como junto às crianças dos anos iniciais, por meio das ações desenvolvidas pelas estudantes universitárias na disciplina Prática de Ensino da Escola Fundamental: Séries Iniciais.⁶ Orientadas a estabelecer determinada aproximação com a escola mediante a observação tanto silenciosa como participativa, e a registrar e planejar proposições de ensino que permitam conhecer “o que sentem, pensam, dizem, desenham e escrevem as crianças”, as estudantes estagiárias concebem atividades com a finalidade conhecer, veicular e ensinar os direitos da criança junto às próprias crianças. Os resultados deste processo vêm sendo registrados pelas estudantes universitárias em relatórios finais de estágio que possibilitam compreender como estes projetos de ensino, pesquisa e extensão universitária são realizados.

Entre os anos de 2000 a 2012, o estágio obrigatório curricular foi realizado em cinco escolas da Grande Florianópolis, e destas, duas são estaduais; uma, federal; uma, municipal; e uma, de caráter associativo. Para além destas escolas, este projeto contou com a participação de mais duas escolas portuguesas, resultado de um convênio de cooperação internacional entre Brasil e Portugal durante os anos de 2003 a 2006. Nestes 12 anos de existência, este projeto estabeleceu relações com milhares de crianças/estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental; centenas de famílias; centenas de trabalhadores das escolas; mais de uma centena de estudantes universitárias, além de outras parcerias no âmbito universitário como, por exemplo, o próprio Gepiee. O caráter longitudinal desta experiência mais as quantidades apresentadas acima possibilitam afirmar que as relações entre universidade e escola pública ainda são muito precárias, quase informal. Tais características somadas aos conflitos de interesses que provoca a proposição do “direito à infância na escola”, fragiliza e aumenta a tensão entre a “cultura da escola” e a “cultura escolar”, como poderá ser visto mais adiante.

⁶ Devido à última reforma curricular do curso de Pedagogia da UFSC, implementada a partir de 2009 e em vigor atualmente, excluem-se as habilitações e o projeto pedagógico do curso encontra-se estruturado em três eixos denominados Educação e Infância, Organização dos Processos Educativos e Pesquisa. O exercício docente nos anos iniciais passou a ser realizado na 8ª fase na disciplina “Educação e infância VIII: Exercício da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental”. Porém, utilizaremos como referência o nome da disciplina “Prática de Ensino da Escola Fundamental: Séries Iniciais”, já que somente uma turma do novo currículo faz parte dos dados empíricos desta pesquisa.

Quadro 1 – Características das escolas-campo de estágio. (Fonte: PIMENTEL, 2014, p.98).

ESCOLAS ⁷	CARACTERÍSTICAS	PERÍODOS ⁸	TOTAL DE RELATÓRIOS DE ESTÁGIO
Escola A	Estadual	2000.1 a 2005.2	41
Escola B	Associativa	2003.1 a 2006.2	9
Escola C	Estadual	2008.1 a 2008.2	7
Escola D	Federal	2009.2 a 2010.1	8
Escola E	Municipal	2009.2 a 2013.1	12
TOTAL			77

Destaca-se que tais relatórios foram intencionalmente orientados e constituem material de análise privilegiado desta pesquisa, totalizando 77 produções escritas que contribuem para identificar os limites e as possibilidades desta tese na realidade escolar.⁹

Considerando que o tempo institucional não coincide com o tempo necessário para o amadurecimento intelectual do pesquisador, como já escreveu Paiva (1998), esta pesquisa pauta-se na definição de *monografia de base* proposta por Saviani (1991, p. 164), “[...] um estudo do tipo indicado que organiza as informações disponíveis sobre determinado assunto, preparando o terreno para futuros estudos mais amplos e aprofundados”. Assim, foi necessário realizar um “trabalho memorioso” no sentido de buscar não apenas as origens desta experiência, mas, principalmente, as bases históricas, filosóficas e políticas das relações existentes entre educação, infância e escola.

O mundo existe para os homens e pelo fazer humano, tornando-se o homem contemporâneo daquilo que produz – linguagem, trabalho, bens, ciência, artes –, isto é, o mundo é mundo cultural. A cultura se torna, portanto, a captura mais perfeita do tempo e da história, na medida em que submete o

⁷ Apesar de estarmos autorizadas, optamos por não utilizar o nome verdadeiro das escolas que serão diferenciadas e denominadas por letras do alfabeto.

⁸ A partir da compreensão de que o estágio se constitui como campo privilegiado de intervenção tanto pedagógica como de pesquisa, buscou-se exercitar o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão universitária em cada uma destas escolas. Assim, os períodos de permanência apresentados no Quadro 1 referem-se não apenas às atividades vinculadas ao estágio docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas expressam o tempo das ações relacionadas à pesquisa e à extensão.

⁹ Para além dos relatórios finais de estágios escritos pelas estudantes estagiárias, é possível afirmar que o Gepiee e suas pesquisadoras vêm intervindo diretamente nestas escolas-campo de estágio, o que pode ser acompanhado em diversas publicações tanto no âmbito da formação universitária (QUINTEIRO et al., 2005; QUINTEIRO, 2005; QUINTEIRO e CARVALHO, 2007, 2010 e 2012; QUINTEIRO e SERRÃO, 2010; QUINTEIRO, PIMENTEL e GONÇALVES, 2013), incluindo orientações de teses e dissertações de mestrado (ANTUNES, 2004; LOUREIRO, 2010; PINTO, 2003; SCHNEIDER, 2004; STROISCH, 2005; SILVA, 2005; THOMASSEN, 2003), como na formação continuada de professores.

fluxo temporal das coisas à ação temporal dos homens, que fazem sua própria história ainda que não saibam e em condições que não escolhem. Nesta perspectiva, a história tanto pode ser concebida como memória – à maneira grega de narrar o que é memorável para imortalizar os mortais – quanto como trabalho – à maneira dramática cristã na qual o curso do tempo é resgate da eternidade. E pode, enfim, ser concebida como **trabalho memorioso** que põe todos os acontecimentos na ordem do dia espiritual do presente. (CHAUÍ, 1982 apud FÉLIX, 2004, p. 33).

A partir de um rigoroso levantamento, organização, classificação e seleção do material coletado ao longo de doze anos, os 77 relatórios finais de estágio escritos pelas estudantes estagiárias foram eleitos como objeto de análise desta pesquisa, pois representam uma síntese sobre o que foi ensinado e aprendido no decorrer da graduação, mediante a avaliação do processo de se constituir professor durante o exercício docente. Ao mesmo tempo, constatou-se que as estudantes estagiárias são incentivadas a exporem da forma mais fiel possível os conflitos existentes no interior da escola e, muitas vezes, nas considerações finais conseguem exercer uma escrita mais autoral e elaborada sobre a experiência vivida, analisando aspectos relativos à realidade escolar, aos sujeitos e suas singularidades, os limites e as possibilidades da infância na escola, os constrangimentos e a rejeição dos adultos aos projetos de ensino por elas ministrados, a alegria das crianças diante da presença da universidade na escola e a resistência das mesmas para continuarem a aprender e exercitar os seus direitos.

Finalmente, este trabalho representa, de certo modo, uma síntese dos esforços empreendidos pelo GEPIEE na luta pelo respeito a condição social de ser criança na escola, mediante uma educação humanizadora. Assim, busca compreender, entre outras questões, qual a contribuição da escola na veiculação dos direitos da criança junto às próprias crianças? Que lugar ocupa os conceitos de infância, criança, educação e escola na formação docente universitária? E, especialmente, porque o ensino dos direitos da criança e a defesa do “direito à infância” provocam tantos conflitos e até rejeição no chão da sala de aula e da escola?

O “DIREITO À INFÂNCIA NA ESCOLA “ COMO DIRETRIZ PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

A proposição do “direito à infância na escola” como diretriz política, filosófica e pedagógica para a formação docente universitária representa um conjunto de conteúdos, valores, estratégias, informações e conhecimentos que foram construídos ao longo de mais de uma década e indicam outro modo de conceber e realizar a prática de ensino dirigida aos estudantes universitários que vão exercitar a docência junto às crianças, estudantes dos anos

iniciais do Ensino Fundamental. O caráter inovador de tal proposição se materializa, entre outros aspectos, no processo de “ensinar a ensinar” conceitos e conteúdos que garantam as dimensões ética e política na formação docente em nível universitário e, conseqüentemente, junto às crianças estudantes dos anos iniciais por meio das estudantes estagiárias.

Os debates acerca da formação de professores têm tomado “[...] lugar de destaque no cenário educacional brasileiro, seja na definição de políticas e programas de formação de gestões governamentais, seja na sua eleição como objeto de estudo” (SERRÃO, 2006, p. 17). A polêmica sobre a finalidade formativa deste curso e a que agência formadora compete à responsabilidade da formação de professores para a Educação Básica ainda permanece como objeto de debate e estudo no cenário educacional brasileiro, mesmo após a promulgação da Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia, pois a complexidade curricular exigida para este curso é grande e, a nosso ver, dissimulam o objeto primordial da Pedagogia, que deveria ser a Atividade de Ensino. Diante disto, algumas questões emergem: quais conhecimentos e conteúdos constituem a formação do professor? Quais vêm sendo priorizados na formação docente universitária? A criança e a infância estão presentes como conteúdos do currículo dos cursos de Pedagogia?

Este e outros questionamentos parecem ser uma obviedade, já que, ao exercerem a profissão de professor na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o sujeito para o qual se dirige a ação docente é a criança. Entretanto, Nelzi Flor Thomassen (2003, p. 44), ao investigar o lugar da infância na formação de professores no Brasil, em um estudo pioneiro no campo da Educação, evidenciou os limites e as fragilidades dessa relação apontando, entre outros aspectos, para o fato de que um dos primeiros desafios a serem superados na formação de professores parece ser a ideia de que a infância se remete apenas às crianças de zero a seis anos, educadas em creches e pré-escolas de Educação Infantil, pois “[...] a infância das crianças maiores, vivida também em grande parte na escola, permanece ignorada. Parece que está instalado um consenso de que, em educação, o *lugar* da infância é na educação infantil” (THOMASSEN, 2003, p. 12) (sem grifos no original), embora a legislação assegure o contrário.

Ao eleger como campo de pesquisa o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Thomassen (2003) verificou que o estágio supervisionado, concebido como o “ensino da prática de ensino” (SERRÃO, 2006) nos anos iniciais, representa para os estudantes deste curso um marco na trajetória acadêmica por oportunizar alguns encontros: com a própria formação recebida que evidencia limites e fragilidades; com novos conceitos e

conteúdos formativos que desafiam a própria visão de mundo das estudantes universitárias; com o incentivo a uma formação docente crítica da realidade educacional; e, finalmente, com a criança “real” no contexto escolar.

É neste sentido que, a disciplina Prática de Ensino da Escola de Ensino Fundamental: Séries Iniciais oportuniza as estudantes universitárias o encontro com a realidade educacional e tem sido concebida como processo de formação pedagógica específica e campo privilegiado da pesquisa com a criança e sobre a infância na escola. Ao longo de vinte anos, as professoras da referida disciplina vêm defendendo o “[...] ‘direito à infância na escola’ e a ‘participação na aprendizagem’ como conteúdo formativo da profissão docente” (QUINTEIRO; SERRÃO, 2010, p. 14) e, exercitando o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão universitária, realizam diversas pesquisas relacionadas à formação de professores.

Recentemente, as professoras Jucirema Quinteiro e Maria Isabel Batista Serrão participaram do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe 2010) e neste evento apresentaram alguns princípios da formação docente que, de certa forma, sintetizam as práticas por elas realizadas no estágio, pois “[...] para a aprendizagem da formação docente são fundamentais, ao menos, dois exercícios: ‘o exercício da análise da realidade educacional’ e ‘o exercício da prática docente’” (QUINTEIRO; SERRÃO, 2010, p. 18). Concebendo a docência como “meio e condição para a formação do professor”, Quinteiro e Serrão (2010, p. 14), por meio da realização de tais exercícios, objetivam

[...] redimensionar não apenas o sentido tradicionalmente atribuído às ações inerentes ao *ser, saber e saber fazer docente*, mas principalmente, no campo da formação universitária, os estudantes passam a atuar de forma consciente, apropriando-se do significado social da docência e produzindo o sentido pessoal sobre a mesma.

Desta forma, para que os estudantes universitários possam se apropriar do “[...] objeto de sua atividade de aprendizagem faz-se necessário que realizem as ações correspondentes a cada um dos exercícios expostos acima”, ou seja:

Analisar a realidade educacional com ênfase: 1. Nas relações existentes entre Estado, Sociedade e Educação; 2. No processo de constituição histórico-cultural dos sujeitos; 3. Nos elementos constitutivos das práticas e dos discursos produzidos no interior das referidas instituições; 4. Nas bases epistemológicas do conhecimento escolar; 5. Nos princípios teórico-metodológicos das atividades de ensino e de aprendizagem (QUINTEIRO; SERRÃO, 2010, p. 18, 19).

Cabe destacar que as professoras responsáveis por esta disciplina têm realizado, no início de cada semestre, uma “atividade diagnóstica” para verificar o que as estudantes

universitárias compreendem acerca de conceitos fundamentais como criança, infância, escola, educação, etc. Porém, o resultado não tem sido animador, evidenciando as fragilidades da formação oferecida no decorrer do curso. Por meio destas atividades, constatou-se que as estudantes, embora estivessem cursando as últimas fases de sua formação universitária, ainda possuíam representações idílicas e romantizadas de criança e de infância, manifestando dificuldades em compreender que a criança é um sujeito humano determinado pelas condições histórico-culturais. Na maioria dos 77 relatórios de estágio escritos pelas estudantes universitárias e analisados nesta pesquisa, é possível identificar uma crítica contundente à formação acadêmica recebida, pois somente na 6ª fase do curso as estudantes se deparam com estes conteúdos e reconhecem que a base conceitual e os direitos da criança não foram contemplados na formação universitária e muito menos debatidos na relação com a realidade da escola pública.¹⁰

Considerando que a apropriação destes conhecimentos é condição para uma prática pedagógica inovadora – que respeite a criança e seus direitos –, o conteúdo programático desta disciplina tenta minimizar tais hiatos na formação docente universitária mediante uma unidade introdutória a partir do estudo dos fundamentos teórico-metodológicos para o exercício docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como a contextualização histórico-filosófica da infância e dos elementos constitutivos do ser criança, com destaque para os “Ciclos de Debates”, que representam um esforço por parte das professoras em suprir a ausência destes conteúdos na formação docente universitária.

Além disso, os procedimentos didático-metodológicos defendidos por Quinteiro e Serrão (2010, p. 19) vêm sendo rigorosamente exercitados nesta disciplina como orientação para o estágio docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental:

1. Primeiras aproximações com a escola para observação de atividades cotidianas, produção de registros recorrentes dessas observações, reflexão sobre o que foi observado, realizada por quem as observou e em momentos coletivos com aqueles que acompanharam e/ou orientaram as observações e com os próprios sujeitos das atividades observadas;
2. Definição de um problema a ser abordado e identificação das necessidades formativas identificadas pelas ações expostas acima, como base para a elaboração de um “projeto de ensino”;
3. Planejamento, desenvolvimento, avaliação e replanejamento das atividades de ensino sob a forma de um “projeto de

¹⁰ Após a implementação da nova matriz curricular do curso de Pedagogia/UFSC e com a criação do eixo Educação e Infância, as estudantes estagiárias vêm estudando e debatendo estes e outros conceitos fundamentais na relação com a realidade escolar da 1ª à 8ª fase do curso. Isto representa uma mudança significativa no modo de conceber a formação de professores para a infância, pois possibilita que as estudantes universitárias, desde a primeira fase, compreendam *a criança como um sujeito humano de pouca idade e a infância como condição social de ser criança*. Todavia, operacionalizar estes e outros conceitos no chão da sala de aula e no interior da escola pública ainda parece ser um desafio para o futuro.

ensino” produzido junto às crianças, professores das escolas e professor universitário; 4. Sistematização escrita do que foi realizado para comunicação e divulgação das análises acerca dos processos vividos, dos resultados obtidos e perspectivas.

Toda essa experiência acumulada no decorrer destes anos, pautada na defesa do “direito à infância na escola”, vem escancarando as necessidades de rever a formação docente universitária na perspectiva de uma formação voltada para a criança e a infância. Do mesmo modo, um dos desafios para a formação de professores no nível universitário está em reconhecer as dimensões políticas e pedagógicas da formação docente.

O “DIREITO À INFÂNCIA NA ESCOLA” COMO INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Apesar do curto período de tempo destinado ao exercício docente no âmbito da formação do curso de Pedagogia da UFSC, o estágio constitui-se campo privilegiado de intervenção tanto pedagógica quanto de pesquisa com a criança e sobre a infância na escola, e as estudantes estagiárias, após cumprirem com a Unidade I relacionada aos fundamentos da formação docente, são orientadas a realizarem as seguintes atividades: a *observação* – compreender a realidade escolar em sua complexidade e identificar “o que sentem, pensam, dizem, desenham e escrevem as crianças dos anos iniciais”; o *registro* – como suporte para discussão e análise sobre a realidade observada e subsidiar as proposições de atividade de ensino a serem planejadas e desenvolvidas posteriormente; e o *planejamento* – eleger um tema/problema a partir das demandas apresentadas por professores e crianças para elaboração dos projetos de ensino, tendo como finalidade criar condições para o ensino e exercício de três verbos: “participar, brincar e aprender” no chão da sala de aula.

Cabe destacar que é humanamente impossível garantir a “tão” desejada continuidade de qualquer relação e processos observados, especialmente, dos denominados conteúdos curriculares obrigatórios, pois, para tal, seria necessário não apenas mais tempo para a construção de vínculos, mas também, da parte da escola, uma tomada de consciência como co-formadora e das estudantes universitárias uma formação docente sólida. Neste sentido, tenta-se otimizar ao máximo o tempo disponível para introduzir os direitos da criança de participar, brincar e aprender como conteúdos formativos que devem ser ensinados também na escola.

A análise realizada sobre os 77 relatórios escritos pelas estudantes estagiárias demonstra que o ensino destes conteúdos, na maioria das vezes, provoca rejeição e conflitos

no interior da escola, especialmente, junto aos professores por considerá-los como perda de tempo. Tal fenômeno pode ser explicado pela ausência dos direitos da criança como conteúdo formativo tanto no nível da formação docente universitária como nos programas de formação continuada oferecidos pelos diferentes governos para as redes públicas de Ensino Básico no Brasil, que não têm cumprido com as exigências legais para a formação de professores.

Somente dezessete anos após a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990), é que a escola passa a ter a obrigação de veicular tais direitos mediante a Lei nº 11.525, de 25 de setembro de 2007, que acrescenta § 5º ao art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do Ensino Fundamental:

O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado.

Parece que tais orientações ainda não têm sentido e significado no campo educacional, capaz de fazer a escola compreender-se como uma agência privilegiada de formação das novas gerações mediante o ensino e a veiculação de valores e princípios éticos. Destoando deste quadro de rejeições, as crianças manifestam um tipo de resistência expresso na alegria, no envolvimento e na mobilização que tais temas, conceitos e conteúdos provocam ao serem ensinados pelas estudantes estagiárias. É possível afirmar, após a análise dos 77 relatórios, que as crianças gostam de saber que têm direitos e de pesquisar e estudar sobre eles, gostam de brincar de democracia escrevendo e apresentando pautas de reuniões, participando de discussões de temas complexos e tomando decisões sobre assuntos do seu interesse.

Outro nó a ser superado no interior da escola relaciona-se às questões de “autoria e autorização”, não apenas em decorrência das questões éticas que envolvem a pesquisa com crianças, mas, principalmente, por compreender que participação se faz com informação e conhecimento, e que esta é capaz de autorizar ou não o uso e a reprodução dos seus registros escritos, desenhos, falas, fotos e imagens.

Relembramos às crianças o nosso papel ali como estagiárias do curso de Pedagogia e sobre estarmos aprendendo a ser professoras com a colaboração delas. Introduzimos a importância de utilizarmos os registros produzidos por elas durante este período, mas que isto só seria feito com a autorização de todas as crianças. Sendo elas sujeitos de direitos, teriam a liberdade de autorizar ou não o uso de seus registros. Explicamos que este não é um procedimento comum, que geralmente esse tipo de autorização é solicitada

apenas para os adultos, mas nós, como respeitamos seus direitos, gostaríamos da participação delas. [...]. Ao final desta conversa, iniciamos junto com as crianças um texto coletivo onde elas estavam autorizando o uso dos seus registros. Uma das crianças copiou na folha previamente preparada para o texto e em seguida foi passado em cada carteira solicitando que os colegas assinassem o documento. Eles se mostraram bem satisfeitos participando deste processo, pois nossas relações pareciam ter crescido e adquirido confiança mútua. [...]. Pedimos às crianças que explicassem aos responsáveis o que significava o texto e então solicitassem a autorização ou não deles para uso dos registros. (SMOLINSKI; CARDOSO, 2013, p.17).

Este excerto exemplifica o cuidado e o respeito à criança, pois não é tradição dos adultos considerarem este sujeito humano como capaz de opinar e decidir sobre questões como esta. Ao desenvolverem este tema como conteúdo formativo, a relação entre crianças e estudantes estagiárias torna-se mais intensa, na medida em que os laços de confiança e afeto ganham legitimidade. Além disso, a intervenção pedagógica pautada no “direito à infância na escola” exige a criação de condições (materiais, físicas, objetivas e artísticas) para que a criança se mobilize para aprender. Assim, cabe às estudantes estagiárias procederem de modo a humanizar os tempos e os espaços escolares, garantindo a participação das crianças, especialmente, no repensar o próprio espaço da sala de aula que comumente se apresenta “sóbrio e destituído de emoções e atrações lúdicas”, como escreveu Sergio Adorno (1991).

Um exemplo contrário à falta de sentido da escola para as crianças pode ser apresentado por duas estudantes estagiárias:

Iniciamos a docência organizando o espaço conforme havíamos planejado e com a intenção de ambientá-lo de forma agradável e convidativa para começarmos a construção de nossa relação de participação, brincadeira e aprendizado com as crianças. Colocamos a cortina feita em TNT colorido na porta contendo o título do nosso projeto [...], organizamos as mesas e cadeiras em forma de círculo, deixando no centro um espaço com tapetes para a formação da roda de conversas, preparamos o Data-show e o *notebook* para a contação de histórias e escrevemos a pauta do dia no quadro. Recebemos as crianças do 1º ano com alegria e vontade de pôr em prática o que havíamos planejado. Ao se depararem com a cortina, as crianças buscavam ler o que estava escrito. Ao entrar, parecia não saberem se poderiam escolher onde sentar, e fomos orientando para que elas deixassem o material no lugar que quisessem e fossem sentando no tapete para formarmos uma roda onde começaríamos nossa conversa. (SMOLINSKI; CARDOSO, 2013, p.13).

As estudantes estagiárias modificam efetivamente a organização dos tempos e dos espaços da sala de aula: a forma como as carteiras e mesas são dispostas; o uso de tapetes e almofadas limpas e fofas; os diferentes recursos e estratégias didático e metodológica utilizados para ensinar, como a “roda de conversa”; a pauta escrita no quadro negro; a produção e exposição de diferentes materiais de apoio e comunicação interna e externa a sala

de aula; a valorização e incentivo às relações humanas e sociais; as indagações sobre ser e estar no mundo; as cores e as ilustrações - desestabilizam as denominadas rotinas escolares. A experiência acumulada ao longo destes anos tem evidenciado que as escolas e os professores estão preocupados mais com o ensino dos chamados conteúdos elementares, especialmente, aqueles vinculados às disciplinas de Português e Matemática devido às exigências governamentais, e menos com o sentido e significado de tais conteúdos, e, menos ainda, com as necessidades de participação das crianças no planejamento geral da escola e do ensino.

A avaliação e a elaboração do vivido pelas estudantes estagiárias ao final do exercício docente, com a produção escrita de um relatório final de estágio, bem como a socialização dos resultados com as escolas e na própria universidade, contribuem para repensar a realidade escolar e as possibilidades de ação/intervenção para superar o que está posto no sentido de identificar “os fragmentos felizes que a escola deixa transparecer” (SNYDERS, 1993, p. 12).

A análise dos dados obtidos permite apresentar algumas considerações para o debate:

- o conjunto das ações desenvolvidas por este projeto provoca, ao mesmo tempo, rejeição e resistência no chão da escola. Além dos constrangimentos e práticas autoritárias estabelecidas entre os sujeitos envolvidos no processo e a universidade, por parte dos adultos, a rejeição aparece tensionada entre direitos e deveres das crianças. Tal tensão possibilita o debate a respeito da dimensão ética na formação e desenvolvimento pleno das crianças já que, desde os estóicos até a Contemporaneidade a ética do "dever" ou "obrigação moral", sempre esteve relacionada a uma ordem racional necessária ou conjunto de normas apta a dirigir o comportamento humano (cf. ABBAGNANO, 2000, p. 265-267). A resistência, por sua vez, é manifestada principalmente pelas crianças que expressam, por meio de desenhos, imagens, falas e escrita, em diferentes meios de comunicação (jornais escolares, cartas, bilhetes e *blogs*), a alegria em conhecer seus direitos e exercitá-los em favor de uma escola mais bonita e interessante para aprender, participar e brincar;

- a importância de oferecer e garantir condições físicas e materiais adequadas para uma educação da melhor qualidade para a criança e para o trabalho pedagógico do professor. Mesmo após a alteração do Ensino Fundamental para nove anos de duração e com ingresso da criança nesta etapa de ensino aos seis anos de idade, a escola ainda é um espaço árido, destituído de sentidos e emoções para estudantes e professores. Assim, uma educação da melhor qualidade e que possibilite à criança o desenvolvimento pleno e a apropriação das máximas potencialidades humanas não pode estar voltada apenas para o ensino dos conteúdos elementares básicos, mas também para o desenvolvimento de outras dimensões como a fantasia, criatividade e imaginação. Deste modo, as ações voltadas para a humanização dos

tempos e espaços escolares têm contribuído para que a criança reconheça a escola como um lugar acolhedor mediante uma sala de aula onde se sinta bem e com vontade de estar e voltar todos os dias;

- a valorização do magistério é urgente, tanto no que se refere a uma boa formação (universitária e continuada) como a melhores salários e plano de carreira para os professores. Além disso, verificou-se que mesmo com o avanço das pesquisas sobre a criança e a infância, a maioria dos professores não tem conhecimento sobre tais estudos ou, se tem, ainda exercem a prática pedagógica pautada em crenças apresentadas como conhecimentos científicos.

- no que diz respeito à relação entre universidade e escola, os professores precisam estar bem informados para exercerem a atividade de co-formadores das estudantes universitárias. A manifestação de rejeição dos adultos tanto ao ensino dos direitos da criança como ao respeito ao “direito à infância na escola”, nos faz reiterar uma das questões apresentadas neste texto: por que crianças bem formadas e informadas sobre seus direitos incomodam tanto os adultos nas escolas?

- a infância ganhou visibilidade tanto na formação universitária como no interior da escola, especialmente, por meio das ações desenvolvidas pelo estágio docente. As estudantes estagiárias, ao conceberem projetos de ensino com a finalidade de divulgar e ensinar os direitos da criança junto às próprias crianças, desafiaram os limites da própria formação e criam condições para que os estudantes dos anos iniciais possam conhecer e exercitar no interior da escola seus direitos e necessidades básicas de participar, brincar e aprender;

Finalmente, a experiência acumulada no decorrer destes anos evidencia os limites e as possibilidades deste projeto tanto na formação docente universitária como no interior da escola, porém é preciso conhecer amiúde as forças que o negam e encontrar formas para lutar e garantir a alegria na escola, pois, assim como afirmam Ezpeleta e Rockwell (1986, p. 92):

São, enfim, múltiplos e heterogêneos os processos que alimentam outros e que, ao mesmo tempo, configuram as facetas reais e concretas da sociedade. Nesses processos, são constituídos os sujeitos que, por sua vez, os protagonizam. São sujeitos construídos em e por relações sociais específicas, por tradições e histórias variadas que amiúde carregam também normatividades diferentes. Mesmo conhecendo as regras do jogo institucional, esses sujeitos são capazes de distanciar-se delas, manejá-las de fora, compartilhá-las, readaptá-las, resistir-lhes ou simplesmente criar outras novas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ADORNO, Sérgio. A socialização incompleta: os jovens delinquentes expulsos da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 79, p. 76-80, 1991.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 11, 16/05/2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01-06.pdf> Acesso em: 26 de mar. de 2013.
- BRASIL. **Lei nº 11.525**, de 25 de setembro de 2007. Acrescenta § 5º ao art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do ensino fundamental. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11525.htm Acesso out 2013.
- CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. 3. ed. São Paulo: Ed. Moderna, 1982.
- EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. Tradução de Francisco Salatiel de Alencar Barbosa. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.
- PAIVA, V. et al. (Orgs.). Revolução educacional e contradições da massificação do ensino. **Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro, v. III, p. 44-99, 1998.
- PIMENTEL, M. E. C. O “direito à infância na escola”: o estágio docente como campo de pesquisa. 2014. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.
- QUINTEIRO, J. **Infância e escola**: uma relação marcada por preconceitos. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas.
- QUINTEIRO, Jucirema. O direito à infância na escola: uma educação contra a barbárie. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, vol. 24, julho/dez. 2011. p. 22-35. Disponível em: www.periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais. Acesso em 14 de julho de 2011.
- QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de (org). **Participar, brincar e aprender**: exercitando os direitos da criança na escola. Araraquara, SP: Junqueira e Marin; Brasília, DF: Capes, 2007.
- QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de. Articulação entre Educação Infantil e anos iniciais: o direito à infância na escola! In: FLOR, Dalânea Cristina; DURLI, Zenilde (orgs.). **Educação Infantil e formação de professores**. Florianópolis. Ed. da UFSC, 2012.

QUINTEIRO, Jucirema; SERRÃO, Maria Isabel Batista. **O direito à infância na escola e a participação na aprendizagem:** desafios para a formação docente. ENDIPE, XV, 2010. (mimeo)

SAVIANI, Dermeval. Concepção de dissertação de mestrado centrado na ideia de monografia de base. **Educ. Bras.**, 13 (27), 1991.

SERRÃO, Maria Isabel Batista Serrão. **Aprender a ensinar:** a aprendizagem do ensino no curso de Pedagogia sob o enfoque histórico-cultural. São Paulo: Cortez, 2006.

SMOLINSKI, Gigiane Paula; CARDOSO, Mariléia Faustino. **Exercendo os direitos das crianças no espaço da escola.** Florianópolis: UFSC, 2013.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes:** reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

THOMASSEN, Nelzi Flor. **O lugar da infância na formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental:** um estudo de caso do curso de Pedagogia da UFSC (1995-2002). 2003. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

A EDUCAÇÃO ESCOLAR E A AÇÃO INTENCIONAL DO PROFESSOR: UM ESTUDO DE CASO NOS ANOS INICIAIS DE ESCOLARIZAÇÃO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ

Teresa Cristina Magnabosco de Oliveira (UFSC/GEPIEE) –

magnabosco_firmo@hotmail.com

Diana Carvalho de Carvalho (UFSC/GEPIEE) - dianacc@terra.com.br

Este artigo originou-se da dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), linha Educação e Infância, que teve por objetivo compreender como as ações dos profissionais presentes na comunidade escolar, dirigidas intencionalmente à veiculação do conhecimento, favorecem as experiências exitosas no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes dos anos iniciais de escolarização (OLIVEIRA, 2011).

A participação no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Infância, Educação e Escola (GEPIEE) foi de suma importância para o trabalho realizado, uma vez que um dos seus pressupostos é “defender o direito à infância na escola”, o que contribuiu para que a investigação tivesse como foco os sucessos na aprendizagem e não o fracasso dos estudantes, aspecto que já foi amplamente investigado pelas áreas de Psicologia e Educação.

A participação no GEPIEE possibilitou, ainda, a reflexão sobre a infância como uma categoria conceitual, definida como condição social da criança de viver esse momento da vida, bem como evidenciou a necessidade de investimento de tempo e pesquisas nesta área, que se coloca como um campo de estudos em construção. Também consistiu em uma oportunidade de repensar a escola como um lugar privilegiado de realização da condição histórico-cultural de ser criança na contemporaneidade e em como “transformar a escola num coletivo produtor de culturas infantis e transformar os/as alunos/as em crianças-estudantes participativas da construção da realidade social”, como propõem Quinteiro e Carvalho (2007).

A pesquisa de campo ocorreu no período de fevereiro de 2010 a outubro de 2011, portanto durante um ano e oito meses, em uma escola pública que se encontrava entre as cinco com melhor desempenho no IDEB de 2008 em um pequeno município do estado do Paraná, e que possuía um quadro discente composto por estudantes oriundos de níveis sócio-econômicos diferentes, moradores tanto da zona rural quanto dos bairros circunvizinhos à escola. Para fins dessa pesquisa, a escola foi denominada Escola Solidariedade.

Optou-se pela realização de um estudo de caso de cunho etnográfico, conforme indicam Sarmiento (2003) e André (2010), utilizando técnicas que tradicionalmente são relacionados a este tipo de pesquisa, tais como a observação participante, questionário, entrevista e análise de documentos.

No artigo em questão apresentamos alguns pressupostos da Teoria Histórico-Cultural que nortearam a investigação e o detalhamento das práticas pedagógicas presentes na Escola Solidariedade, envolvendo tanto o trabalho do professor na sala de aula como as práticas coletivas de veiculação do conhecimento.

1. Considerações sobre a educação escolar, o ensino e o papel do professor na Teoria Histórico-Cultural

Um dos pressupostos teóricos que orientaram a presente investigação pode ser sintetizado na afirmação de Vigotsky (2007, p.87): “os problemas encontrados na análise psicológica do ensino não podem ser corretamente resolvidos ou mesmo formulados sem nos referir à relação entre o aprendizado e o desenvolvimento da criança em idade escolar”.

Ao escrever sobre a interação entre aprendizado e o desenvolvimento, Vigotsky (2007 e 2010) enfatiza que este é um campo de conhecimento que precisa de mais compreensão. Afirma: aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança. O aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica, sendo um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam e envolve a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas (VIGOTSKI, 2007).

Para Vigotsky (1991 e 2007), o aprendizado se inicia muito antes da criança entrar na escola. Isto quer dizer que todo conhecimento e situação com a qual a criança entra em contato na escola têm uma pré-história, afinal, ela está aprendendo desde as primeiras perguntas, com a assimilação do nome dos objetos e quando imita alguém. Estar em uma atividade coletiva ou sob orientação de adultos possibilita que uma variedade de ações que vão muito além do limite de sua própria capacidade se concretize para a criança. Em função disto, o autor propõe que a escola deve fazer todo esforço para conduzir as crianças, não importa sua dificuldade, em uma direção que possibilite desenvolver o que está intrinsecamente faltando em seu desenvolvimento.

Para ele, o ensino baseado somente no concreto acaba reforçando e tornando a criança acostumada somente a este nível de pensamento, suprimindo o pensamento abstrato, quando

aquele deveria funcionar somente como apoio, como meio para o desenvolvimento. Diz o autor: “aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento já atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global” (VIGOTSKY, 2007, p.101/102).

Aprendizagem e desenvolvimento da criança não se produzem de modo simétrico e paralelo; o processo de desenvolvimento segue o de aprendizagem, que fornece impulso para modificar o curso do desenvolvimento, pois, cria a área de desenvolvimento potencial. Afirma o autor: “O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (VIGOTSKI, 2007, p.103). Portanto, o mesmo é necessário para o desenvolvimento das funções psicológicas.

A história do desenvolvimento psíquico da criança, da formação de sua consciência e da autoconsciência realiza-se através dos processos de aprendizagem e de ensino. Este desenvolvimento possui força motriz, características e leis próprias, mas ligadas às leis que regulam a aprendizagem e educação. O desenvolvimento é considerado, na concepção materialista dialética, consequência de seu automovimento que possibilita a condução pedagógica com êxito.

Esta é a chave, segundo Kostiuk (2010), para compreender como nasce o novo na vida da criança, como se torna independente, como se desenvolve a iniciativa, a atividade criadora, a capacidade consciente de regular seu comportamento, e, o mais importante, descobrir as direções em que podem ser melhorados os métodos educativos, tornando a condução pedagógica mais exitosa.

Assim, a apropriação é um processo ativo, complexo e muito importante (LEONTIEV, 2010). Para “apropriar-se” é preciso empreender uma atividade adequada ao conteúdo no objeto ou fenômeno dado. “Assimilar” instrumentos significa que a criança passa a usá-los com precisão, formando correspondentes ações e operações motoras e mentais. São as relações com as pessoas, comunicadas na prática por meio do discurso, que possibilitam as relações com o meio que rodeia a criança. Inicialmente (se não houver interferência) cada objeto será experimentado pela criança pelas suas propriedades físicas, gerais e naturais. Após interferência humana – uso do objeto com sua função dado pelo homem – a criança passa a usá-lo com tais finalidades, ainda que necessite de auxílio para execução mais adequada do movimento.

A assimilação de ações mentais como ler escrever, fazer contas, é um processo de assimilação de operações formadas com base na experiência de gerações anteriores e surge com a influência do ensino, que dirige de maneira específica a atividade da criança, que

organiza suas ações. Vigotsky (2010) afirma que uma correta organização da aprendizagem faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das interações com outros que serão absorvidos pelo curso interior do desenvolvimento e, aos poucos, se convertem em aquisições internas da criança.

Procuramos ao longo do texto demonstrar a importância que a aprendizagem assume para o desenvolvimento humano na perspectiva Histórico-Cultural. Considerando-se a importância da ação direcionada e intencional na promoção deste desenvolvimento, a ação do professor e o papel da escola neste processo revestem-se de extrema relevância.

Vigotsky (2010, p.77/78) entende que a palavra educação só pode ser definida como uma ação planejada, racional, premeditada e consciente e como intervenção nos processos de crescimento natural do organismo. Desta forma, só poderá ter caráter educativo a fixação de novas reações que intervenham nos processos de crescimento e os oriente.

Leontiev (2010) considera que quando há um objetivo específico de transmitir determinadas noções, capacidades e hábitos por meio de uma atividade organizada, diz-se que a criança aprende e o adulto ensina. Segundo ele, quanto maior é o progresso da humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada e maior também é o papel específico da escola. Sem a transmissão dos resultados desse desenvolvimento para as gerações seguintes, seria impossível a continuidade do processo histórico.

Em se tratando da escola, o professor possui a importante tarefa de transmitir esse conhecimento científico de forma sistematizada e, com isso, criar novas estruturas mentais, mais evoluídas, e provocar transformações individuais e sociais. Segundo Facci (2004, p.210), o professor se constitui como mediador entre os conhecimentos científicos e os alunos, fazendo movimentar as funções psicológicas superiores dos mesmos, levando-os a correlacioná-los com os conhecimentos anteriormente adquiridos e promovendo a necessidade de apropriação constante de conhecimentos mais desenvolvidos e ricos.

Vimos que Vigotsky considera que as funções psicológicas superiores, de um lado, compreendem os processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento da cultura e do pensamento, tais como a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho, entre outros. Por outro lado, compreendem os processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, tais como a atenção voluntária e memória lógica, formação de conceitos. É a capacidade de fazer uso de ferramentas que dá indicação do nível de desenvolvimento psicológico do indivíduo e de sua capacidade de utilizar os mediadores que caracterizam a diferenciação entre os homens e os animais. (FACCI, 2010, p.128).

Embora o sujeito possa se apropriar dos elementos da cultura de diversas formas e de

modo não intencional, é no processo de educação escolar que se dá a apropriação de conhecimento, aliada à questão da intencionalidade social (MOURA *et al*, 2010a, p.213). Na escola, as atividades educativas são sistemáticas, têm intencionalidade deliberada e compromisso explícito em tornar acessível o conhecimento formalmente organizado para que seja possível à criança tomar consciência de seus próprios processos mentais.

Entender que a escola é um lugar privilegiado para a apropriação de conhecimentos produzidos historicamente é assumir que a ação do professor deve ser organizada intencionalmente para este fim. É através da atividade de ensino que o professor se constitui como tal. Por meio da ação intencional, o professor deve gerar, promover a atividade do estudante, e criar um motivo especial para a sua atividade: estudar e aprender teoricamente a realidade (MOURA *et al*, 2010b, p.89).

É só nessa perspectiva que se pode compreender a afirmação de Vigotsky (2010) de que o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, que se dirige às funções psicológicas em formação e depende da colaboração, da intervenção de parceiros mais experientes para ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos. Esse é o conteúdo a ser considerado no conceito de zona de desenvolvimento potencial, elaborado pelo autor; conceito esse muito divulgado, mas efetivamente pouco explorado e compreendido nas práticas escolares da atualidade.

2. As práticas pedagógicas realizadas na Escola Solidariedade

Neste item apresentamos uma síntese das práticas pedagógicas realizadas na escola Solidariedade. Cabe destacar que a pesquisa inicialmente envolvia apenas o cotidiano dos três primeiros anos do Ensino Fundamental e que, no seu desenrolar, as ações da escola toda (do 1º ao 5º anos) tornaram-se o foco da investigação, uma vez que se constatou que era justamente o seu conjunto que consistia no diferencial da escola.

O caminho percorrido para a implantação das políticas públicas a partir dos anos de 1990 e propostas curriculares no estado do Paraná, no município em pauta e na escola pesquisada constituíam o pano de fundo desse cenário. Tais orientações fundamentavam-se na Teoria Histórico-Cultural em Psicologia e na Pedagogia Histórico-Crítica, proposta por Demerval Saviani. Assim, também buscamos compreender a tradução feita pelos professores dessas orientações e seu impacto no trabalho pedagógico.

As informações recolhidas na escola por meio das observações e entrevistas permitiram identificar a existência de várias práticas coletivas de veiculação do conhecimento

que se expressaram, tanto por meio de projetos pedagógicos assumidos oficialmente pela instituição quanto por iniciativas de alguns profissionais da escola, mas que acabam envolvendo toda a comunidade escolar. Verificou-se o empenho dos profissionais da escola em buscar alternativas para aproveitar recursos diversos e oportunidades a eles apresentadas por vários projetos propostos pela Secretaria Municipal de Educação ou mesmo pelo MEC. Um exemplo foi o que ocorreu com o projeto oficial do MEC “LeiaMais”: a equipe escolar adaptou os objetivos do projeto às necessidades e realidade da escola Solidariedade, tal iniciativa parece representar a criatividade que a equipe demonstra, no sentido de trazer alternativas para enriquecer o ensino oferecido.

Outro projeto implantado na Escola Solidariedade foi a “Hora da Brincadeira”. A diretora assim justifica sua implantação:

As crianças vão para a escola a gente já as trata como “adultos”, eles precisam deste tempo para brincar também, porque quatro horas é muito para ficarem direto na sala, todas atividades na escola acabam sendo mais sérias, é muita responsabilidade para a criança. Temos que dar esse tempo para a infância... Eles não esquecem, sempre trazem o material. [Além disso], este horário serve para a professora descansar um pouco, afinal a criança cansa e também a professora.

Esse foi um projeto que nasceu dentro da própria escola, por iniciativa de uma professora, sendo aceito e bem recebido por todos. A escola optou por proporcionar para todas as turmas uma hora semanal para brincarem livremente, geralmente com objetos trazidos pela criança, podendo ocorrer dentro ou fora de sala, mas sendo sempre acompanhada pela professora da turma. Iniciativas como essa evidenciam o cuidado presente na Escola Solidariedade em ofertar atividades mais prazerosas, tempo livre de atividades/tarefas escolares, o que permite ao aluno expressar-se de outras maneiras e construir novas relações. Não é possível afirmar se há consciência por parte da diretora e das professoras do quanto a atividade do faz de conta, a brincadeira e o ócio também são produtivos e importantes para o desenvolvimento, o quanto colaboram para a imaginação e atividade criadora. Porém, independente desta ação ter sido baseada em uma convicção empírica ou científica, cabe destacar a iniciativa da professora da 4ª série que viu nesta atividade uma forma de tornar a semana de sua turma mais agradável, provocando importantes mudanças na dinâmica da escola, o que foi muito positivo.

Percebeu-se que, ao mesmo tempo em que há a valorização do brincar pela escola, também se fazem presentes atitudes de professores que demonstram incoerência com o proposto ou mesmo desconhecimento sobre a importância desta atividade. Um exemplo disto

foi a decisão tomada pela professora de uma das turmas de cancelar a hora da brincadeira semanal na sua turma, já que alguns alunos não traziam brinquedos, “*não tendo o que fazer neste horário*”.

Vários questionamentos podem ser formulados com relação à essa situação: qual é a consciência da importância da brincadeira nesta fase da vida da criança? Há um respeito pelo desenvolvimento integral do estudante como declarado no Projeto Político Pedagógico (PPP)? E a mediação do professor e da escola em disponibilizar objetos para tal finalidade? Será que não poderia ser aproveitado o momento, mesmo sem a presença dos brinquedos trazidos pelas crianças, para disponibilizar livros ou organizar uma roda de contação de histórias? Será que só brincamos se tivermos objetos específicos?

Constatou-se que a escola Solidariedade, assim como a grande maioria das escolas brasileiras, conforme demonstram Quinteiro e Carvalho (2007) debate-se entre dois pólos considerados contraditórios: brincar e aprender. Ao mesmo tempo em que foi possível observar que a equipe de profissionais tem conseguido tornar a escola um ambiente agradável e favorável ao aprendizado, utilizando-se do lúdico em diferentes momentos de suas escolhas, na organização e direção das práticas pedagógicas adotadas; em outros momentos, as mesmas profissionais expressam atitudes contraditórias, que desconsideram a importância do brincar para o desenvolvimento e aprendizagem.

Com relação à compreensão das relações entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes por parte dos profissionais da Escola Solidariedade, foi possível presenciar várias ações que demonstraram a preocupação e o comprometimento dos profissionais para como o processo de ensino e aprendizagem como um todo e com o sujeito deste processo, tais como o cuidado e participação na escolha de conteúdos ainda na construção da proposta curricular da rede; a elaboração conjunta do PPP da escola; os diferentes momentos e formas de planejamento que ocorrem durante o ano letivo; as trocas frequentes de experiências, informações e atividades que há entre estes profissionais, envolvendo diferentes áreas.

Garantir melhorias na prática pedagógica e, principalmente, o aprendizado dos estudantes foram preocupações expressas durante as entrevistas realizadas na escola Solidariedade, quando as professoras foram questionadas sobre as estratégias de ensino adotadas e como lidam com as dificuldades de aprendizagem. Apesar de todas as professoras e também a diretora terem se pronunciado a esse respeito, foi utilizado a seguir o relato de algumas que demonstram melhor a persistência e o empenho deste grupo de profissionais em relação à qualidade de ensino e aprendizagem, bem como sua concepção teórica sobre essa

atividade.

Uma das Professoras comentou que, ao perceber algum aluno com dificuldade, procura dar mais atenção, entender o porquê de não estar aprendendo e a partir disto alterar sua posição em sala se for o caso, solicitar encaminhamento se perceber alguma dificuldade visual ou auditiva, preparar uma atividade diferente com o mesmo conteúdo e motivar que eles perguntem sempre que tiverem dúvida. Diz ainda:

procuro ser bem amiga, brincar com eles no bom sentido para que não tenham receio de perguntar... procuro trazer atividades diferentes, curiosidades e já vou indagando: porque será deste texto? o que tem a ver com o nosso conteúdo? Sento com eles, debato bastante... só assim se forma aluno crítico, com opinião. Trabalho bastante em grupo, trio, dupla... sozinho também e sempre com muito material para pesquisa e para produzir... Entro em contato com a família para entender o que está acontecendo e até para combinar um jeito de estimular em casa (PROFESSORA 2, 2010).

As professoras alternam trabalhos em grupo com atividades individualizadas na sala de aula: *“trabalho com todos no conjunto e depois vejo a produção e os ajudo individualmente no que precisam”* (PROFESSORA 5, 2010). A Professora responsável em 2010 pela 3ª série relatou que gosta muito de trabalhar com grupos, pois, *“um aluno acaba auxiliando o outro...”*. Comentou que, no início, deu trabalho até controlar a turma, pois as crianças acabavam fazendo bagunça e sempre tinha um ou outro que não realizava as atividades. Com passar do tempo, no entanto, a dinâmica foi melhorando e acredita ser esta uma boa forma de enriquecer o ensino.

Caso as estratégias adotadas em sala não dêem o resultado esperado, uma Professora, disse: *“atendo eles na minha hora atividade, faço um caderno a parte, atividades extras e peço auxílio para a professora da sala de apoio ou C. (diretora)”*. Ao ser questionada sobre esta prática, a diretora (2010) esclareceu que conversa com a criança e com seus pais, sugere o auxílio, o que na maioria das vezes ocorre no contraturno. Disse ela: *“Tentamos conscientizar da importância deste auxílio para a criança e que é temporário. É importante que todos aprendam”*. Lembrou, no entanto, que muitos não conseguem comparecer no contraturno, situação que faz com que as professoras busquem outras alternativas: *“se aluno e família concordam, para que não ter o sentido de castigo, aproveitamos alguns horários da semana para fazer o reforço pedagógico, cuidando para que ela (criança) não perca sempre as mesmas atividades”* (PROFESSORA 7, 2010).

As Professoras creditam ao fato de não terem problema com reprovação e evasão, bem como problemas comportamentais, ao investimento realizado desde o 1º ano na aprendizagem

e à atenção dispensada para os alunos:

Nossa prioridade é aprendizagem... temos sim alunos que tem maiores dificuldades que precisam até da sala de recursos, mas é um ou outro. Desde o 1º ano a professora vai observando e assim que se percebe vai sendo atendido por alguém, professora, pela diretora... eu mesmo quando estou sem alunos auxílio a C. (diretora) trabalhar leitura, operações, ou mesmo as noções básicas de tempo, espaço... se notamos a necessidade trabalhamos juntas... A escola toda lucra com isso (Professora 7).

eu vejo que a criança percebe quando temos carinho por ela, quando queremos que aprenda de verdade, quando a respeitamos... existe respeito da professora com os alunos e dos alunos para com as professoras. A gente não precisa gritar com eles, ficar brigando. O aluno tem que respeitar, não ter medo de você. Se você o auxilia ele não se sentirá fracassado! E isso é muito importante...(Professora 3)

Além do interesse manifestado pela aprendizagem dos estudantes, há uma preocupação da escola em respeitar a habilidade e interesse das professoras na distribuição das turmas. Normalmente as professoras respondem sempre pelas mesmas turmas, havendo revezamento somente entre as professoras de 2º e 3º ano e, às vezes, entre as de 3ª e 4ª séries, pois, cada uma segue dois anos com a mesma turma. A Diretora comenta essa escolha:

Decidimos por esta dinâmica por que a professora, a cada ano adquire mais experiência, torna-se mais hábil em determinados conteúdos, faz cursos relacionados a faixa etária com que trabalha e voltado às necessidades daquele grupo. É claro que é importante conhecer as necessidades das outras turmas. Por isso é importante o planejamento conjunto do início do ano, todas conhecem a escola toda. (DIRETORA, 2010).

Na observação das aulas, constatou-se a existência de práticas diversas e, por vezes contraditórias, por parte de uma mesma professora, como o observado na turma do segundo ano. Em alguns momentos predominam práticas em que as crianças têm liberdade de ação e de expressão na Escola; em outros, predominam práticas antigas como “tomar a lição” de cada um dos alunos, ditado, exigência de silêncio absoluto em sala ou nas filas para o recreio ou entrada na sala. A proximidade ou distanciamento em relação às práticas antigas depende da trajetória da professora e sua história profissional.

Um aspecto que se observa na prática de todas as professoras é a preocupação em trazer curiosidades que enriqueçam as aulas e o conteúdo trabalhado. São exemplos disso: textos, vídeos, documentários trazidos por outros professores e/ou alunos, como foi presenciado em uma das aulas da 3ª série, em que a professora solicitou que um de seus alunos mostrasse a novidade para os colegas: tratava-se de uma pedra diferente que o pai do garoto encontrara no local de serviço. O mesmo aconteceu em outra ocasião em que uma

aluna trouxe um vídeo que assistira com a família e pensou em compartilhar. A professora acolheu a sugestão.

Outro exemplo são textos e histórias construídos conjuntamente pela turma toda que são expostos na parede e servem para referendar conteúdos. Em uma oportunidade, esta atividade culminou na organização de um livro que, posteriormente, foi emprestado para que outra professora usasse a história para trabalhar com outra turma.

Na maior parte das aulas observadas, as professoras faziam relações entre os conteúdos trabalhados em sala com situações e problemas relacionados ao bairro, ao município, chamando atenção para determinada notícia veiculada pela mídia local, regional ou mesmo nacional. Assuntos como a “gripe suína”, as eleições presidenciais e da Associação de Pais e Mestres da escola, mortes no trânsito, entre outros, transformam-se em textos, debates e estavam presentes nas tarefas realizadas pelos estudantes.

Em todas as turmas, observou-se o cuidado na explicação, ilustração e demonstração das atividades, especialmente quando estas estavam sendo apresentadas pela primeira vez. Viram-se, também, cuidados com a pronúncia das palavras e vocabulário diversificado. Também é comum o costume de passar na carteira dos alunos para acompanhar todos os passos da atividade, levando os alunos a pensarem, investigarem, complementando, agregando informações ao conhecimento.

Nas turmas de 1º e 2º anos e 2ª série, notou-se um cuidado bastante grande com a organização do conteúdo nos diferentes cadernos que cada aluno possui, e isto foi relatado também em algumas entrevistas. As professoras cobram capricho na letra, separação com traço feito com a régua entre uma atividade e outra, espaço (frisam isto ao ditar, ao demonstrar a atividade no quadro) entre as palavras, letras, números, o que, segundo elas, ajudam na visualização e organização do pensamento e facilita quando o aluno precisar recorrer novamente a esta atividade. Quando observam material muito desorganizado, rasgado ou sujo arrumam outro caderno e auxiliam o estudante a colocar em dia o novo caderno. Quando observam pouco capricho, solicitam que a atividade seja refeita.

A organização, a concentração e a disciplinas são valores bastante considerados pela equipe pedagógica, conforme indicam os depoimentos a seguir: “*criança precisa de constância*” (DIRETORA, 2010); a Professora 2 (2010) declarou: “*as crianças precisam de certa direção*”; a Professora 7 (2010) disse: “*tem hora que se você não coloca um ponto final, não fizer um combinado com eles o trabalho não anda... a preferência deles é brincar. A Professora 4 (2010) explica as estratégias adotadas em sala:*

digo a eles: hora de estudar, estudar, hora de brincar, brincar. Na hora da

explicação não pode ter conversa se não ninguém vai entender, ou quem é mais distraído... primeiro explico o conteúdo, as regras, a atividades, explico a eles que é difícil para a professora explicar com barulho pois também se distrai e eles respeitam... sem concentração ninguém aprende...

Quando questionadas sobre os aspectos que são privilegiados na ação pedagógica, uma das respostas comuns das professoras foi a preocupação em procurar sempre elevar a autoestima dos estudantes, como podemos observar no depoimento de uma professora:

teve um tempo que parei e pensei: assim não esta dando certo [referindo-se a formalidade do ensino tradicional], vamos tentar de outro jeito... então dou atenção, sento com cada um deles, ajudo no que posso, incentivo, elogio. Assim, mesmo que as vezes precise corrigir, cobrar mais empenho, refazer a atividade... não sentem como pressão.

Essa preocupação foi considerada pelas professoras e pela diretora como uma estratégia com efeitos positivos, pois leva os estudantes a confiar em sua capacidade, a não desistir de tentar. “É claro que se alguém esta com dificuldades encontramos uma maneira de ajudá-lo, dou ocupação para os outros e sento junto...”, e continua, “porque aprender nem sempre é fácil”(PROFESSORA 4, 2010). As profissionais acreditam que os resultados positivos aparecem nas avaliações de desempenho acadêmico dos estudantes, tanto internas (em sala) quanto nas externas (da SME e as propostas pelo MEC).

De acordo com a diretora (2010), o relacionamento no ambiente escolar é considerado pelos seus integrantes como harmonioso, “todas as ações resultam de decisões coletivas, pensando num bem maior”. Em sua opinião, esse clima é percebido pelas crianças que se sentem estimuladas a aprender e pelos pais que confiam que na Escola Solidariedade as crianças aprendem. A dinâmica desta equipe de profissionais na relação com a comunidade pode ser expressa pela seguinte ideia: uma equipe que se acredita agente de ação e transformação e uma comunidade que as valoriza e que acredita no trabalho que desenvolvem. Isso foi expresso informalmente por uma mãe que precisou mudar-se do bairro, mas preferiu não transferir o filho para outra escola: “as professoras são muito queridas, a gente confia... aqui pelo menos é garantido que aprendem”.

O espírito de equipe e sentimento de pertença ao grupo é destacado por todos os profissionais da escola. Mesmo uma profissional que não integra a equipe pedagógica, como a cozinheira, tem sua iniciativa acolhida e respeitada por todos. A cozinheira da escola tomou a iniciativa de apresentar o cardápio do dia através de charadas, enigmas, cruzadinhas, letras embaralhadas, palavras escritas em espelho. Esta prática gera curiosidade e interesse de muitos estudantes que se esforçam para chegar cedo à escola para encontrar a resposta antes que seus colegas o façam e, alguns, até para terem a oportunidade de colaborar e/ou sugerir

nova forma de apresentar o prato do dia. Foi possível constatar que a atividade aproxima muito os estudantes da cozinha que, quando fora de seu local de trabalho (cozinha), é envolvida nas rodas de conversas e brincadeiras.

Tendo em conta os vários depoimentos expostos até aqui, é possível afirmar que a equipe, em função dos anos de experiência no magistério, do planejamento conjunto, do apoio mútuo e das parcerias estabelecidas transpõe boa parte das dificuldades que a realidade educacional lhes impõe com resultados positivos para a comunidade escolar. As profissionais que atuam nesta escola têm clara a responsabilidade que possuem na formação e desenvolvimento de seus alunos. Fica claro o empenho da equipe como um todo em alcançar esse objetivo. No entanto, assim como a maioria dos profissionais da educação têm refletido em sua prática as contradições e crises que a sociedade como um todo enfrenta, sofrem influência de diferentes teorias que fundamentam e orientam os diversos projetos com os quais a escola entra em contato.

3. Considerações Finais

A pesquisa demonstrou que o êxito na aprendizagem dos estudantes repousa no conjunto de ações que são mediadas pela comunidade educativa, profissionais de diferentes áreas que ali atuam e, em especial, pela equipe pedagógica que investe na atividade de ensino de forma intencional e planejada. Foi possível concluir que as ações da equipe escolar favoreceram as experiências exitosas no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes dos anos iniciais de escolarização. Entre os fatores responsáveis pelo sucesso, se destacaram: o fato de a equipe pedagógica apostar constantemente na possibilidade de aprendizagem dos estudantes, a dedicação de todos no planejamento conjunto, a interação entre os diferentes participantes da comunidade educativa com foco sempre no trabalho com o conhecimento, além da longa permanência dos profissionais na escola (seis professoras estão na escola e trabalham juntas há mais de 20 anos), situação que não é comum na grande maioria das escolas brasileiras.

Uma das marcas que caracteriza a escola é o planejamento conjunto da atividade de ensino além das trocas informais frequentes entre os integrantes da escola. Os professores se preocupam em auxiliar os estudantes com dificuldades, acompanhar seu desempenho e propor novas maneiras de transmitir o conhecimento, não esperando que as dificuldades de aprendizagem se cristalizem.

De uma forma geral, o grupo valoriza e tem buscado maior formação. Conhece e

participa da realidade da comunidade em que a escola se encontra. É um grupo confiante, uma equipe, no sentido estrito da palavra, cujos componentes têm certa liberdade em opinar, sugerir e colaborar na prática pedagógica da colega.

Há um nível de segurança entre os profissionais quanto ao seu papel de educador e clareza do papel da educação na vida dos que frequentam a escola e de sua ação em sala de aula. Isso permite que em momentos de incertezas administrativas, optem por seguir a “experiência de magistério que possuem” garantindo assim o bom desempenho dos alunos no que diz respeito à alfabetização. Os diferentes momentos de planejamentos vivenciados pela equipe, além da formação básica e continuada fornecem condições de trabalho. Pode-se concluir que o professor precisa fazer parte das reformas produzidas na instituição, das decisões pedagógicas e curriculares, pois só assim, torna-se possível ocorrerem mudanças na prática, dentro e fora da sala de aula, tendo por base conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da Prática Escolar**. 17ª Ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2010 – (Série Prática Pedagógica).

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigoskiana**. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Formação de Professores).

____ Vigotski e o processo ensino-aprendizagem: a formação dos conceitos. In: MENDONÇA S. G. de L., MILLER, S. (orgs). **Vigotski e a escola atual: Fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. 2 ed. revisada. Araraquara, SP: Junqueira e Marin: Cultura Acadêmica, 2010, p.123-147.

KOSTIUK, G.S. Alguns aspectos da relação recíproca entre a educação e desenvolvimento da personalidade. In: LEONTIEV, A. N. *et al.* **Psicologia e pedagogia – bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centauro, 2010. 3ª reimpressão da 4ª ed. revista em 2007, p.43-62.

LEONTIEV, A.N. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LEONTIEV, A. N. *et al.* **Psicologia e pedagogia – bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centauro, 2010. 3ª reimpressão da 4ª Ed revista em 2007, p.87-105.

MOURA, M. O. *et al.* Atividade Orientadora de ensino: unidade entre o ensino e aprendizagem. Rev. **Diálogo Educacional** – Programa de Pósgraduação *Stricto Sensu* em Educação – PUC/PR, Editora Champanhãt - PUC/PR.,v.10 n.29, p. 205 -229,jan/abril 2010a.

_____. Atividade Orientadora de ensino: unidade entre o ensino e aprendizagem. In: MOURA, M.O. (org.) **A atividade Pedagógica na teoria histórico-cultural**. Brasília: Liber livro, 2010b.

OLIVEIRA, T. C. M. de. **A educação escolar e a ação intencional do professor: um estudo de caso nos anos iniciais de escolarização em uma escola pública do estado do Paraná**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. Florianópolis, SC, 2011. 203 p.

QUINTEIRO, J., CARVALHO, D. C. de, (orgs) **Participar, Brincar e Aprender: Exercitando Os Direitos Da Criança Na Escola**. Araraquara, SP: Junqueira e Marins; 2007.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, N, CARVALHO, M. P. de, VILELA, R. A. T.(orgs). **Itinerários de Pesquisa: Perspectiva Qualitativa em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.137-179.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____**A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução José Cipola Neto, Luis Silveira Barreto, Solange Castro Afeche. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar In: LEONTIEV A. N. *et al.* **Psicologia e pedagogia – bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centauro, 2010. 3ª reimpressão da 4ª Ed revista em 2007, p.25-42.

**ATIVIDADE PEDAGÓGICA E DESENVOLVIMENTO HUMANO:
CONTRIBUIÇÕES DE CUBA PARA A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DE 0 A 5 ANOS
DE IDADE**

**Janaina Damasco Umbelino (UFSC/UNIOESTE/ GEPIEE) -
janainaumbelino@yahoo.com.br**

Maria Isabel Batista Serrão (UFSC/GEPIEE) - belserrao2@gmail.com

Agência financiadora: CNPq

1 – Introdução

O presente texto visa apresentar algumas reflexões decorrentes de uma pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação, no nível de doutorado. Essa pesquisa é parte integrante das realizadas no Grupo de Estudos e Pesquisa Infância Educação e Escola – GEPIEE (UFSC) e no Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Atividade Pedagógica- GEPAPe (USP), que buscam, respectivamente, estudar as relações entre infância, educação, escola e atividade pedagógica, a partir da Teoria Histórico-cultural. Seu objetivo foi o de investigar os elementos mediadores na atividade pedagógica organizada para o desenvolvimento humano em sua omnilateralidade, a partir das contribuições da educação cubana.

Para alcançarmos tal objetivo, realizamos um estudo bibliográfico e documental, em duas propostas educativas, fundamentadas na Teoria Histórico-cultural: a Educação Pré-escolar, nas suas duas formas de organização: institucional - nos Círculos Infantis -, e não institucional - pelo *Programa Educa a tu hijo*. Foram estudadas e analisadas as produções teóricas de pesquisadores cubanos que contribuíram para a organização do sistema educacional do país, principalmente no que se refere à educação de crianças de 0 a 5 anos de idade. Os documentos analisados dizem respeito à Concepção do Programa de Educação Pré-escolar, os Programas dos Ciclos dos Círculos Infantis, e os 9 cadernos do *Programa Educa a tu hijo*, destinado à orientação às famílias. Também, textos elaborados por autores cubanos sobre os *Programa educa a tu hijo*, publicados pela Unicef.

Para a análise de tais documentos partimos do pressuposto que a *atividade pedagógica* é compreendida, neste caso, como a *unidade entre a atividade de um ou mais adultos que atuam intencionalmente na educação da criança, ao organizar situações para a apropriação do legado cultural, do desenvolvimento humano em sua omnilateralidade, de forma*

sistematizada, e a atividade de aprendizagem, realizada por sujeitos que participam de tais situações. Assim a atividade pedagógica pode ocorrer em diferentes âmbitos educativos, mas sempre envolve sujeitos em diferentes níveis e momentos de formação e desenvolvimento humanos.

A história de Cuba é conhecida, por nós, e seu exemplo para a América Latina, principalmente no que se refere à educação das crianças não pode ser negado. Após o Triunfo da Revolução, o país luta para manter um sistema político, sob um bloqueio econômico de mais de 50 anos. Em sua história, muitas ações organizadas coletivamente demonstram a preocupação em promover uma sociedade que se contrapõe à “hegemonia do Capital”, que supere relações humanas nefastas ao próprio desenvolvimento humano. Para tanto, os cubanos e cubanas, por meio de um árduo processo histórico, buscaram organizar uma formação social dirigida à produção de uma educação e saúde da melhor qualidade.

O país mantém, em 2014, aproximadamente 100% das crianças na escola, e quase o mesmo percentual alfabetizadas ao final da Educação Primária¹¹. E segundo dados da ONU¹², é o quinto país com melhor índice de desenvolvimento humano do continente latino americano e do Caribe. Esses dados manifestam uma política social comprometida com a realização de uma educação da melhor qualidade para crianças e jovens. Na história política, do país, vários fatores contribuíram para que fossem criadas as condições objetivas a fim de que, tais resultados, realmente se efetivassem.

Uma delas é a formulação e implantação de uma proposta de educação “promotora do desenvolvimento integral da criança”. Tal política social permitiu a realização de investigações, por pesquisadores cubanos, voltadas a compreender o desenvolvimento humano na criança e, assim, garantir seu pleno desenvolvimento. Inicialmente, essas ocorreram a partir dos estudos do materialismo histórico-dialético, efetuados, no país, após o Triunfo da Revolução. Depois, foram incorporados, por serem compatíveis com os objetivos propostos, os fundamentos da Teoria Histórico-cultural.

Essas pesquisas deram origem a um sistema educacional que visa garantir, à criança, o desenvolvimento humano em sua omnilateralidade, ou seja, *desenvolver um conjunto de ações que possibilitem a apropriação do legado cultural produzido historicamente e, conseqüentemente, promovam a formação e o desenvolvimento do sistema das funções psíquicas superiores e da personalidade.*

O interesse pela educação, em Cuba, não se inicia com a Revolução de 1959, mas foi a

¹¹ A Educação Primária cubana atende crianças de 06 a 11 anos de vida.

¹² Dados do Relatório de Desenvolvimento Humano 2013.

partir dela que os cubanos produziram novas bases históricas para a efetivação de uma “educação para o desenvolvimento integral do ser humano”. Ele tem suas origens no século XIX, principalmente com o pensador José Martí, que defende que um **“um povo instruído será sempre forte e livre”** (MARTÍ, 2007, p. 48). Os fundamentos do pensador encontram, na década de 1960, a contribuição do pensamento de L. S. Vigotski e seus colaboradores, que defende que o desenvolvimento do homem se dá por meio das relações com seu contexto social (GONZÁLEZ SERRA, 2002; ÁRIAS BEATÓN, 2005; LOPEZ E SIVERIO GÓMEZ; 2005).

Para atender crianças e jovens, o sistema educacional cubano está organizado em: Educação Regular, dividida em Círculos Infantis (0 a 4 anos de idade), Educação Pré-escolar (5 anos de idade), Educação Primária (6 a 11 anos de idade), Secundária Básica (12 a 14 anos de idade) e Pré-universitário (15 a 17 anos de idade), oferece também o universitário e o profissional. Sendo que, as crianças e jovens, tem acesso à *educação integral em tempo integral*, ou seja, uma educação voltada para formação integral do sujeito em período integral.

Dentre os níveis do sistema apresentados, nesse texto destacamos o atendimento às crianças de 0 a 5 anos de idade, parte da Educação Pré-escolar, pertencente à Educação Básica, e mundialmente reconhecida pelo sucesso alcançado. Nosso objetivo é compreender, a partir desse sistema mais desenvolvido e considerado referência, quais os elementos que integram esse nível, e promovem o desenvolvimento humano em sua omnilateralidade na criança.

1. Educação Pré-escolar em Cuba: aspectos históricos

A Educação Pré-escolar¹³ cubana tem como princípio o desenvolvimento integral da criança do ponto de vista físico, psicológico e social, desde antes do seu nascimento. Considerada o pilar da educação cubana, essa etapa é o contato com uma forma de educação sistematizada e orientada para formação omnilateral da criança, oferecendo as bases e preparando-a para a educação escolar e universitária.

Josefina López Hurtado (2004, p.1-2), uma das pesquisadoras que contribuíram para a formação dos princípios teóricos e metodológicos da educação cubana da melhor qualidade, aponta algumas razões para o oferecimento da educação para crianças de 0 a 5 anos de idade,

¹³ Em Cuba a Educação Pré-Escolar, ou seja, a educação que antecede a etapa escolar, corresponde ao que se convencionou chamar, no Brasil, de Educação Infantil. Ela é assim chamada, porque partem da compreensão de que a criança continua a se desenvolver na escola.

entre as quais destacamos:

- Los primeros años de la vida del niño, desde el nacimiento hasta los seis/siete años de edad, ponen los cimientos para un crecimiento saludable y armonioso del niño. Se trata de un período marcado por un rápido crecimiento y por cambios que se ven influidos por su entorno. Estas influencias pueden ser positivas o negativas, y determinan en gran medida cómo será el futuro adulto, las futuras generaciones y la sociedad.
- La Educación Infantil complementa al hogar proporcionando la asistencia y educación adecuadas para la promoción del desarrollo total del niño. Ha de ser punto de formación no sólo del niño, sino de la familia.
- No hay segunda oportunidad para la infancia. Por tanto, con todos los conocimientos basados en las investigaciones sobre la importancia de esos primeros años de la vida es fundamental hacer todo lo que sea posible por el bien de cada niño, su salud y nutrición, su crecimiento, aprendizaje y desarrollo, su felicidad.” (LOPEZ HURTADO, 2004, p.1-2)

Com o Triunfo da Revolução em 1959, a educação assume importância entre os assuntos do Estado, adquirindo uma “dimensión humanista, martiana, participativa y democrática” (SIVERIO GÓMEZ, [s.d], p. 11). Inicialmente as instituições criadas antes do governo revolucionário, passaram por um período de transição, ainda com a finalidade principal de assistência à saúde e ao cuidado da criança, com alimentação de qualidade, assistência médica e atividades que buscavam seu desenvolvimento físico e psíquico. A partir de 1961, essas instituições de educação pré-escolar começam a se reestruturar de acordo com os pressupostos do novo Governo. Nesse ano a Federação das Mulheres Cubanas, sob a direção de Vilma Espin, recebe a tarefa de organizar instituições para o atendimento às crianças, filhas de mulheres trabalhadoras. Essa medida resulta no surgimento dos primeiros Círculos Infantis, destinados a atender crianças a partir de 45 dias de nascido, até os 5 anos de idade. No mesmo período, acontece a reorganização das antigas creches, adequando-se ao novo modelo de educação para crianças.

A partir de 1962, o número de instituições para o atendimento às crianças chegou a 124, e em 1963, 364 Círculos Infantis. É interessante salientar que, além de alguns espaços construídos para o atendimento, muitos Círculos Infantis foram instalados nas casas ocupadas pela burguesia que abandonaram o país no período inicial da Revolução, que foram doadas para a Federação das Mulheres Cubanas.

Com a criação dos Círculos Infantis as crianças passam a receber: “atención pedagógica, atención médica, atención estomatológica e oftalmológica, atención de enfermaria, alimentación, vestuario e calzado adecuado” (SIVERIO GÓMEZ, [s.d.], p.13), ou seja, apresenta ainda uma necessária característica assistencial. Com o objetivo de mudar a concepção do atendimento que vinha oferecendo, foi criado o Instituto da Infância, que

desenvolveu atividades com o ministério da Educação, Cultura, Saúde Pública e o Instituto Cubano de Rádio e Televisão e outros órgãos governamentais. Entre as diversas ações do Instituto, destacamos: a realização de um programa para formação e plano de carreira das educadoras¹⁴, o estabelecimento de princípios de cuidado com a higiene, saúde e alimentação das crianças.

No final da década de 1970¹⁵ e início da década de 1980, somou-se a essas ações um estudo sobre o desenvolvimento infantil, a partir dos pressupostos marxistas e do pensador cubano José Martí, assim como dos fundamentos da Teoria de Histórico-cultural. Esses esforços resultaram num atendimento que buscasse **coerência com o tempo e as características físicas e psicológicas da criança que se encontrava nas diferentes idades atendidas**. Nesse mesmo período, o número de Círculos Infantis era 832, atendendo 91.783 crianças, passando para 1.072 Círculos Infantis, em 1989, atendendo 149.309 crianças.

Durante a década de 1990, houve o crescente progresso na atenção integral às crianças de 0 a 6 anos de idade, através da realização de outras ações para o seu atendimento. No entanto, esse crescente progresso, que seguiria o atendimento à totalidade dessa população pela via institucional, não ocorre devido às crises econômicas enfrentadas por Cuba nessa década. Isso, ainda hoje, provoca grandes prejuízos a diversos setores da economia cubana e à sua população, principalmente na restrição de alguns materiais. Segundo dados estatísticos publicados pela Oficina Nacional de Estatística de Cuba (ONE), em 2011, o país contou com 1.102 Círculos Infantis, que atenderam 134.110 crianças, de uma população de 843.374 crianças de 0 a 5¹⁶ anos de idade, o que representa aproximadamente 15,9% das crianças.

Podemos dizer que esse número pode ser explicado, principalmente, por dois fatores interligados: primeiro é a falta de estrutura e condições econômicas para a ampliação da educação institucional – Círculos Infantis – resultado do embargo econômico de mais de 50 anos; o segundo é o conhecido *Período Especial*¹⁷, enfrentado pelo país, a partir do início da

¹⁴ Nos documentos de Orientações para a Educação Pré-escolar e nos Programas de cada ciclo, encontramos, como referência aos profissionais de Educação Pré-Escolar, as expressão “educadoras”. Neste texto, optamos em manter conforme é apresentado na versão original.

¹⁵ É importante lembrar que a década de 1970, foi um marco no processo revolucionário. Muitos avanços aconteceram nas áreas da saúde, educação e agricultura com o apoio de convênios assinados, principalmente, com a ex-União Soviética.

¹⁶ Em Cuba, assim como no Brasil, a criança pode entrar com 6 anos de idade no ensino primário, completando 7 anos de idade no início do ano letivo.

¹⁷ A origem da expressão *Período Especial em Tempo de Paz*, é uma alusão a outro período de conflito vivido por Cuba, no início da década de 1980. Por um lado o país vivia sob a ameaça de um ataque do EUA com a chegada da extrema direita naquele país, por outro, a ex-URSS avisara que caso isso acontecesse não disponibilizaria ajuda militar. Este período ficou conhecido como *Período Especial em Tempos de Guerra*. Em 1989, com a situação de dissolução da URSS, o governo cubano compreendeu que estariam em situação

década de 1990, que resultou no agravamento da situação econômica derivada do embargo.

Esses fatores resultam na dificuldade de ampliação das instituições de ensino. A construção de novas instalações, a manutenção e/ou adaptação das casas que já existiam é afetada pela falta de materiais de construção ainda existente no país. No entanto, é importante destacar, que mesmo nesse período de grande crise social, o atendimento às crianças de 0 a 5 anos de idade, assim como da educação primária, sofre prejuízos, no entanto não deixou de acontecer, o que resultou em novas estratégias para seu oferecimento.

Com o objetivo de manter os avanços alcançados no setor da educação, no início da década de 1980, mas com dificuldade em ampliar o atendimento institucional, há o interesse de que as crianças, de 5 e 6 anos de idade, que residem em zonas rurais sem acesso aos Círculos Infantis, tenham algum tipo de atendimento. A intenção é preparar essas crianças para a aprendizagem escolar. Segundo Siverio Gómez (2011, p.15),

para ello, se diseñó una experiencia cuyo objetivo fue analizar vías y probar distintos procedimientos, para lograr que los niños al ingresar al primer grado, hubieran recibido un *Programa* mínimo de actividades estimuladoras del desarrollo en general y en consecuencia, preparatorias para la escuela.

Una de las vías empleadas, la cual obtuvo resultados altamente positivos, fue la que utilizó a la familia, previamente preparada, para dar atención sistemática en sus hogares a sus hijos e hijas, próximos a ingresar a la escuela primaria.” (SIVERIO GÓMEZ, 2011, p. 15)

As pesquisas realizadas entre 1982 a 1992, através da aplicação de um projeto inicial, e a análise de programas semelhantes na América Latina, resultam na elaboração de um “programa social de atendimento educativo” chamado *Educa a tu hijo*. A diferença desse *Programa*, em relação a outros existentes no período, é que ele foi planejado “[...] pensando en la familia, como el agente protagónico, insustituible y más efectivo para favorecer y promover, el desarrollo integral del niño, desde antes de su nacimiento hasta el ingreso a la escuela primaria.” (SIVERIO GÓMEZ, 2011, p. 15)

Para organização do *Programa*, forma-se um grupo interdisciplinar, envolvendo profissionais das áreas de pedagogia, psicologia, pediatria, nutrição, sociologia, higienistas, especialistas em crescimento, desenvolvimento, e cultura física, são realizados estudos para definir quais ações garantem o desenvolvimento integral da criança do nascimento até os 6 anos de idade.

O resultado desse estudo constitui a elaboração do *Programa Social de Atención*

semelhante àquela vivida no início dos anos de 1980, denominando, então o período de grande crise econômica de “*Período Especial em Tempo de Paz*”, ou como ficou conhecido *Período Especial*. (Fonte: http://www.cubagob.cu/otras_info/minfar/periodo_especial.htm)

Educativa Educa a tu hijo, e a confecção de 9 cadernos¹⁸ de orientação às famílias. Neles são publicadas

[...] orientaciones educativas acerca de las acciones que la familia debía utilizar para favorecer el desarrollo pleno de sus hijos e hijas en las esferas motriz, intelectual, de la comunicación y el lenguaje, socio-afectiva y formación de hábitos, así como recomendaciones referidas al cuidado de la salud, alimentación, sueño, higiene y prevención de accidentes. Incluyeron además los logros que debían ser alcanzados en cada período etario. (SIVERIO GÓMEZ, 2011, p. 16)

Na década de 1990, em meio ao *Período Especial*, e às tentativas do país em melhorar sua condição econômica, há a ampliação do *Programa*, pelo Estado, a todas as suas regiões rurais e urbanas, o que permite a Cuba atender, no ano de 1996, 99,5% das crianças de 0 a 6 anos de idade, e fazendo com que o país alcance, em 2006 os melhores resultados educacionais na América Latina.

Atualmente, a população cubana, de 0 a 6 anos de vida, é de 689.712 crianças, destas, são atendidas pelos Círculos Infantís, 124.601, cerca de 18%; no *Programa Educa a tu hijo*, o número de crianças atendidas é de 460.254, representado 66,8% do total. No “grau” pré-escolar, oferecido nas escolas primárias (6º ano de vida), são atendidas 103.557, ou seja, 15% do total. Desse modo, 99,8% das crianças de 0 a 5 anos de idade, são atendidas pela Educação Pré-escolar.

Com a comprovação da eficácia do programa, por meio de frequentes avaliações e pesquisas realizadas pelo Estado e por pesquisadores cubanos, o programa passa a integrar o Sistema Educacional no seu primeiro nível, a Educação Pré-Escolar. É importante ressaltar que esta não tem caráter obrigatório. Desse modo, a Educação Pré –Escolar é oferecida por duas vias: institucional, que são organizações jurídicas mantidas pelo Estado e oferecidas gratuitamente para a população, chamadas de Círculos Infantís; e não institucional, ofertada através do *Programa Social de Atendimento Educativo Educa a tu hijo*¹⁹. Estas duas formas são orientadas pela mesma proposta pedagógica para o desenvolvimento da criança. Seguem,

¹⁸ Os Cadernos de orientação estão disponíveis no site:

<http://www.unicef.cu/sites/default/files/Programa%20para%20la%20familia%20dirigido%20al%20desarrollo%20integral%20del%20ni%C3%B1o.pdf>

¹⁹ O *Programa Educa a tu hijo* é referência para diferentes países na América Latina. No Brasil serviu como orientação para as ações desenvolvidas por Osmar Gasparini Terra. Prefeito do município de Santa Rosa (1993-1996), Terra é médico, e naquele período estava interessado nos estudos das neurociências que demonstravam a importância do cuidado e do estímulo nos primeiros anos de vida. Em seu mandato como prefeito, realizou diversas ações para a ampliação e qualidade ao atendimento de crianças em idade de 0 a 3 anos. Criou o Instituto Zero a Três, uma organização não governamental voltada para a discussão de políticas públicas para essa faixa etária. Tendo como subsídio o *Programa Educa a tu hijo*, organizou uma equipe multidisciplinar e formulou o *Programa Primeira Infância Melhor*, implantado oficialmente no estado do Rio Grande do Sul, em 2003, e que permanece até hoje.

também, os pressupostos filosóficos marxistas e martianos, **que têm como objetivo principal o desenvolvimento integral da personalidade da criança, desde os seus primeiros anos de vida, seja pela via institucional ou não, respeitando as características dessas idades.**

A contextualização histórica até aqui apresentada, nos dá algumas indicações da preocupação em garantir o direito da criança à educação, como prevê a Declaração Universal dos Direitos da Criança. No entanto, para compreender o sucesso alcançado por essa política de estado, é necessário conhecer a proposta pedagógica explicitada no documento *Concepção do Programa de Educação Pré-escolar*²⁰ que norteia as ações desenvolvidas nos Círculos Infantis e no *Programa Educa a tu hijo*.

2. Princípios pedagógicos

A Concepção do *Programa* está projetada para o futuro da criança, ou seja,

[...] presupone proyectarse hacia un nivel superior al ya alcanzado en cada momento de la educación, de la enseñanza, de la formación del niño; es decir, trabajar sobre el futuro, sobre el posible desarrollo de cada niño y no adaptarse al nivel ya logrado, lo que no implica su innecesaria aceleración. (CUBA, 1995, p. 3)

Para alcançar este pressuposto, define os seguintes princípios²¹:

1- O centro de todo processo educativo é constituído pela criança. Isso significa que a criança tem um papel ativo no processo educativo. Todo o processo é organizado considerando as necessidades e as características de sua idade. Por isso,

el alcance de los fines y objetivos planteados está condicionado por las posibilidades reales del niño. Así, el horario de vida, las formas en que se organizan los procesos de su alimentación, sueño, baño; la posibilidad de ofrecerle un tiempo para hacer independientemente lo **que sienta deseos de hacer**, el permitirle el movimiento y el intercambio con los otros niños; el convertir el tiempo de las actividades programadas en **un momento de alegría y satisfacción, como parte de sus requisitos pedagógicos**; el cambiar inclusive lo programado en un momento específico para no interrumpir alguna actividad, todo ello es expresión de este principio fundamental. (CUBA, 1995 p. 3-4) [grifos nossos]

2 - O adulto desempenha um papel organizador na educação da criança.

Considerando que a criança é um ser humano de pouca idade, e suas experiências estão limitadas ao seu reduzido tempo de vida até esse período. O adulto tem um papel fundamental

²⁰ Em espanhol: *Concepción del Programa de educación preescolar (1995)*

²¹ No original em espanhol lê-se: “El centro de todo proceso educativo lo constituye el niño”; “El adulto desempeña un papel rector en la educación del niño”; “La integración de la actividad y la comunicación en el proceso educativo”; La vinculación de la educación del niño con el medio circundante”; La unidad entre lo instructivo y lo formativo”; La vinculación de la institución infantil y la familia” (CUBA, 1995, p. 3-7)

de proporcionar situações sociais de desenvolvimento para ela, com o objetivo de promover a formação humana nas suas máximas potencialidades.

3 - A integração, no processo educativo, da atividade e da comunicação. Através da realização de atividade e da comunicação com o adulto, e com outras crianças, é que a criança se apropria da experiência histórico-cultural. Nas relações sociais onde acontecem diferentes tipos de comunicação, entre o adulto e a criança, ela se desenvolve e são formadas as características de sua personalidade. Porém, existem nessas relações atividades que são

más significativas en una determinada etapa: la comunicación emocional con el adulto, en la lactancia; la actividad con objetos, en la edad temprana y el juego, en la edad preescolar propiamente dicha, por lo que devienen medio esencial al estructurar su enseñanza y educación. (CUBA, 1995, p.5)

4 - A vinculação da educação da criança com o seu contexto social. Princípio fundamental nessa etapa da vida da criança, pois a integração com o contexto social permite que se interesse em conhecê-lo. Porque,

es en contacto con su medio, con su tiempo y con su espacio que el niño, en un acercamiento a su realidad siente el deseo de comprenderla, hacerla suya, amarla y al apropiarse de ella, se enriquece y se desarrolla. (CUBA, 1995 p.7)

Segundo as orientações para a Educação pré-escolar não se trata de “encher” a criança com conteúdo, mas vincular o processo de seu desenvolvimento ao contexto social em que vive.

5 – A unidade entre o instrutivo e o formativo. Esse princípio chama a atenção para que a atividade de ensino não esteja restrita ao aspecto instrutivo, mas também à formação de valores como

[...]sentimientos de amor y respeto hacia su familia, sus compañeros y educadoras; hacia su patria, y los símbolos que la representan; hacia el trabajo que realizan las personas que lo rodean y la satisfacción por cumplir con sencillas tareas, así como cualidades personales como la bondad, la veracidad, la honestidad y la perseverancia, entre otras. (CUBA, 1995, p 7).

6 - A vinculação da instituição infantil e da família. Princípio com base num trabalho integrado entre a família e a instituição para que, por um lado, a instituição possa contribuir para que a família, em casa, continue a tarefa educativa. E para que a família ofereça informações sobre suas necessidades e possibilidades como potencializadora²² educativa.

²² O termo potencializador, surge em uma pesquisa com famílias cubanas sobre sua contribuição na educação das crianças. As próprias famílias adjetivam como “famílias potencializadoras” aquelas que promovem, no lar, situações de desenvolvimento da crianças, contribuindo com o trabalho realizado pelo sistema educacional.

7 – A sistematização dos diferentes componentes do processo educativo. Com o objetivo de orientar o planejamento e organização das atividades pedagógicas desenvolvidas nos Círculos Infantis, o documento de orientação apresenta relações a serem consideradas pelas educadoras.

- a) Entre las distintas áreas de desarrollo para un mismo ciclo o año de vida; b) En una misma área de desarrollo, en un ciclo determinado o para toda la etapa preescolar;
- c) Entre los diferentes ciclos de toda la etapa;
- d) Entre la culminación de la etapa preescolar y el inicio de la educación primaria.” (CUBA, 1995, p. 8)

8 - A atenção às diferenças individuais. Um princípio importante para que o professor organize suas atividades de trabalho de acordo com as características individuais do desenvolvimento da criança.

Em cada um desses princípios há a preocupação em situar a criança enquanto sujeito da atividade pedagógica, a partir do momento em que são respeitadas suas características individuais para a organização de toda atividade. Também percebemos a explicitação de elementos como a apropriação dos signos, do uso dos objetos, o afeto, a família, como promotores do desenvolvimento humano, assim como a Educação Pré-escolar como um espaço que proporciona diferentes situações sociais do desenvolvimento.

É importante salientarmos que esses princípios da Educação Pré-escolar, em Cuba, resultam de estudos e pesquisas apoiados pelo Estado. Esse apoio se inicia na década de 1960, com a responsabilidade dada à Federação das mulheres cubanas para organização desse nível educacional, bem como, a realização de pesquisas, fundamentadas no materialismo histórico e dialético sobre o desenvolvimento humano na criança. Os convênios realizados com a ex-União Soviética, permitiram que pesquisadores cubanos realizassem estudos naquele país e ao retornarem a Cuba participassem da organização do sistema educacional, junto ao Instituto de Infância e ao Ministério de Educação. Muitas pesquisas, que foram feitas no país, estavam sob a assessoria de pesquisadores soviéticos do Instituto de Investigações Científicas de Educação Pré-escolar da Academia de Ciências Pedagógicas da URSS. Essas pesquisas pedagógicas e psicológicas realizadas na década de 1960 e 1970, sobre educação e desenvolvimento das crianças, se constituíram em

puntos de partida para el perfeccionamiento de la práctica pedagógica preescolar al estar incluidos en el actual *Programa* de educación de los Círculos Infantis infantiles, en el *Programa* de educación para los niños de sexto año de vida y en las orientaciones metodológicas que guían su aplicación en nuestras instituciones.”(FERNÁNDEZ LÓPEZ, 1988)

Segundo López Hurtado (2011?), com o retorno dos pesquisadores da URSS, nas

décadas de 1960 e 1970, e a criação do Instituto da Infância, aliado à possibilidade de assessoria dos profissionais soviéticos, foi possível criar as bases para organização da educação para a infância em Cuba, pois a possibilidade de assessoria com estudiosos da linha de Vigotski, permitiu um fortalecimento científico, através da investigação científica nos primeiros anos de vida, desde que a criança nasce, até que ingresse no primeiro ano da escola primária. A autora chama a atenção para a importância do Instituto da Infância, criado em 1971, na melhoria de qualidade na atenção da criança cubana. Para ela, o Instituto, criado por Vilma Espin, possibilitou “establecer la política, en primer lugar de la atención a la infancia de una manera integral, ya lo que hoy es un poco la base metodológica fuerte de lo que es una relación intersectorial, interdisciplinaria en Cuba (LÓPEZ HURTADO, 2011?, p. ?)”²³

Consideramos que os elementos históricos e teóricos que fundamentam a educação cubana para crianças de 0 a 5 anos de idade, e aqui expostos em síntese, formam a base para que o país alcance os melhores índices em relação à educação e o cuidado à criança. No entanto, esses se incorporam a outras medidas de política pública do estado direcionadas às crianças. Nesse caso, destacamos algumas.

O direito à participação das crianças, a partir do 06 anos de idade, na **Organização dos Pioneiros José Martí**. Essa organização tem como objetivo promover a participação das crianças em espaços culturais, por meio de oficinas das diferentes manifestações artísticas; em espaços políticos, como a participação nos momentos de escolha dos representantes; e de lazer. As crianças, que integram a Organização, utilizam símbolos para identificá-los e estão presentes em diversas comemorações importantes da história política do país. As crianças ingressam aos 06 anos de idade e saem ao completar 15 anos, quando podem participar de outros tipos de organização política como a União dos Jovens Comunistas (UJC). A partir da pré-escola as crianças participam de decisões relacionadas a seus interesses na instituição. Também contribuem colaborando com as tarefas da sala de aula, como uma forma de prepará-las para a participação ao entrarem na Organização dos Pioneiros.

Crianças identificadas por algum adereço na sua vestimenta, que participam de cerimônias de reconhecimento ao seu mérito em atividades individuais e coletivas, pode parecer, aparentemente, resquícios de cenas de um passado educacional, ou se quisermos, de características do que se convencionou denominar de “Educação Tradicional”.

Por mais críticas que se possam tecer sobre a utilização de instrumentos simbólicos de organizações sociais, particularmente políticas, na educação de crianças, a atuação das

²³ Entrevista concedida à Tânia Brasileiro, em 2011 – material não publicado.

crianças cubanas, como pioneiros, abrange situações intencionalmente organizadas e sistematizadas para que possam discutir assuntos de seu interesse relacionados ao cotidiano educacional. Portanto, o direito à participação da criança é institucionalmente garantido, parte da organização dos Pioneiros em unidades educacionais, e chega à proposição de encontros regionais e nacionais, que possibilitam a livre expressão desses sujeitos de direitos.

O **direito ao brincar**. As crianças tem garantido, desde a Concepção do Programa de Educação Pré-escolar, o tempo da brincadeira no programa das atividades diárias que realiza nos Círculos infantis. Na educação pré-escolar cubana, a **atividade do brincar** é o eixo norteador da atividade pedagógica, pois está organizada para proporcionar à criança um momento de aprendizado e desenvolvimento. No programa dos Círculos Infantis e no *Programa Educa a tu hijo*, a brincadeira aparece de acordo com as características de cada idade, resultado dos estudos e pesquisas realizados desde a década de 1970. Nesse sentido, é possível identificar três tipos de brincadeiras, primeiro, com o contato com objetos apresentados pelo adulto. Depois, jogos de imitação, e posteriormente, a *brincadeira de papéis sociais*. Elas são atividades planejadas pelo adulto para promover situações de desenvolvimento, e propostas às crianças de maneira a se constituir como um espaço de vivência afetiva, de criação, de relação social e, assim, de desenvolvimento humano.

As orientações para o desenvolvimento da brincadeira, nas duas vias educacionais, indicam a importância para o seu planejamento e acompanhamento pelo adulto, isso significa que:

“[...] al igual que la de todo proceso educativo, debe incluir su planificación, ejecución, control y evaluación. Cuando hablamos de **planificar el juego**, nos estamos refiriendo a la necesidad de que la educadora, **partiendo del nivel que han alcanzado los niños en esta actividad y de los objetivos que se propone**, prevea los procedimientos que debe utilizar. [...] Es aconsejable tener en el área de juego un lugar donde puedan encontrar **objetos de uso diverso** como cajitas y envases plásticos vacíos, hojas de papel, pedacitos de tela o de madera, para que sean utilizados como sustitutos de otros, es decir, con la función que cada niño quiere asignarle. La sugerencia para su uso o la demostración directa, estar en dependencia del desarrollo de los niños.” (CUBA, 1998, 214) [grifos nossos]

Mas, não encontramos a brincadeira somente nas propostas dos programas da Educação Pré-escolar. Cuba tem um grande número de organizações sociais ligadas a atividades culturais e políticas, que com frequência promovem eventos voltados ao lazer e à atenção às crianças. Destacamos as atividades organizadas pelos Comitês de Defesa da

Revolução²⁴ que organizam entre os adultos, moradores da quadra que são responsáveis, atividades de recreação com as crianças do local, nos finais de semana.

Como Marx afirmava “todo ser humano tem necessidades que vão do estômago à fantasia”. Além de garantir a provisão do alimento, as ações políticas educacionais cubanas assumem que brincar, imaginar, fantasiar, criar, produzir as mais diversas manifestações humanas são necessidades da criança, portanto, é dever do Estado atendê-las. Desse modo, foram elaborados documentos orientadores das ações educativas que adultos devem realizar nesse sentido.

O direito à proteção. O Estado cubano garante, a todas as gestantes e às crianças, nos seus primeiros anos de vida, a provisão de alimentos ricos em nutrientes necessários para o desenvolvimento físico e mental das mães e seus respectivos filhos. Tal medida que protege a integridade física da mãe e da criança resulta na diminuição progressiva da queda da taxa de mortalidade infantil e materna, pós-parto. Ao se garantir o alimento está se efetivando ações diretamente vinculadas ao conjunto de direitos relacionados à Provisão, estabelecido na Declaração Universal dos Direitos das crianças. Além disso, há ações políticas de subsídio econômico para o atendimento a outras necessidades.

No país, o **direito à saúde** das crianças é prioridade. Toda a assistência médica e hospitalar é responsabilidade do Estado e tem caráter preventivo. Portanto, essa postura estatal, mais uma vez, atende ao conjunto de Direitos Universais da Criança relacionados à Proteção de integridade física e moral da criança.

Diante do exposto, será que cabe a seguinte indagação: a educação cubana está organizada a atender os direitos postos na Declaração Universal de Direitos das Crianças? Responderíamos que sim, e que não.

Sim, considerando: 1) o atendimento educacional de 99% das crianças de 0 a 5 anos de idade, que envolve um grupo de trabalhadores de diversas áreas, como, por exemplo: saúde, educação, cultura, assistência social e desporto. 2) o aumento da taxa de alfabetização e consequentemente a diminuição das chamadas “dificuldades de aprendizagem” da leitura e da escrita, evidente no bom desempenho dos estudantes comprovado através de avaliações internacionais. 3) a promoção e o respeito aos direitos humanos em geral e, particularmente,

²⁴ Os Comitês de Defesa da Revolução surgiram em 1960, com o objetivo de defender a revolução e desarticular diferentes tentativas de tomada do país, para a retirada do governo revolucionário. Estão organizados por quadra, ou zonas, ou em locais de trabalho, é uma instituição não governamental. Contribui, também, para as diferentes campanhas de saúde e educação existentes no país (por exemplo, evitando que as crianças falem às aulas, ou que não sejam matriculadas), assim como organiza atividades culturais, e garantem a segurança na quadra ou zona sob sua responsabilidade.

os direitos sociais das crianças e adolescentes, com destaque às ações relacionadas à proteção de sua integridade física e moral, à provisão das condições necessárias para sua formação e desenvolvimento como seres humanos e a participação por meio da Organização dos Pioneiros José Martí. Por fim, a condição social de ser criança, em Cuba, está intrinsicamente ligada à possibilidade histórica da formação e desenvolvimento da criança como ser humano em seus inúmeros aspectos.

E não, porque a sua organização transcende os fundamentos políticos do liberalismo, o que está posto não é uma política de direitos, como no marco de vários países capitalistas, o que apresenta é uma prática política revolucionária que se baseia na formação do novo homem e de uma nova sociedade, cujos direitos são pressupostos, não finalidades, sendo assim a luta pelos direitos das crianças é algo presente em momentos históricos já ultrapassados. Após o Triunfo da Revolução Socialista, educação e saúde é prioridade estatal. Isso não significa que todas as necessidades “do estômago à fantasia” são atendidas em Cuba, como ocorre em vários países no mundo as necessidades são formadas historicamente. A cada período histórico novas necessidades surgem, e o desafio de atendê-las estará sempre posto, mas podemos afirmar que as necessidades básicas de todas as crianças ao alimento, ao abrigo às intempéries, à saúde, à fantasia são atendidas pelo Estado cubano.

Por fim, “se a história não acabou” ainda há muito por fazer em todas as partes do planeta. E congressos, encontros e organizações políticas como essa proposta pelo GRUPECI, são espaços de conhecimento e luta, porque luta melhor quem conhece. Seguimos em busca do conhecimento e lutando para que todos os seres humanos possam se desenvolver em sua omnilateralidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CUBA. Ministerio de Educación. **Concepción del Programa de Educación Pré-Escolar**. La Habana: Pueblo y Educación, 1995

_____. Ministerio de Educación. **Educación Preescolar: Programa del Tercer Ciclo**. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1998.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, Electra. **Prólogo**. In: COLECTIVO DE AUTORES CUBANOS. **Investigaciones pedagógicas y psicológicas acerca del niño preescolar**. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1988.

LÓPEZ HURTADO, Josefina. In: BRASILEIRO, Tania. **Entrevista realizada com Josefina López Hurtado**. Ciudad de La Habana, Cuba, [2011?] (Trabalho não publicado).

SIVERIO GOMÉZ, Ana Maria. **La contextualización del modelo de atención educativa no institucional cubano “Educa a tu hijo” en países latinoamericanos.** [s.l]: UNICEF – Oficina Regional para América Latina y el Caribe, 2011. Disponível em <http://www.movilizando.org/images/Educa_a_tu_Hijo_UNICEF_Siverio.pdf>. Acesso em fevereiro de 2014.

_____. **Reseña histórica de las ideas educativas acerca de la educación preescolar en Cuba.** [s.l.: s. n.], [?] Disponível em <<http://preescolar.cubaeduca.cu/medias/pdf/resena-historia.pdf>>. Acesso em fevereiro de 2014.