

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL – UCS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DA REGIÃO DOS VINHEDOS
ÁREA DE CONHECIMENTO DE HUMANIDADES
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

KELVIN BIANCHI

**BRINQUEDO E BRINCAR:
MEDIÇÃO E INTERAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**BENTO GONÇALVES
2020**

KELVIN BIANCHI

**BRINQUEDO E BRINCAR:
MEDIÇÃO E INTERAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia apresentada como requisito para a aprovação na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em Pedagogia na Universidade de Caxias do Sul.

Orientadora Prof.: Ms. Bernardete Schiavo Caprara.

**BENTO GONÇALVES
2020**

KELVIN BIANCHI

**BRINQUEDO E BRINCAR:
MEDIÇÃO E INTERAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia apresentada como requisito para a aprovação na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em Pedagogia na Universidade de Caxias do Sul.

Aprovado (a) em

Banca Examinadora

Prof. Ms. Bernardete Schiavo Caprara
Universidade de Caxias do Sul - UCS

Prof. Ms. Silvia Hauser Farina
Universidade de Caxias do Sul - UCS

Prof. Dra. Terciane Ângela Luchese
Universidade de Caxias do Sul - UCS

Dedico este trabalho aos meus pais Marciano João Bianchi e Odete Aparecida Bianchi, por todo apoio e paciência e à docente Bernardete Schiavo Caprara, minha orientadora, que é um ser incrível e prestou todo o apoio necessário para a elaboração do mesmo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a professora Bernardete Schiavo Caprara, por sempre me incentivar e por me orientar com toda paciência, carinho e conhecimento, aos meus pais Marciano João Bianchi e Odete Aparecida Bianchi por estarem sempre presentes em minha vida acadêmica, às escolas que se disponibilizaram a participar de minha pesquisa, à minha diretora Juciléia Krasnievicz pelo apoio com materiais bibliográficos, aos meus amigos Mariana Suarez e Guilherme Ferlito pelo incentivo e apoio e às minhas colegas Tainá de Bona, Giovana Vezentini, Andressa Rodrigues por dividirem comigo as suas experiências e anseios de um TCC.

RESUMO

Muito importante para o desenvolvimento integral da criança, o brincar e sua mediação devem ser dar em um ambiente atrativo e previamente organizado pelo professor, que é o responsável por dar a intencionalidade na proposta e por escolher os materiais adequados para realizarem descobertas. Diante destas premissas, se dará ênfase no primeiro capítulo a respeito do contexto histórico da Educação Infantil, desde seu viés assistencialista até os dias de hoje, vista como sistema de ensino. No segundo capítulo será abordado o brincar e suas propostas dentro das metodologias Reggio Emilia, criada por Loris Malaguzzi, que consiste na aprendizagem por meio de projetos de aprendizagem e utilização de ateliês de arte e Montessoriana, criada por Maria Montessori, que consistem no desenvolvimento da autonomia da criança na sua vida prática, além de tópicos visando a utilização de elementos da natureza, de brinquedos não-estruturados e de objetos que estimulem o exercício da vida cotidiana. Enquanto, no terceiro capítulo, análise a partir de uma pesquisa qualitativa, a fim de responder aos objetivos deste trabalho, levando em conta a realidade de três escolas infantis. A pesquisa aborda assuntos que dizem respeito aos materiais ofertados às crianças e sua intenção pedagógica visando os estímulos necessário para seu aprendizado, além da visão de professores e gestores no âmbito das metodologias e das propostas pedagógicas, desde sua elaboração até sua execução. A escolha de uma metodologia faz com que o aprendizado das crianças seja direcionado, desperta confiança dos pais e facilita para os professores em seu processo de planejamento.

Palavras-chave: Brincar. Metodologias. Intenção Pedagógica.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTUALIZAÇÃO E EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO, JARDINS DE INFÂNCIA E PRÉ-ESCOLAS	10
3 ROTINAS E PROPOSTAS DENTRO DAS METODOLOGIAS MONTESSORI E REGGIO EMILIA NA PRIMEIRA INFÂNCIA	21
3.1 REGGIO EMILIA, PROJETOS DE APRENDIZAGEM E ARTE.....	22
3.1.1 Os projetos de aprendizagem sob a perspectiva de planejamento do professor.....	24
3.1.2 Brinquedos não-estruturados e elementos da natureza.....	26
3.1.3 Ateliês de arte.....	28
3.1.3 Brincar heurístico.....	29
3.2 MARIA MONTESSORI E SEU MÉTODO DE APRENDIZAGEM	30
3.2.1 Eixos montessorianos, os materiais e seus estímulos.....	32
3.3 ENSINO TRADICIONAL DISTANTE DA REALIDADE DAS CRIANÇAS	34
4 O PENSAR E O FAZER NAS METODOLOGIAS: GESTÃO E PROFESSORES COMPARTILHAM SUAS EXPERIÊNCIAS	36
4.1 GESTÃO: PARTE FUNDAMENTAL PARA A DIFUSÃO E COORDENAÇÃO DAS PROPOSTAS METODOLÓGICAS VISANDO A APREDIZAGEM	36
4.2 PROFESSORES E AS METODOLOGIAS NA PRÁTICA.....	40
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	46

6 REFERÊNCIAS.....49

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA GESTÃO DA ESCOLA51

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DA ESCOLA53

1 INTRODUÇÃO

Durante meus quatro anos de docência na Educação Infantil e durante minha caminhada acadêmica, a temática “Brinquedos e Brincar: Mediação e Interação na Educação Infantil” sempre me inquietou. Tendo em vista que cada escola segue a sua proposta pedagógica e metodologia, logo, o ato de brincar se dá de maneiras distintas. Diante disso, surgiram as seguintes problemáticas para nortearem minha pesquisa: “Que tipo de brinquedo/materiais são ofertados nas escolas visitadas, dentro das perspectivas Reggio Emilia e Montessori?” e “Os professores utilizam o brinquedo/brincar com intenção pedagógica e possuem conhecimento do projeto pedagógico referente à metodologia da sua escola?”.

Dentro destas perspectivas, delimitou-se o tema de pesquisa em somente duas metodologias, Reggio Emilia e Montessoriana, levando em conta a realidade de três escolas infantis da cidade de Farroupilha, sendo que, respectivamente, duas seguem as metodologias à risca, enquanto a outra utiliza diversos métodos, incluindo os dois acima citados. Estabeleceu-se também, como objetivo geral, reconhecer o brincar e as metodologias como forma de mediação pedagógica, interação e aprendizado na educação infantil e como objetivos específicos deste trabalho, analisar a realidade e metodologia de 3 escolas de Educação Infantil no município de Farroupilha, aplicar instrumento de pesquisa a fim de obter dados a respeito da importância do brincar, comparar as metodologias Reggio Emilia e Montessori utilizadas pelos professores e contextualizar a evolução do brincar e da Educação Infantil, tão quanto suas rotinas e metodologias até os dias de hoje.

Aplicou-se então, uma pesquisa qualitativa em forma de questionário, como meio para obter todos os dados necessário, tanto para gestores das escolas quanto para professores. Além da pesquisa com gestores e professores, os recursos utilizados foram artigos, livros e sites, tendo como principais autores pesquisados para embasar a proposta desta monografia Kuhlmann Junior (1998), Edwards (1999), Lillard (2017), Proença (2018), Stephanou & Bastos (2005), além de utilizar como base Libâneo (1983), Craidy e Kaercher (2001), Aranha (2006) e a Base Nacional Comum Curricular (2018).

No primeiro capítulo a ênfase é no que diz respeito à contextualização da historicidade da Educação Infantil, desde sua criação com viés assistencial até os

dias de hoje, que é vista, não somente sob o cuidado prestado, mas também sob sua abordagem pedagógica e lúdica, visando o desenvolvimento da criança.

No segundo, foca-se nas metodologias Reggio Emilia e Montessori, trazendo uma visão de como se dá a intenção pedagógica de cada uma e quais materiais utilizados, como os brinquedos não-estruturados, elementos da natureza, ateliê de arte e projetos de aprendizagem em Reggio e como alguns materiais montessorianos, que visam desenvolver a autonomia e concentração da criança, para seu aprendizado.

Enquanto no terceiro, uma análise a partir da realidade e experiências de gestores e professores de três escolas distintas da cidade de Farroupilha, onde colocam suas opiniões com base na proposta pedagógica de cada escola e com foco no brincar intencionado e sua oferta cotidiana.

Como fechamento, as considerações finais com olhar voltado para a importância do direcionamento das propostas pedagógicas de cada escola, fazendo com que os pais tenham segurança e confiança no trabalho realizado com as crianças e que os professores consigam elaborar os seus planejamentos.

O intuito é saber a importância que os gestores e profissionais da educação dão a uma fase importante da criança, a educação infantil e se realmente estes profissionais têm conhecimento das diversas metodologias que abrangem esta faixa etária, visando o desenvolvimento integral da criança. Além de tudo isso, há também, o intuito de conhecer o tipo de brinquedos que cada um dos educandários dispõe para os alunos usufruírem e como se dá a mediação feita pelo professor deste brincar, sendo orientado ou não, e se propõe a interação e a convivência entre ambas as partes presentes em sala de aula.

Tanto se discute esta temática, que sinto a necessidade de ir a campo, descobrir qual a percepção de educadores e gestores sobre o tema deste trabalho de conclusão de curso. Acredito que cada um dos envolvidos possui um olhar distinto sob este viés educacional e cada um deles será enriquecedor e agregará imensamente.

2 EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTUALIZAÇÃO E EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO, JARDINS DE INFÂNCIA E PRÉ-ESCOLAS

A Educação Infantil é uma fase importante para o desenvolvimento integral da criança, dividida em duas etapas: a creche, compreendida do zero aos 3 anos e 11 meses de idade e a etapa pré-escolar compreendida dos 4 aos 5 anos e 11 meses de idade. Conforme consta no documento norteador da educação básica, a Base Nacional Comum Curricular,

A expressão educação “pré-escolar”, utilizada no Brasil até a década de 1980, expressava o entendimento de que a Educação Infantil era uma etapa anterior, independente e preparatória para a escolarização, que só teria seu começo no Ensino Fundamental. Situava-se, portanto, fora da educação formal. Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se dever do Estado. Posteriormente, com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. E a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos. Entretanto, embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/2009²⁶, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa extensão da obrigatoriedade é incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil. Com a inclusão da Educação Infantil na BNCC, mais um importante passo é dado nesse processo histórico de sua integração ao conjunto da Educação Básica. (BRASIL, 2018)

Para seguir adiante, é importante a compreensão de alguns termos, referentes à infância, conforme Kuhlmann Junior.

Nos dicionários da língua portuguesa, *infância* é considerada como o período de crescimento, no ser humano, que vai do nascimento até a puberdade. Para o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (Lei nº 8.069, de 13/7/90) criança é a pessoa até os 12 anos de idade incompletos e adolescente aquela entre os 12 e os 18 anos. Etimologicamente, a palavra infância refere-se a limites mais estreitos: oriunda do latim, significa a incapacidade de falar. Essa incapacidade, atribuída em geral ao período que se chama de primeira infância, às vezes era vista como se estendendo até os 7 anos, que representariam a passagem para a idade da razão. [...] Infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel. (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 16)

Desde aquela época, os jardins de infância são considerados como degrau importante para a educação, da mesma forma que a Educação Infantil é considerada primordial atualmente.

No dicionário pedagógico organizado por F. Buisson, o verbete sobre as escolas infantis refere-se aos degraus sucessivos desta *primeira educação*: em primeiro lugar, a creche, depois a escola maternal - *termo que substituiu recentemente a palavra sala de asilo, que corresponde em muito ao que se chama em outros lugares jardim de infância* -, as escolas ou classes infantis e também a escola primária, para as crianças a partir dos sete anos. (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 79)

Atualmente, as chamadas Escolas de Educação Infantil, antigamente eram denominadas como jardins de infância, idealizados pelo pedagogo alemão Friedrich Wilhelm August Fröbel, pensando na educação de crianças pequenas. Ele denominava seu jardim de infância como instituição educativa e salientando que as demais instituições não eram educativas e eram de cunho assistencial. Chamados de *kindergarden*, os jardins de infância de Fröbel e suas propostas foram conquistando seu espaço em diversos países.

Além dos jardins de infância, no século XIX outras instituições abriram as portas para o atendimento de crianças, mas o que fortificou o movimento no âmbito da infância foram as Exposições Internacionais, apresentadas em dois viés, científicas e modernas.

A crescente atenção dedicada ao ensino infantil, o acurado interesse com que eminentes professores estão estudando o método de Froebel e o reconhecimento que pela primeira vez a repartição da educação (...) acentuou a necessidade e conveniência das lições de objetos por meio de recreio e outras, tanto quanto por formal instrução, no ensino elementar fez reservar no edifício um considerável espaço à kindergarten. Fez-se aí uma considerável exposição de pinturas, jogos e aparelhos especialmente destinados ao ensino, por semelhante método, das crianças de tenra idade e as escolas das Nursery. (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 78)

No Brasil, o movimento das instituições de creche e pré-escolas iniciou em 1899, com o advento da República e a ascensão de homens livres e portanto a necessidade de famílias não terem onde deixar suas crianças para poderem trabalhar, pois tem início neste período um processo de industrialização e de urbanização. A mesma foi denominada como Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro. Outro fato importante neste ano, foi a fundação da creche para os filhos dos empregados da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado.

Em 1883, durante a realização das Exposições Internacionais, com sede no Rio de Janeiro, obteve-se bastante interesse na abertura de instituições pré-

escolares privadas, a fim de atender à burguesia, tendo em vista, que não houveram iniciativas para concretizar a fundação de creches para os pobres. Logo, nota-se a educação como viés de lucro e seguiam a metodologia froebeliana, com prioridades na cidades do Rio de Janeiro e São Paulo. Durante estas exposições internacionais, as creches eram premiadas por seus trabalhos desenvolvidos, dentre elas, algumas do Brasil, como a Creche da Vila Operária Maria Zélia, de São Paulo e a Creche Industrial Votorantim, em Sorocaba, também no Estado de São Paulo.

A preocupação daqueles que se vinculavam às instituições pré-escolares privadas brasileiras era com os desenvolvimento das suas próprias escolas. Nota-se, entre eles, a utilização do termo *pedagógico* como uma estratégia de propaganda mercadológica para atrair as famílias abastadas, como uma atribuição do jardim-de-infância para os ricos, que não poderia ser confundido com os asilos e creches para os pobres. (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 83)

Ressalta-se que no século XVIII, a Revolução Industrial muda consideravelmente a atitude do governo e este dedica-se arduamente à oferecer educação gratuita aos pobres, em virtude da época ser de industrialização e crescimento dos centros urbanos, havia inúmeras crianças “soltas” pelas ruas e isso fez com que criassem medidas para as conterem. Mesmo com a escola pública gratuita, a elite tinha preferência por escolas religiosas privadas, a chamada educação elitista, deu prioridade aos ricos e desprezava minoria.

Apesar das críticas dos religiosos à educação laica, lentamente os governos conseguem intervir inclusive nas escolas particulares, mediante legislação que buscava uniformizar o calendário escolas, o controle do tempo, o currículo, os procedimentos, criando os “sistemas educativos nacionais”. (ARANHA, 2006, p. 200)

O Instituto de Proteção e Assistência à Infância, teve como seu fundador, o médico Arthur, Mônaco Filho, em 24 de março de 1899 e contava com diversas filiais espalhadas pelo Brasil e também fundou anexos do instituto, denominados Associação das Damas da Assistência à Infância e Creche Senhora Alfredo Pinto, realizando atendimento, respectivamente, às empregadas domésticas e seus filhos.

O IPAI dividia os seus serviços em puericultura intra-uterina - ginecologia, proteção à mulher grávida pobre, higiene da prenhez, assistência ao parto em domicílio, assistência ao recém-nascido - e extra-uterina - que incluía o programa Gota de Leite (distribuição de leite), creche, consulta de lactantes, higiene da primeira idade, exame e atestação das amas-de-leite, exame das mães que pedem leite esterilizado para seus filhos, e vacinação. O IPAI promoveu concursos de robustez para bebês, atribuindo prêmios em dinheiro às mães que aleitavam seus filhos. O seu lema era: *Infantes tuendo pro Patria Laboramus (quem ampara a infância trabalha pela pátria)*. (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 86)

Já em 1906, é fundada outra instituição assistencial de infância, o Patronato de Menores, no Distrito Federal, sendo responsável pela a infância, sua manutenção e assistência. O Patronato, tendo essa responsabilidade social e visando um melhor atendimento à demanda, inauguraram uma nova Creche, sendo considerada a Central de outras filiais que foram fundadas em outros bairros afastados da zona central. A Creche Central funcionava em um edifício cedido pelo Doutor Alfredo Pinto, chefe da delegacia de polícia local.

O movimento das creches ganhou força pela necessidade das mulheres, que eram mães, trabalhem. Porém, gerou inúmeras controvérsias e foi julgado como um mal necessário, já que o governo dava suporte à primeira infância, mas não queria eximir as mães de seu papel diante da criação de seus filhos.

Tendo em vista a grande discussão em torno do assistencialismo à primeira infância, aconteceu no Brasil, em 1922, o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância.

Seu objetivo era tratar de todos os assuntos que direta ou indiretamente se referiam à criança, tanto ao ponto de vista social, médico, pedagógico e higiênico, em geral, como particularmente em suas relações com a Família, a Sociedade e o Estado. (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 90)

De acordo com um dos diretores do IPAI, da filial de Salvador, Bahia, Alfredo de Magalhães, em sua fala durante o Primeiro Congresso de Proteção à Infância, conforme Stephanou & Bastos (2005, p. 185): “Mais importante do que a maneira de transmitir o ensino, a criança e sua aptidão devem ser levadas em conta”.

Em meio a tantas discussões no decorrer do ano de 1920 sobre infância e o meio educacional, o ensino fica mais restrito e as ideias pedagógicas passam a serem vistas como arte e ciência. Logo, metodologias começam serem implementadas e disseminadas em diversas instituições de ensino infantil, tal qual, o método montessoriano.

Na década de 1920 [...] Começam a se difundir as idéias de Maria Montessori, que individualizam as crianças e que propõem ao professor se limitar a prestar auxílio, aconselhando. Desenvolvem-se modelos de registro e de observação com a intenção de diagnosticar as condições e aptidões dos alunos. (STEPHANOU & BASTOS, 2005, p. 185)

Em 1923, uma grande conquista acontece, o reconhecimento do trabalho feminino, fazendo com que as creches se tornem essenciais à rotina do (a) trabalhador (a).

A primeira regulamentação do trabalho feminino ocorre em 1923, prevendo que os estabelecimentos de indústria e comércio deveriam facilitar a amamentação durante a jornada, com a instalação de creches ou salas de alimentação próximas ao local de trabalho. Em 1932, as creches tornam-se obrigatórias em estabelecimentos com pelo menos 30 mulheres maiores de 16 anos, medida que vai integrar a CLT. Mas essa legislação foi como letra morta. (STEPHANOU & BASTOS, 2005, p. 186)

Após 10 anos, entre 1930 e 1935, o Estado e a Federação, meio a uma crise referente às políticas sociais e legislação, extinguem a Inspetoria de Higiene Infantil, que havia sido fundada em 1923 e em seu lugar, no ano de 1934, inicia as suas atividades a Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância.

Em 1937, novas mudanças são feitas pelo governo do Estado Novo, o atual Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública altera sua nomenclatura para Ministério da Educação e Saúde, atingindo também, a Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância, passando a se chamar Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância. No decorrer do ano de 1940, funda-se o DNCr, Departamento Nacional da Criança, tendo como gestor/diretor o médico Olinto de Oliveira, cargo concedido por todo seu conhecimento e atuação no Congresso de Proteção à Infância, realizado nos anos anteriores.

Ainda em meio a situação de crise, em 1932,

o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova propõe o desenvolvimento das instituições de educação e assistência física e psíquica às crianças na idade pré-escolar (creches, escolas maternas e jardins de infância) e de todas instituições peri-escolares e pós-escolares). (STEPHANOU & BASTOS, 2005, p. 186)

Gradativamente, ocorreram evoluções no âmbito da educação infantil, dentre elas, o nível e nomenclatura respectiva a cada idade, que comparadas às que temos hoje, estão bem parecidas, como berçário, maternal e pré-escola, além de ter bem presente, o viés pedagógico e não somente o viés de saúde e cuidado.

Aos poucos, a nomenclatura deixa de considerar a escola maternal como se fosse aquela dos pobres, em oposição ao jardim-de-infância, passando a defini-la como a instituição que atenderia a faixa etária dos 2 aos 4 anos, enquanto o jardim seria para as crianças de 5 a 6 anos. Mais tarde, essa especialização etária irá se incorporar aos nomes das turmas em instituições com crianças de 0 a 6 anos (berçário, maternal, jardim, pré). (STEPHANOU & BASTOS, 2005, p. 186)

Anísio Teixeira, defensor da escola pública e um dos integrantes do manifesto da Escola Nova, trouxe no Congresso de Proteção à Infância, realizado no ano de 1933, sua visão e opinião sob essa nova perspectiva de Educação Infantil.

[...] enfatizou a importância da criança pré-escolar ser vista não apenas sob o ângulo da saúde física, pois seu crescimento, desenvolvimento e formação de hábitos envolveriam *facetas pedagógicas, como habilidade mentais, socialização e importância dos brinquedos*. (STEPHANOU & BASTOS, 2005, p. 186)

No ano de 1933, na cidade de Teresina, no Piauí, funda-se o primeiro jardim oficial, chamando-se Lélia Avelino, proporcionando às crianças de quatro aos seis anos propostas artísticas. Para atender às estas crianças, foram escolhidas algumas professoras que atuavam na Escola Normal Antonio Freire, e lhes foi oportunizado um curso no Rio de Janeiro, para aperfeiçoarem suas práticas na Educação Infantil.

Como se percebe neste período e também na atualidade, a Educação Infantil tem uma preocupação em desenvolver e trabalhar com a criança de forma que as atividades ligadas à criatividade e o desenvolvimento do senso artístico e a ludicidade tem espaço nas rotinas desta etapa que é considerada fundamental na educação básica.

Ainda, na década de 40, na capital do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, criaram-se nas praças públicas os jardins-de-infância com viés de Froebel, atendendo em apenas um turno às crianças de quatro aos seis anos de idade.

Durante esta década, surgiu o Parque Infantil, uma nova rede de atendimento ao público infantil, juntamente com o apoio do Departamento de Cultura (DC) e seu diretor Mário de Andrade, com sugestões e ideias pertinentes à esta faixa etária. O diferencial do Parque Infantil era a oferta de vagas para crianças de três aos seis anos e atividade de contra turno para crianças de sete aos doze anos de idade. Tendo essa particularidade importante para o viés educacional, o Parque Infantil consegue abrir filiais em diversos lugares do Brasil, além do Rio Grande do Sul e São Paulo, também em Amazonas, Bahia, Minas Gerais, Recife e Distrito Federal.

As idéias de Mário de Andrade sobre a criança e o Parque Infantil valorizaram uma nova referência para a nacionalidade, com elementos do folclore, da produção cultural e artística, das brincadeiras e dos jogos infantis. Mas, os Parques Infantis também enfatizaram o controle, a educação moral e a educação física. No clima entre guerras, os jardins-de-infância passaram a adotar uma orientação esportiva, voltada para a cultura física. (STEPHANOU & BASTOS, 2005, p. 187)

No decorrer dos anos de 1950 e 1960 formam-se no Curso de Especialização em Educação Pré-Primária diversas educadoras preparadas por Heloísa Marinho para atuarem nos jardins-de-infância. Heloísa possuía formação em Curso Normal pelo Colégio Metodista Bennett e posteriormente especializou-se nos Estados

Unidos. Concomitantemente, o diretor do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ) Lourenço Filho cria o Centro de Estudos da Criança, para dar continuidade em pesquisas sobre a infância e na formação de professores.

A proposta de Heloísa Marinho, nas décadas de 1950 e 1960, defendia uma educação em que a atividade criadora da criança superasse em valor educativo os exercícios formais do jardim-de-infância tradicional. A experiência, considerada uma vivência natural, seria a fonte do verdadeiro saber. Daí propunha as atividades de excursões, vivências com alimentos, confecção de biscoito para lanche, observação de insetos, coleções de folhas, experiências com água, ar, luz, entre outras. (STEPHANOU & BASTOS, 2005, p. 188)

As propostas de Marinho se assemelham às propostas de Loris Malaguzzi, em Reggio Emilia, que utilizam projetos de artes e experiências para construção do aprendizado e do conhecimento, além de utilizarem os elementos da natureza como ferramenta pedagógica. Logo, ambas acreditam que as propostas não devem somente se deter às paredes da sala de aula, mas também, do lado de fora, um ambiente que pode proporcionar vivências riquíssima aos alunos da Educação Infantil.

Conforme pesquisa realizada no ano de 1952, pelo Departamento Nacional da Criança (DNCr), segundo Stephanou & Bastos (2005, p. 188):

[...] ressalta-se que, de 29 creches pesquisadas, em mais de 50% delas havia um jardim-de-infância. O texto defendia a existência, nas creches, de material apropriado para a educação das crianças: caixa de areia, quadros-negros, bolas, blocos de madeira, bonecas, lápis, tesouras, livros, papel, quadros, roupas de bonecas, pastas de modelos, livros de pano, pratos para bonecas, brinquedos de animais, "puzzles", carrinhos de bonecas, material de costura, caixinhas, cubos, embutíveis, pianos, etc. A recreação é outro ponto fundamental: pela atividade lúdica, pelo exercício das atividades espontâneas, a criança entra em contato com o ambiente e se torna mais objetiva e observadora; aprende a manipular os objetos, desenvolve o equilíbrio e a habilidade neuromuscular.

Tendo como norte os estudos da professora Helena Antipoff, da Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte, Heloísa Marinho, no ano de 1957, cria uma escala com análise e constatações após a observação de diversas crianças de inúmeras realidades sociais, a Escala do Desenvolvimento Físico, Psicológico e Social da Criança Brasileira.

A Escala, experimentada até a década de 1970 e publicada no livro *Estimulação Essencial*, em 1977, descreve comportamentos esperados mês a mês, desde o nascimento aos 8 meses, depois por períodos cada vez mais espaçados, até os 9 anos de idade. Esse tipo de escala tornou-se referência para o trabalho em muitas creches, visando avaliar, por exemplo, se o bebê estende as mãos para um objeto aos 4 meses, se engatinha aos 9, ou se emprega ao

menos 4 palavras com 1 ano e 4 meses. (STEPHANOU & BASTOS, 2005, p. 188)

Em meados de 1967, o DNCr com seu Plano de Assistência ao Pré-Escolar, sugere às igrejas a criação de Contra turnos e Recreações, devido a urgência de atender o público de 2 a 6 anos. O plano tinha como norte as orientações de UNICEF e visava receber verbas vindas do exterior, logo, não durou muito tempo e não houve efetividade.

É de supor, entretanto, que após esse sinal verde às religiões, a Igreja Católica tenha se empenhado na organização das comunidades, nos Clubes de Mães, etc., favorecendo a eclosão dos Movimentos de Luta por Creche, em vários lugares do país, no final dos anos 70. (STEPHANOU & BASTOS, 2005, p. 190)

Desde aquela época, os contra turnos e recreações vem sendo muito úteis à todas famílias, tanto na rede pública, como na rede privada. Além de auxiliarem os pais que precisam trabalhar durante o dia, promovem atividades que visam o desenvolvimento integral do aluno, como propostas de artes, dinâmicas envolvendo cooperação, competitividade, controle e expressão de emoções.

Nessa época, o Ministério da Educação dá maior enfoque à educação infantil e pré-escolar, visando problemas a serem sanados.

Além de solução para os problemas da pobreza, a educação infantil resolveria as altas taxas de reprovação no ensino de 1º grau. Implanta-se a chamada educação compensatória, que pretendia fornecer às crianças carentes culturais os meios para o sucesso na escola primária. (STEPHANOU & BASTOS, 2005, p. 190)

Em 1980, Eurides Brito da Silva, emitiu texto com diretrizes pré-escolares de viés público, através do Conselho Federal de Educação (CFE) e outros conselheiros do Ministério da Educação, também manifestaram suas ideias sobre a temática por meio de documento legal.

[...] membros do Ministério da Educação passam a falar da educação pré-escolar dos 0 aos 6. Em parecer do Conselho Federal de Educação, [...] incluía as crianças de 0 a 3 anos, mesmo que ainda atendidas no âmbito dos Ministérios da Saúde e da Previdência. (STEPHANOU & BASTOS, 2005, p. 191)

Antes destinada principalmente aos pobres, a educação infantil torna-se também, necessária para as mulheres de classe média, devido ao aumento de empregos que lhes foram oportunizados, devido ao seu empoderamento no decorrer dos anos. Perante isso, o movimento de creches pré-escolares no âmbito privado tomou força.

Da mesma forma que nos dias de hoje contamos com a Base Nacional Comum Curricular como referência e norte do que propor aos alunos, naquela época, também já se tinha definido nomenclaturas e propostas para cada faixa etária.

Nos berçários, o foco eram os estímulos, já que a respectiva idade era 0 aos 18 meses, levando em conta a Escala proposta por Heloísa Marinho.

Valorizava-se o envolvimento afetivo entre pajem (nome atribuído à profissional) e criança. Depois, a decoração do ambiente físico, vista *como parte de uma programação que visa uma estimulação visuo-sensório-motora*, com brinquedos e móveis que pudessem ser manipulados pelas crianças. Recomendava-se retirar, sempre que possível, as crianças dos berços, para explorar ambientes maiores, de modo a sentir a evolução do próprio corpo. Os exercícios proporcionariam à criança *atingir o máximo de rendimento de seu organismo*. (STEPHANOU & BASTOS, 2005, p. 192)

Nas turmas de maternal, a faixa etária era dos 18 meses em diante, as propostas davam ênfase no desenvolvimento integral das crianças, conforme Stephanou & Bastos, (2005, p. 192): “atividades de expressão oral, desenvolvimento motor, música, matemática, ciências, integração social e vida prática, respeitando-se as necessidades das diferentes faixas etárias”.

Já, a partir de 1990, é dada maior atenção à Educação Infantil, que passa ser entendida como viés de cuidado e de ensino, duas áreas consideradas de suma importância, mantendo-se assim, até os dias de hoje.

Naquela época, levantou-se uma discussão à respeito das atribuições dos profissionais da área infantil, que resultou em dois cargos distintos atuando na mesma sala de aula, professores e auxiliares. Enquanto o professor se responsabilizava pela parte pedagógica, o auxiliar encarregava-se da alimentação e higienização.

O preconceito com relação ao trabalho manual e aos cuidados de alimentação e higiene associa-se à sua dimensão de *doméstico*, o que resulta na desqualificação do profissional que trabalha com as crianças menores e na divisão de trabalho entre professores e auxiliares. (STEPHANOU & BASTOS, 2005, p. 193)

Diversos movimentos de luta pela creche surgiram, tendo como amparo a Declaração dos Direitos da Criança e do Adolescente, Constituição Federal e o tão importante Estatuto da Criança e do Adolescente, culminando com a criação e efetivação da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Estes acontecimentos envolvendo manifestações e legislação foram de suma importância

para fixação e reconhecimento da Educação Infantil como parte fundamental da Educação Básica.

[...] iniciado em 1959 com a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente e instituído no país pelo artigo 277 da Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) - tornou-se referência para os movimentos sociais de “luta por creche” e orientou a transição do entendimento da creche e pré-escola como um favor aos socialmente menos favorecidos para a compreensão desses espaços como um direito de todas as crianças à educação, independentemente de seu grupo social. (BRASIL, 2013)

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) é o regulamento da educação básica, sendo flexível às instituições escolares, assim, cada uma elabora o seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) de acordo com a sua cultura e realidade presente na região.

A Lei nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), regulamentando esse ordenamento, introduziu uma série de inovações em relação à Educação Básica, dentre as quais, a integração das creches nos sistemas de ensino compondo, junto com as pré-escolas, a primeira etapa da Educação Básica. Esse lei evidencia o estímulo à autonomia das unidades educacionais na organização flexível de seu currículo e pluralidade de métodos pedagógicos, desde que assegurem aprendizagem e reafirmou os artigos da Constituição Federal acerca do atendimento gratuito em creches e pré-escolas. (BRASIL, 2013)

O Projeto Político-Pedagógico das escolas infantis, além de levar em conta a realidade regional e local, devem conter a metodologia que a instituição optou por seguir, como exemplo, as escolhidas para serem analisadas no terceiro capítulo, Montessori e Reggio Emilia, os pensadores em que se baseiam, como exemplo, Piaget e Vygotsky, e os objetivos contemplando a Base Nacional Comum Curricular, criada em 2018.

A Base Nacional Comum Curricular, possui um capítulo que diz respeito à Educação Infantil, e traz a proposta de cinco eixos, chamados de “Campos de Experiência”, que são: “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, Gestos e Movimentos”, “Traços, Sons, Cores e Formas”, “Oralidade e Escrita” e “Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações”. Cada campo de experiência possui seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento condizentes com as faixas etárias.

Conforme a Base (2018, p. 40), as faixas etárias correspondendo às nomenclaturas são: crianças de 0 a 1 ano e 6 meses, berçário I, crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, Berçário II, Maternal I e Maternal II e, por fim, crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses, pré-escola I e pré-escola II.

Há uma ressalva, entre os anos de 1997 e 2013, existam os PCNs, Parâmetros Curriculares Nacionais, que norteavam o ensino, seguindo Competências e Habilidades. A Base Nacional Comum Curricular veio a ser homologada somente em 2017, após diversas alterações. Em 2018, as escolas iniciaram as suas reestruturações de currículo, atendendo às diretrizes da Base.

O que diferencia a Base dos Parâmetros Curriculares é que na Base possuímos campos de experiência e nos parâmetros somente competências e habilidades. A Base leva em conta as especificidades de cada faixa etária, seguindo minuciosamente as idades, seus potenciais e seus possíveis desenvolvimentos e aprendizagens. Os parâmetros abordavam de modo geral, e não se detinham às particularidades de cada faixa etária. Da forma que está organizada, a Base atende às expectativas da Educação Infantil e está colocada de maneira clara.

Nesta perspectiva a visão da Educação Infantil no século XXI é valorizar a criança como um ser integral e que tem seus saberes, portanto, o professor precisa nesta nova etapa da vida infantil, também buscar novos conhecimentos, para proporcionar aos seus alunos, vivências adequadas e lúdicas.

3 ROTINAS E PROPOSTAS DENTRO DAS METODOLOGIAS MONTESSORI E REGGIO EMILIA NA PRIMEIRA INFÂNCIA

A maioria dos profissionais atuantes na educação tem conhecimento da importância de uma rotina bem organizada, fazendo com que a criança não se sinta ansiosa, se organize internamente e chegue na escola tendo conhecimento das propostas de cada dia.

O espontaneísmo, manifestação de subjetividade de cada educadora (o que me atrevo a chamar de não-rotina), acaba por consistir numa “rotina” para as crianças, que vão acostumando, ou, talvez, regulando seus comportamentos com a maneira de ser de cada educadora. (FRANCO, 2002, p. 47)

A rotina deve ser organizada de acordo com os desejos manifestados pelas crianças seus comportamentos e ações no ambiente, perante estímulos e propostas planejadas pelo professor. Para isso, é necessária a observação contínua da interação e socialização durante as atividades e brincadeiras e também o conhecimento da rotina estabelecida em casa, pelos pais.

É fundamental a observação dos momentos de conflitos pelos quais o grupo passa, dos momentos de silêncio, de desinteresse, de agitação e de ansiedade, pois eles fazem parte do aprender. Sem situações-problema interessantes e instigantes, dúvidas, ansiedades e a consciência do não saber, enfim, sem a vivência do conflito cognitivo, as crianças não se sentirão suficientemente desafiadas para conhecer. (PROENÇA, 2018, p. 49)

O processo de conhecimento da criança e de sua rotina, alimentação, desejos e anseios chama-se anamnese. A partir da coleta destes dados, o professor terá conhecimento da realidade de cada aluno e poderá dar início ao planejamento de propostas que desenvolvam o aluno integralmente, com atividades visando a ludicidade, criatividade, interação, motricidade, experiências e descobertas. O planejamento deve ser flexível e ter intenção pedagógica, visando contemplar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Base Nacional Comum Curricular.

Conforme a autora Adriana Friedmann, citada no livro de Euclides Redin, o brincar, visto como proposta lúdica e intencional, tem um processo de cinco elementos, que são “tempo e espaço”, “os jogadores”, os objetos ou brinquedos”, “as ações do que brinca” e “a relação do brincar com os objetivos-fins específicos (resultados) ou com a ação em si (prazer e inutilidade)”.

1. Tempo e espaço - As características do brincar de cada grupo infantil serão definidas em função do tempo e do espaço existentes para a brincadeira acontecer. 2. Os jogadores - interações: com

quem brinca. Aí acontecem as trocas e a realização de diversos papéis e a cooperação, socialização e as regras... 3. Os objetos ou brinquedos - desde simples elementos da natureza até brinquedos sofisticados. Os objetos têm um impacto próprio: são meios para o brincar e veículos de desenvolvimento. 4. As ações do que brinca - físicas, mentais, afetivas, violentas, de cooperação, de competição. Inicialmente, na criança as ações são prioritariamente físicas (movimento) e vão se tornando cada vez mais complexas em termos de habilidades cognitivas, emocionais e sociais. A atividade é a mediação universal para o desenvolvimento e a construção de todas as habilidades humanas. Obs.: De todos os elementos do brincar este é o mais importante: o que a criança faz e com quem determina a importância ou não do brincar (sócio-interacionismo). 5. A relação do brincar com os objetivos-fins específicos (resultados) ou com a ação em si (prazer e inutilidade) - Estes elementos passaram por grandes alterações nos tempos modernos: a redução violenta do espaço físico e do tempo de brincar, o incremento da indústria do brinquedo - até os brinquedos eletrônicos onde as interações sociais e a liberdade de agir ficam determinadas pelo próprio brinquedo e sua lógica, a ilusão da propaganda que promete o prazer com os brinquedos mais imbecis. (REDIN, 1998, p. 59)

Nas metodologias Montessoriana e Reggio Emilia, ambas visam o desenvolvimento integral do aluno, o que distingue as duas, são as propostas pedagógicas, como elas são ofertadas e com que materiais. Ainda que a metodologia tradicional seja utilizada em algumas instituições, Montessori e Reggio Emilia levam conta os saberes do aluno, valorizam sua autonomia e as propostas são com intenção pedagógica.

3.1 REGGIO EMILIA, PROJETOS DE APRENDIZAGEM E ARTE

Idealizada e criada por Loris Malaguzzi, a metodologia inicialmente aplicada na Itália, vem encantando gestores, professores e crianças de diversas partes do mundo com suas propostas envolvendo a criatividade, projetos de aprendizagem e arte. Os projetos envolvem arte, pesquisa, descobertas, experiências e muitas vivências dentro e fora da sala de aula e valoriza a curiosidade da criança, a utilizando como norte para elaboração de propostas que vão além do que a criança precisa saber.

Sob nosso ponto-de-vista, o trabalho em projetos visa ajudar crianças pequenas a extrair um sentido mais profundo e completo de eventos e fenômenos de seu próprio ambiente e de experiências que mereçam sua atenção. Os projetos oferecem a parte do currículo na qual as crianças são encorajadas a tomarem suas próprias decisões e a fazerem suas próprias escolhas, geralmente em cooperação com seus colegas, sobre o trabalho a ser realizado. Presumimos que este tipo de trabalho aumenta a confiança das crianças em seus próprios

poderes intelectuais e reforça sua disposição de continuar aprendendo. (EDWARDS, 1999, p. 30)

O trabalho com projetos visa valorizar o conhecimento que a criança já possui, trazendo para a sala de aula (ou fora) uma discussão acerca da temática. Diante disso, ela poderá assumir o papel de investigadora, pesquisadora e coletora de objetos e dados, assim, internalizando e abstraindo com facilidade as suas descobertas, auxiliando na aprendizagem.

[...] quando o tópico de um projeto é muito familiar às crianças, elas podem contribuir para o projeto com seus próprios conhecimentos e sugerir questões a serem indagadas e linhas de investigação a seguir; as próprias crianças podem assumir a liderança no planejamento, assumir responsabilidades por observações específicas e por informações e pelos artefatos coletados. Projetos que investigam fenômenos reais oferecem às crianças a oportunidade de serem “antropólogos naturais”, que parecem terem nascido para ser! (EDWARDS, 1999, p. 41)

Diante de tantas vivências riquíssimas que um projeto oportuniza, é necessário o registro feito pelas crianças, como sistematização de determinadas propostas, podendo variar de acordo com a intenção e objetivo da proposta e/ou temática do projeto, levando em conta que dependendo da faixa etária, a criança não escreve palavras, porém, sabe expressar-se de maneiras diversas, desde falas em vídeo ou para os colegas em roda de conversa até representações por desenho ou até em outros vieses artísticos que a metodologia possibilita.

[...] a extensa experiência das crianças de desenhar a partir de suas próprias observações não parece inibir o desejo ou a capacidade de desenhar, pintar, e assim por diante, a partir de sua imaginação. [...] As crianças parecem ser competentes na expressão visual representativa, não-representativa, realística e abstrata. [...] as linguagens visual e gráfica oferecem um modo para explorar e expressar entendimentos do mundo facilmente disponíveis à maioria dos pré-escolares. As artes visuais são integradas no trabalho simplesmente como “linguagens” adicionais disponíveis às crianças pequenas não ainda competentes na escrita e na leitura convencionais; as artes não são ensinadas como uma matéria, como uma disciplina, como um conjunto distinto de habilidades ou como um foco de instrução por seus próprios méritos. Isso não pretende sugerir que as crianças não recebem orientações e direcionamento no uso de ferramentas, de materiais e de técnicas de representação gráfica e visual. Este ensino (*versus* instrução) dá à criança - de uma forma simples - o princípio subjacente a uma técnica ou abordagem sugerida ao materiais. (EDWARDS, 1999, p. 45)

Deve-se oportunizar à criança, o manuseio e experiências com diversos materiais artísticos, assim podendo vivenciar o vasto espaço existente ao seu redor. Loris Malaguzzi e sua metodologia vão além de uma simples aula de artes com lápis e papel, oferecendo às crianças uma amplitude para seu desenvolvimento integral.

Existem inúmeros materiais que utilizamos como recurso de expressão, que nos auxiliam a criar coisas e a colocar um pouco daquilo que somos no mundo. Um toco de carvão ou mesmo um graveto para se riscar a terra ou areia tem a função idêntica à do lápis. (CRAIDY & KAERCHER, 2001, p. 109)

3.1.1 Os projetos de aprendizagem sob a perspectiva de planejamento do professor

A ideia malaguzziana é baseada na Pedagogia da Escuta, idealizada pelo mesmo, que trata-se da elaboração de projetos voltados para a arte e as relações humanas.

A arte, segundo Malaguzzi,

é uma ferramenta para o pensamento, uma linguagem que entrelaça mente e mãos com alegria criativa e libertadora, por meio de uma aprendizagem real [...] Arte e estética são fatores essenciais à maneira como o sujeito-aprendiz compreende e concebe o mundo a que pertence, não só a criança, mas também o adulto [...]. (PROENÇA, 2018, p. 75)

Para o trabalho com projetos ser válido, há cinco passos importantes a serem seguidos: o planejamento/organização do cotidiano, a observação do professor, o registro do professor, para si mesmo, e o das crianças em portfólios, a respeito das propostas realizadas, reflexão sobre as atividades desenvolvidas e a avaliação do projeto.

O planejamento é o início e o fim dos trabalhos referentes à educação. Nele, é necessário constar toda a organização das propostas a serem desenvolvidas, visando cumprir os objetivos pensados para cada faixa etária.

Independente da fase do planejamento, é fundamental que ele seja flexível, pois o professor deve ter abertura para considerar os interesses momentâneos emergentes do grupo e os acontecimentos inusitados, que também fazem parte do cotidiano, contextualizando-os com o percurso do trabalho realizado. No planejamento, o tempo, o espaço e os materiais a serem utilizados e as interações passíveis de acontecer são quatro fatores determinantes. (PROENÇA, 2018, p. 48)

A observação é um fator imprescindível para a elaboração e o desenvolvimento do trabalho com projetos. Ela permite que o professor perceba o andamento das propostas, interesses do grupo mediante os estímulos e pontos onde os sujeitos sentem mais curiosidade. Para que detalhes não se percam, é necessário um foco para o olhar e escuta.

É fundamental a observação dos momentos de conflitos pelos quais o grupo passa, dos momentos de silêncio, de desinteresse, de

agitação e de ansiedade, pois eles fazem parte do aprender. Sem situações-problema interessantes e instigantes, dúvidas, ansiedades e a consciência do não saber, enfim, sem a vivência do conflito cognitivo, as crianças não se sentirão suficientemente desafiadas para conhecer. (PROENÇA, 2018, p. 49)

Após a observação atenta, tem-se o registro, importante para o professor organizar seu planejamento e sua rotina, além de ser como um diário de suas vivências.

O ato de registrar é um momento de pausa para reflexão, tomada de consciência da realidade e de escolha dos caminhos a serem seguidos. É a hora de fazer um recorte nas prioridades do trabalho, tendo a clareza das perdas que cada opção envolve. É o momento de assumir posicionamentos, construindo os próprios caminhos, individualizando o que foi construído com o grupo a qual pertença. (PROENÇA, 2018, p. 52)

Sobre o registro feito pelos alunos nos portfólios, é válido para perceber a evolução integral, contendo nele as propostas realizadas e as informações coletadas, podendo variar dependendo da faixa etária, como exemplo, berçários com registro fotográfico, maternais e pré-escola com fotografias, vídeos e propostas registradas/construídas em folhas.

O uso de portfólios pelas crianças favorece o sentimento de prazer e alegria ao rever fotos, desenhos, desenhos que elaboraram, fotocópias de capas de livros de histórias que foram lidas para ela, pôsteres de visitas extraescolares que o grupo fez para alimentar os projetos, entre outros registros - fragmento que lhes dão dados/pistas para recuperar fatos que, ao serem ressignificados, transformam-se em novas aprendizagens. (PROENÇA, 2018, p. 90)

Posterior aos registros, é necessária a reflexão sobre o projeto elaborado e sobre o trabalho desenvolvido com o grupo. É um momento de ressignificar as aprendizagens e tornar a prática pedagógica cada dia mais diversificada e lúdica, incentivando a pesquisa e a descoberta desde a infância.

O distanciamento e a escrita reflexiva oportunizam a ampliação dos conhecimentos já existentes, à luz de novas parcerias teóricas que os respaldem. O professor reflexivo e consciente do seu papel profissional constrói a própria teoria, que revela seu "ser-saber-fazer" pedagógico [...]. (PROENÇA, 2018, p. 53)

Como parte final de um projeto, é feita a avaliação das propostas oferecidas a fim de verificar as aprendizagens, tanto do individual como grupal. Possibilita também, que o professor aprimore e reelabore o projeto de outra maneira para melhorar a qualidade de suas práticas.

A avaliação como instrumento metodológico é considerada com um novo olhar, diferenciado do enfoque tradicional de caráter seletivo, autoritário e excludente de julgamento. [...] é fonte de

replanejamento, pois prioriza e estabelece passos seguintes do trabalho, verifica se os objetivos iniciais foram atingidos e qual aprendizagem foi, ou poderia ter sido, construída pelo grupo. (PROENÇA, 2018, p. 53)

Além de contemplar os projetos em sua metodologia, Lóris Malaguzzi entendia criança como um ser capaz e competente. Era necessário a oferta de diversas vivências simbólicas à ela.

Essa abordagem incentiva o desenvolvimento intelectual por meio de um foco sistemático sobre a representação simbólica. As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas “linguagens” naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música. (EDWARDS, 1999, p. 21)

3.1.2 Brinquedos não-estruturados e elementos da natureza

Este tipo de material é de suma importância para a criança durante sua infância, tendo em vista que a Educação Infantil é a base do ensino. Com os brinquedos não-estruturados, a criança cria a sua brincadeira, e faz o que sua imaginação lhe permitir, diferentemente de brinquedos prontos, como carrinhos de plástico, pistas prontas, que já vem com sua função “lúdica” determinada obrigatória.

Afinal, o que seriam brinquedos não-estruturados? É qualquer objeto que não vem fabricado das indústrias, com sua função pré-estabelecida, como exemplo, tecidos, rolinhos de papel higiênico, cones das linhas de costura, toquinhos de madeira com diversas espessuras e superfícies, elementos da natureza, como areia, terra, pedra, folhas de árvore, galhos, conchas, entre outras inúmeras possibilidades.

É comum ouvir dizer que as crianças preferem brincar com a caixa do que com o brinquedo que vem nela. Elas veem no simples objeto a oportunidade de criar e construir o que quiserem. Já para os pais, uma simples embalagem não passa de uma caixa de papelão sem valor. Assim, para os pequenos, esse objeto pode se transformar em qualquer brinquedo, seja um carro, um castelo, uma cabana, um foguete, uma cozinha, ou o que a criatividade permitir: trata-se do brinquedo não-estruturado. Esse tipo de brinquedo propicia uma experiência altamente criativa para a criança, assim sua imaginação precisa estar totalmente acordada, em pleno vigor de funcionamento. “Os brinquedos não-estruturados oferecem a oportunidade de as crianças serem mestres artesãs inventivas, dão a possibilidade de uma maior autoria infantil”, afirma a psicóloga Adriana Klisys, que também é diretora do Caleidoscópio Brincadeira e Arte, uma empresa que promove ações e desenvolve projetos nas áreas de educação e cultura. (MARISTALAB, 2019)

Muito se fala que na educação infantil o espaço e tempo devem ser definidos. Um espaço atraente para a criança, torna o brincar mais rico, prazeroso e criativo, por isso, a importância de pensar e organizar o brincar com uma intenção pedagógica, um objetivo a ser atingido. Já o tempo, não deve ser limitado, mas sim, quando a criança já não demonstrar interesse pelo brinquedo ou material. Se cortarmos o processo de criação da criança, poderemos afetar seu pensamento e aprendizagem.

O brinquedo pronto oferece menos desafios para a criança. Por isso, certamente ela vai investir mais tempo empilhando potes e panelas do que brincando com um brinquedo eletrônico, por exemplo. Já o brinquedo não-estruturado, ressalta Adriana, oferece a oportunidade de ser transformado e lapidado pela imaginação infantil, transformando qualquer coisa em um objeto potente para a criança, pelo simples fato de ser ela quem o criou. (MARISTALAB, 2019)

E o espaço precisa ser dentro da sala de aula? Necessariamente, não! Além de trazermos os elementos naturais e brinquedos não-estruturados para a sala de aula, pode-se explorar os mesmos materiais em ambientes existentes além da sala de aula, e uma maneira é utilizar o pátio como recurso pedagógico, há árvores, sombras, pedras, galhos, folhas, inúmeros recursos para ser explorados.

Os pesquisadores também observaram que quando as crianças brincavam em um ambiente dominado por brinquedos construídos, elas estabeleciam uma hierarquia social pela competência física; depois que um gramado com arbustos foi plantado, a qualidade do brincar no que os pesquisadores chamaram de "áreas naturais" foi modificada. As crianças passaram a fantasiar mais, e sua posição social se tornou menos baseadas em habilidades físicas e mais em capacidade linguística, criatividade e inventividade. (LOUV, 2016, p. 109)

Os brinquedos não estruturados e os elementos oriundos da natureza incentivam a criação de brincadeiras de faz-de-conta, possibilitam que a criança faça descobertas e se torne sensível à externalizar seus sentimentos, emoções e angústias.

Diferentemente da televisão, o contato com a natureza não rouba o tempo, mas o amplia. [...] Ela funciona como um papel em branco em que a criança desenha e reinterpreta suas fantasias culturais. A natureza inspira a criatividade da criança, demandando a percepção e o amplo uso dos sentidos. [...] Na natureza, a criança encontra liberdade, fantasia e privacidade - um lugar distante do mundo adulto, uma paz a parte. (LOUV, 2016, p. 29)

Sendo assim, deve-se ouvir/observar as necessidades das crianças e oportunizar à ela atividades e brincadeiras em todo tipo de espaço e com materiais

diversos, para que ela possa externalizar seu imaginário dentro das diversas formas de brincar e aprender.

3.1.3 Ateliês de arte

Malaguzzi, em sua abordagem, sentia que as produções das crianças necessitavam de um olhar diferenciado. As escolas de Reggio Emilia, então, passaram a contar com profissionais chamados de atelieristas. Exerciam suas funções trabalhando juntamente com os professores no desenvolvimento de seus projetos em sala de aula, para assim, obterem juntos, uma leitura e perspectiva diferenciada das obras feitas pelas crianças.

O atelier serve a duas funções. Em primeiro lugar, ele oferece um local onde as crianças podem tornar-se mestres de todos os tipos de técnicas, tais como pintura, desenho e trabalhos com argila - todas as linguagens simbólicas. Em segundo lugar, ele ajuda que os professores compreendam como as crianças inventam veículos autônomos de liberdade expressiva, de liberdade cognitiva, de liberdade simbólica e vias de comunicação. O atelier tem um efeito importante, provocador e perturbador sobre idéias didáticas ultrapassadas. (EDWARDS, 1999, p. 130)

O ateliê aliado à arte oportuniza para a criança múltiplas possibilidades de expressão e com diversos materiais, como argila (figura 1) e tinta guache com diversos pincéis (figura 2) para a execução dos detalhes em suas obras, sendo assim, terá subsídios para utilizarem em suas criações artísticas, colocando em prática todas as suas ideias e o que mais a sua imaginação permitir dentro e fora dos projetos de aprendizagem.

Figura 1 - Proposta de modelagem com argila no ateliê



Fonte: Kelvin Bianchi, Escola de Educação Infantil Conviver, Farroupilha - RS (2019)

Figura 2 - Desenhos de observação com tinta guache e pincéis



Fonte: Kelvin Bianchi, Escola de Educação Infantil Conviver, Farroupilha – RS (2019).

3.1.3 Brincar heurístico

O brincar heurístico se dá com os brinquedos não-estruturados, citados anteriormente, desde que sejam organizados em um ambiente adequado e calmo para a criança realizar o que sua imaginação permitir sem que nada a atrapalhe ou corte seu processo de criação.

Acompanhar um grupo de crianças pequenas com materiais não estruturados pode trazer muitas questões para serem refletidas sobre o trabalho pedagógico, mas, sobretudo, pode ser uma pauta de observação para o adulto sobre as crianças e a construção dos seus saberes. Ao mesmo tempo, do ponto de vista da dinâmica do trabalho pedagógico, esses materiais criam uma atmosfera em que a imprevisibilidade ocupa um espaço importante: não sabemos o que as crianças farão e que sentido darão para eles naquele espaço com outras crianças. (FOCHI, 2015, p. 131)

Esta modalidade de brincar foi idealizada por Elinor Goldschimied, e visa oportunizar às crianças um brincar com diversos objetos não-estruturados em um determinado espaço, que com sua imaginação, darão significados diversos à eles, tornando-se assim, objetos brincantes a partir do sentido pedagógico que a criança atribuir à ele.

[...] envolve oferecer a um grupo de crianças, por um determinado período e em um ambiente controlado, uma grande quantidade de tipos diferentes de objetos e receptáculos, com os quais elas brincam livremente e sem intervenção de adultos, (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 147-148)

Figura 3 – Exemplo de organização atrativa do brincar heurístico



Fonte: Kelvin Bianchi, Escola de Educação Infantil Conviver, Farroupilha – RS (2020).

3.2 MARIA MONTESSORI E SEU MÉTODO DE APRENDIZAGEM

Idealizado e criado pela médica e professora Maria Montessori, o método Montessori teve seu primeiro uso no ano de 1907 em na comunidade carente de San Lorenzo, na Itália. Houve bons resultados e grande satisfação de pais e populares com o método, que tornou acessível à região carente a educação. Considerando a realidade, propôs materiais de experimentação condizentes com a idade que trabalhava, a etapa creche.

As crianças pobres, em geral, respondiam imediatamente ao equipamento que lhes era oferecido. As crianças que tinham pais amorosos e inteligentes que cuidavam delas e haviam sido saturadas com brinquedos elaborados normalmente demoravam alguns dias a várias semanas para dar uma atenção real aos materiais oferecidos. (LILLARD, 2017, p. 7)

A metodologia montessoriana visa uma aprendizagem por meio de estímulos internos e externos a partir de objetos padronizados e com uma sequência, em sua maioria com base 10. A experiência, sensibilidade, autonomia e responsabilidade são fundamentais nesse método, tendo em vista a abstração como meio de aprendizagem.

Assim deu-se o seu método, dentro das Casas Dei Bambini, oportunizando às crianças momentos de concentração, liberdade e responsabilidade em suas propostas, como exemplo, atividades cotidianas de transpor água de um recipiente para outro, manuseio de objetos de distintas dimensões e tamanhos e utilização de objetos (figura 4) como pratos, garfos, facas, vassoura, roupas, entre outros, visando apropriar-se da vida prática da realidade e fortalecendo sua autonomia diante de situações.

Mas Montessori foi ainda mais longe: assumiu sistematicamente as implicações lógicas dessas ideias, ou seja, empenhou-se em aplicá-las e colocá-las em prática nas situações da vida cotidiana - aspecto negligenciado muitas vezes pelos educadores. O programa que ela havia elaborado com esse intento compreendia “exercícios no ambiente cotidiano” ou, como ela os havia qualificado na primeira das conferências que proferiu na França, “exercícios de vida prática” (1976: 105). Existiam, principalmente, exercícios de paciência, de exatidão e de repetição, todos destinados a fortalecer o poder de concentração. Era importante que esses exercícios fossem feitos, cotidianamente, no contexto de uma “tarefa” verdadeira, e não como simples brincadeiras ou passatempos. Eles eram completados por uma prática da imobilidade e meditação, a qual marcava a passagem da educação “externa” para a educação “interna”. (GAUTHIER & TARDIF, 2014, p. 207)

Figura 4 - Atividade para a vida prática



Fonte: Kelvin Bianchi, Escola Montessoriana Irmã Catarina, São Paulo - SP (2019).

A criança só atingirá sua autonomia se for estimulada a realizar tarefas sozinha, com o mínimo de intervenção dos adultos, que só devem responsabilizar-se pela preparação de um espaço com materiais adequados à aprendizagem e sensibilidade.

3.2.1 Eixos montessorianos, os materiais e seus estímulos

Os materiais desta metodologia, idealizada por Maria Montessori visam um aprendizado para a vida prática, propondo vivências e estímulos dentro de eixos temáticos que são os materiais montessori, conceitos de liberdade, realidade e natureza, estrutura e ordem, beleza e atmosfera e o desenvolvimento de uma vida em comunidade.

O preparo do ambiente é de suma importância. Nele, a criança deverá manusear materiais que estimulem o seu crescimento e a construção de seu aprendizado e personalidade, valorizando a sua autonomia. Para que o ambiente seja propício e rico, deve haver a observação do professor, de como porta-se o aluno perante os estímulos oferecidos em sala de aula.

Deve-se ter em mente, porém, que Montessori queria que seu método fosse considerado um sistema aberto e não algo fixo. Ela acreditava em inovação na sala de aula, e toda a sua abordagem educacional tinha o espírito da experimentação constante com base na observação da criança. Existem dois componentes principais no método Montessori: o ambiente, que inclui materiais e exercícios educacionais e os professores, que preparam o ambiente. Montessori considerava a ênfase no ambiente um elemento básico de seu método. Ela descrevia esse ambiente como um lugar que nutria a criança, planejado para suprir suas necessidades de autoconstrução e revelar para nós a sua personalidade e padrões de crescimento. (LILLARD, 2017, p. 45)

A liberdade que tanto se fala neste método depende somente da criança, perante o seu prévio desenvolvimento e da evolução de sua personalidade. Em momento algum, a criança atingirá a sua autonomia se a ajudarem em suas tarefas. Os adultos devem intervir somente caso a criança relacionar-se com o material de maneira agressiva ou que possa comprometer o intuito da proposta. Logo, percebe-se a importância de um olhar atento dos professores com o desenvolvimento dos alunos.

Ainda, a liberdade permite que o aluno dialogue com os seus demais colegas e execute as propostas em conjunto, ampliando suas relações sociais, ou seja, na linguagem montessoriana, a vida social.

Em momento algum são obrigadas a exercer a competição entre si mesmas, pois na sala os materiais (figura 5) são de uso individual, aguardam o colega terminar suas descobertas para o próximo possa utilizar. Assim, aprimoram suas capacidades e revelam suas fraquezas.

Ao contrário das salas de aula tradicionais, as crianças falam umas com as outras e fazem atividades em conjunto sempre que quiserem. Elas não são forçadas, sutilmente ou não, a tomar parte de nenhuma atividade em grupo nem a partilhar algo com as outras quando não estão prontas ou interessadas. Como não são obrigadas a competir entre si, o desejo natural de ajudar os outros desenvolve espontaneamente. (LILLARD, 2017, p. 50)

Figura 5 - Materiais de uso individual



Fonte: Kelvin Bianchi, Escola Montessoriana Irmã Catarina, São Paulo - SP (2019)

Na sala de aula, a criança é convidada a explorar e vivenciar diversas situações e propostas dentro de seis eixos, que são os materiais montessori, conceitos de liberdade, realidade e natureza, estrutura e ordem, beleza e atmosfera e o desenvolvimento de uma vida em comunidade.

Cada eixo trata-se de algo que desenvolva as aptidões. Os materiais montessori trabalham o interno, com o desenvolvimento psíquico, autoconstrução e concentração da criança. Os conceitos de liberdade auxiliam a criança a perceber seus limites sob a realidade, o que a faz refletir sobre ações e consequências. No eixo que refere-se a realidade e natureza, as crianças externalizam suas ilusões e fantasias, tanto as físicas como as psicológicas. Estrutura e ordem, fazem com que a

criança confie no ambiente que está inserida e que sinta-se à vontade para poder explorá-lo de maneira profícua, como um exemplo de ordem, a criança após utilizar o material montessori, tem a consciência de que deve deixar organizado e pronto para que o colega possa explorar. Logo, temos o eixo beleza e atmosfera, que nada mais é do que a organização do ambiente montessori, de maneira que a criança sinta-se atraída e convidada a explorá-lo, dando bom retorno espontâneo à vida.

O professor observa a qualidade da concentração da criança e a repetição espontânea de suas ações com um material. Essas respostas indicarão a significância do material para a criança naquele momento específico de seu crescimento e se a intensidade do estímulo que aquele material representa para ela corresponde a suas necessidades internas. (LILLARD, 2017, p. 54)

Sendo assim, com todos estes eixos e propostas, a criança terá condições para evoluir e aperfeiçoar-se na vida prática, para que em seu cotidiano e futuramente tenha autonomia em suas ações e atitudes.

3.3 ENSINO TRADICIONAL DISTANTE DA REALIDADE DAS CRIANÇAS

Ainda muito utilizado em diversas escolas pelos professores, a perspectiva tradicional é inspirada em fábricas de produção, simplesmente pela repetição de movimentos. Ela não permite a crítica dos alunos e o planejamento se dá de forma engessada, de maneira que se houver algum contratempo, não será flexível e o professor não terá premissas para seguir a aula.

Essa abordagem se diferencia ao extremo das duas metodologias citadas anteriormente. Enquanto Montessori e Reggio Emilia se destacam por desenvolver o aluno de maneira integral, no aspecto tradicional não há a valorização dos interesses das crianças. Tem-se o professor como detentor do saber, fazendo com que a criança seja totalmente passiva, com propostas focando a repetição de movimentos, convívio com regras e hábitos. Dessa forma, não existe possibilidade de interação entre as mesmas, prejudicando suas relações sociais futuramente.

A idéia de que o ensino consiste em repassar os conhecimentos para o espírito da criança é acompanhada de uma outra: a de que a capacidade de assimilação da criança é idêntica à do adulto, apenas menos desenvolvida. Os programas, então, devem ser dados numa progressão lógica, estabelecida pelo adulto, sem levar em conta as características próprias de cada idade. A aprendizagem, assim é receptiva e mecânica, para que se recorre freqüentemente à coação. A retenção do material ensinado é

garantida pela repetição de exercícios sistemáticos e recapitulação da matéria. À transferência da aprendizagem depende do treino; é indispensável a retenção, a fim de que o aluno possa responder às situações novas de forma semelhante às respostas dadas em situações anteriores. A avaliação se dá por verificações de curto prazo (interrogatórios, orais, exercícios de casa) e de prazo mais longo (provas escritas, trabalhos de casa). O reforço é, em geral, negativo (punição, notas baixas, apelos aos pais); às vezes, é positivo (emulação, classificações). (LIBÂNEO, 1983, p. 25)

Na abordagem tradicional a criança é uma mera receptora dos conhecimentos, onde não há uma interação do que é ensinado com o que é aprendido, não existe uma preocupação em formar um ser crítico.

4 O PENSAR E O FAZER NAS METODOLOGIAS: GESTÃO E PROFESSORES COMPARTILHAM SUAS EXPERIÊNCIAS

Neste capítulo, se fará uma análise das perspectivas metodológicas Montessoriana e Reggiana, levando em conta as experiências de diretores e professores atuantes em três escolas infantis da cidade de Farroupilha, com métodos distintos. Devido a pandemia, as questões foram enviadas por e-mail aos entrevistados. Para este trabalho foi realizada uma pesquisa qualitativa, que não tem a preocupação de quantificar, mas estabelecer um estudo visando o meu objeto de estudo, a partir de tais problemáticas: “Que tipo de brinquedo/materiais são ofertados nas escolas visitadas, dentro das perspectivas Reggio Emilia, Montessori e Tradicional?” e “Os professores utilizam o brinquedo/brincar com intenção pedagógica e possuem conhecimento do projeto pedagógico referente à metodologia da sua escola?”.

Além de uma entrevista semiestruturada (apêndices A e B), busquei embasamento nos fundamentos e teorias de Lóris Malaguzzi, Maria Montessori, e em alguns pontos de Jean Piaget e Lev Vygotsky, que vem ao encontro das propostas de ambas escolas.

Portanto, foram encaminhadas questões para 3 gestores, um de cada escola e à 6 professores, dois de cada escola, respondidas de acordo com a realidade de cada um, como metodologia a ser seguida e sua clientela.

Para manter a integridade, respeito e ética para com os entrevistados, serão identificados por letras e números, como por exemplo “G1”, “G2” e “G3” para referir-se às gestoras e “P1”, “P2”, “P3”, “P4”, “P5” e “P6”, no caso de referência aos professores. Ressalto o quão felizes os profissionais ficaram em responder as questões e compartilharem seus pontos de vista, considerando as mesmas, como um reconhecimento pelo ótimo trabalho realizado nas suas escolas.

4.1 GESTÃO: PARTE FUNDAMENTAL PARA A DIFUSÃO COORDENAÇÃO DAS PROPOSTAS METODOLÓGICAS VISANDO A APREDIZAGEM

As gestoras responderam as questões dando a sua perspectiva de ensino, com base na realidade de suas escolas infantis. É importante sabermos o tempo de atuação na gestão da escola e suas respectivas formações acadêmicas, já que é

indispensável para gerenciar uma escola, pois além de conhecimentos teóricos e práticas a respeito de suas metodologias de ensino, é necessário uma organização financeira, que não envolve somente a captação de dinheiro, mas também o marketing, já que a escola privada se assemelha a gestão de uma empresa, onde se “vende” um produto (que neste caso, seria a metodologia e os diferenciais) para atrair investidores e compradores (que seriam as famílias interessadas em matricularem seus filhos).

A G1 atua há 4 anos gerindo a sua escola e é licenciada em Pedagogia e especialista em Educação Infantil, já G2 está na gestão de sua escola infantil desde 2006 e em sua escola de ensino fundamental desde 2018, formada em Curso Normal/Magistério, graduada em Psicologia, pós-graduada em Gestão Escolar e concluindo pós-graduação em Neurociência e Comportamento. Enquanto a G3 está na gestão desde 2014 e possui formação em Curso Normal/Magistério, é licenciada em Pedagogia, pós-graduada em Neuropsicopedagogia, Educação Inclusiva, Supervisão Escolar, Orientação Escolar e atualmente cursa pós-graduação em Gestão Escolar.

Tendo em vista a captação de alunos, a metodologia de trabalho escolhida pela escola é um diferencial importante, já que é a “menina dos olhos” de cada escola, é o produto a ser vendido aos pais, que optam por um processo de aprendizagem eficaz para seus filhos.

G1 optou em difundir a metodologia de Reggio Emilia, além de outros pensadores que possuem pensamentos que vem ao encontro da proposta da escola, que além dos projetos de aprendizagem e utilização do ateliê de arte, oferta brinquedos/materiais não-estruturados, brincar heurístico, entre outros. Logo, para G1 *“os principais são Loris Malaguzzi; Elinor Goldschimied; Jean Piaget; Emmi Pikler”*. Ainda para G1, a escolha desta proposta de trabalho se deu *“por se tratar de pensadores regidos por teorias sócio construtivistas e interacionistas que entendem as crianças como seres capazes de pensar por si próprios e serem protagonistas do seu próprio aprendizado com intermédio do meio e do outro”*.

Já G2 acredita no trabalho de Maria Montessori e os demais estudiosos da Escola Nova, visando o desenvolvimento integral de suas crianças. *“A metodologia de trabalho das duas instituições de ensino são baseadas nos estudos de Maria Montessori. Somos uma escola autêntica, isto é. Aplicamos unicamente este método de trabalho. Logicamente para o entendimento da criança, do processo de*

aprendizagem estudamos vários autores como as fases do desenvolvimento motor de Piaget, as fases do desenvolvimento psicosssexual de Freud, as ideias de todos os pedagogos da Escola Nova. Porém o método de trabalho é montessoriano”.

E ainda completa, ressaltando a relevância de sua metodologia e reforçando seu compromisso com a aprendizagem de seus alunos, para G2, “Montessori foi muito feliz nas observações que fez da criança. Foi inovadora, no seu tempo e continua atual nos dias de hoje. Piaget por exemplo, observou o desenvolvimento de seus filhos e desenvolveu sua teoria de como a criança aprende. Montessori foi além disto. Criou os materiais pedagógicos que juntamente com o ambiente preparado da sala de aula, oportunizavam o aprendizado e o desenvolvimento amplo das crianças de qualquer contexto social. Atualmente está muito em “moda” falar de Montessori, utilizar elementos de Montessori em casa ou nas escolas, porém a metodologia científica desenvolvida por Maria, não se resume a uma cesta de vida prática ou uma cama baixa que a criança consiga subir e descer sozinha. Se baseia nos pilares do Ambiente Preparada, Adulto Preparada e materiais específicos, com sua forma de uso correta. Existe muitos locais que vendem materiais que dizem ser montessorianos, porém todo o material deve ter um padrão específico e deve ser utilizado de uma forma específica num ambiente que oportunize o aprendizado do conceito a que o exercício se propõem. Não se pode oferecer Montessori às famílias, sem verdadeiramente fazer Montessori. Para isto é necessário cursos de formação específicos dentro das áreas de conhecimento das salas de aula montessorianas, que são divididas e organizadas em cinco áreas: Vida Prática, Educação Cósmica (História, Ciências e Geografia), Linguagem, Matemática e Sensorial. O professor não é o personagem principal de uma sala de aula montessoriana, o ambiente preparado e os materiais corretamente organizados é que o são. Nossa equipe participa de formação interna e também de formações realizadas por professores montessorianos de escolas do Brasil todo, com habilitação para tal. O adulto preparado é fundamental para o sucesso da aplicação do método. O professor, como diria Montessori, precisa humilhar-se e se revestir de caridade, renunciar a tirania e o orgulho (de que ele é o detentor do saber). A humilhação de que fala Montessori, é relacionada a ver com os olhos da criança e não com nossos olhos de adultos “experientes”. Nossa experiência não significa nada diante da criança. Este é um ponto fundamental do trabalho com o método. O mais difícil também”.

G3 conta que opta por pensadores que defendem a autonomia e uma prática humanizadora. Oferece diversos métodos por julgar necessário na aprendizagem das crianças. Para ela, *“São muitos os pensadores que norteiam a prática pedagógica da escola, cito alguns, porém estamos sempre em atualização e formação pedagógica para assim aprimorar conhecimentos. Paulo Freire, Maria Montessori, Wallon são alguns dentre vários. Pensamos numa escola humanizada que considera a criança como protagonista de sua própria história e para que isso aconteça precisamos oferecer diversos meios, métodos e oportunidades. Esses pensadores propõem um ensino que oportuniza isso tudo, levam em conta o meio social, as bagagens de cada um, a individualidade, cultura... E o mais importante defendem a ideia da autonomia, socialização e da troca de aprendizagem”*.

Tendo em vista que as metodologias e diferenciais que as escolas oferecem são a marca registrada das escolas, sendo assim, há o intuito de atrair alunos e famílias para dentro deste mundo repleto de aprendizagens. Um bom trabalho realizado durante anos, conseqüentemente deixa bons frutos, logo, famílias indicam o trabalho da escola para outras pessoas, e assim, a disseminação da proposta de cada escola acontece.

Conforme G1, *“a escolha da escola pelas famílias cada vez mais vem sendo pela nossa proposta pedagógica, mas também se dá pela localização e por indicação de outras famílias”*. Para G2 *“pela proposta pedagógica e por indicação. Montessori dizia que a sua escola era para qualquer criança, mas não para qualquer família. Isto porque é preciso que a escola toque o coração dos pais para que eles entendam e também sejam montessorianos. Aos poucos a mudança vai acontecendo e, as famílias, se tornam grandes parceiros no processo de educar o potencial humano. Para finalizar, é muito desalentador ver escolas “vendendo” um trabalho montessoriano e prejudicando o desenvolvimento das crianças. Também acho desalentador justificar em pedagogias escolares a metodologia de Projetos ou outras, sem conhecer verdadeiramente a proposta. Estamos, no meu ponto de vista, aplicando tudo de qualquer forma. Não vejo escolas realmente autênticas em suas metodologias de ensino. Gosto de utilizar a analogia de um restaurante. As escolas estão parecendo um buffet a quilo, fazem todo tipo de comida, mas não se especializam em nada. Em educação isto é inadmissível, no meu ponto de vista. Nossa responsabilidade é muito grande”*.

Enquanto, no caso de G3, *“nossa escola trabalha com o convênio municipal, grande parte dos alunos são oriundos dessa parceria e são indicados pela própria Seduc. Os particulares são a minoria porém chegam a nossa escola por indicação de amigos e familiares. Nosso valor também é atrativo, está mais abaixo do preço do mercado pois nossa visão vai além apenas do financeiro. Queremos a educação mais presente na vida das crianças e para que isso aconteça o valor cobrado deve ser dentro da realidade das famílias”*.

A escolha da proposta pedagógica vai além da obtenção de lucros, mas sim, principalmente, na oferta de propostas que façam com que as crianças sintam-se felizes e confortáveis nos ambientes, além de sentirem-se atraídas não somente pelos materiais à sua disposição, mas sim, pela essência da metodologia e de suas propostas, que geram descobertas, experiências e aprendizado, tanto para os professores, como pais e crianças.

4.2 PROFESSORES E AS METODOLOGIAS NA PRÁTICA

Após a gestão, os grandes disseminadores das metodologias são os professores. Eles pensam nas propostas que sejam adequadas para cada faixa etária, levando em conta as especificidades de cada aluno, as dúvidas e seus interesses, alinhando com as premissas da Base Nacional Comum Curricular e com a proposta pedagógica da escola.

Para um trabalho ser eficaz e profícuo, é necessário ter conhecimento do que se está aplicando e ter um planejamento que atenda as premissas do Projeto Político Pedagógico da escola. Há professores com anos de experiência e outros iniciando a sua carreira, mas o seu papel é o mesmo: proporcionar o desenvolvimento integral das crianças.

O tempo de atuação na área da educação dos entrevistados variam, porém suas respectivas graduações são praticamente a mesma, a Licenciatura em Pedagogia. Para exercerem suas funções de licenciadas em Pedagogia adequadamente, é necessário terem conhecimento da proposta pedagógica, na qual constam diversas propostas visando os campos de experiência da Base Nacional Comum Curricular e a metodologia pela qual o educandário optou em seguir.

P1 está há 16 anos atuando em sala de aula, possui Curso Normal/Magistério e é licenciada em Pedagogia, cita a uniformidade do trabalho dos professores

mediante a proposta da escola, acreditando que *“a proposta pedagógica é a base de uma escola, torna um trabalho uniforme entre os professores, facilitando o processo de planejamento”*. P2 atua há 10 anos e possui licenciatura em Pedagogia, diz que *“sem ter conhecimento da proposta pedagógica da escola eu penso que o trabalho do professor fica comprometido e por muitas vezes fica dissonante ao que a escola propõe”*. P3, com 5 anos de experiência, licenciada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia, compartilha sua perspectiva entre uma escola com metodologia e outra sem a mesma e ressalta a importância do aperfeiçoamento dos professores: *“já trabalhei como auxiliar de professor numa outra escola de educação infantil e a grande diferença para a que trabalho atualmente é que nesta primeira cada professor organizava suas atividades, mas sem saber como e porque estava fazendo daquela forma. Falta estudo e aperfeiçoamento”*.

Enquanto P4, licenciada em Pedagogia e atuante há 9 anos na educação, salienta a importância de uma proposta pedagógica clara em sua fala: *“é de extrema importância a escola ter uma proposta pedagógica clara para o trabalho do professor, pois a proposta é a formação do professor, é o que vai orientar toda a eficiência do seu trabalho. É ele que define a linha orientadora de todas as ações da escola”*.

Já P5, atuante há 8 anos na área educacional, é licenciada em Pedagogia e pós-graduada em Psicopedagogia, traz a ideia de que a proposta pedagógica pode beneficiar os alunos dos educandário, *“quando a proposta é clara ela se torna de fácil entendimento. Sendo assim, promove aos professores oportunidade de desenvolver um trabalho que beneficie os alunos, compactuando e alcançando os objetivos propostos pela proposta pedagógica”*. P6 é pós-graduada e atua na área fazem dois anos diz que a proposta pedagógica *“é a base da escola; onde encontra-se todo o passo a passo necessário para o trabalho do professor”*.

Para que a proposta pedagógica e a metodologia sejam cumpridas com qualidade e aplicadas com sua essência, é necessário que o professor tenha conhecimento delas e que saiba as suas premissas, a fim de pô-las em prática no cotidiano educacional. P1 e P2 atuam em uma escola que segue a metodologia criada por Lóris Malaguzzi, chamada Reggio Emilia, que aborda o trabalho com projetos de aprendizagem e ateliês de arte, dizem respectivamente que *“A escola segue a linha de Reggio Emília e com os menores agregou Emmy Pikler, baseado em uma aprendizagem com liberdade, afeto e respeito às capacidades de cada*

criança” e que “a escola tem seu trabalho baseado no modelo pedagógico de Reggio Emilia, levando em conta também as teorias de Emmi Pickler, Elinor Goldschmied e Paulo Sérgio Fochi. Esta proposta tem a intenção de mostrar a abordagem pedagógica voltada para a criança como protagonista na construção do seu conhecimento, colocando o adulto com a tarefa prioritária de escuta e reconhecimento das múltiplas potencialidades de cada criança, que deve ser atendida individualmente. O ateliê de artes é um dos espaços mais importantes dentro desta proposta, já que através dele a criança consegue expressar suas múltiplas linguagens. Brinquedos não estruturados que visam a exploração livre e total pelas crianças também são parte fundamental”.

Já P3 e P4, atuam em uma escola que segue a ideia de liberdade, autonomia e visam a praticidade na vida cotidiana das crianças, proposta de Maria Montessori, sem citarem mais detalhes a respeito.

Enquanto P5 e P6 citam que a proposta pedagógica da escola em que atuam, visa *“promover e possibilitar uma aprendizagem significativa, valorizando a cultura e as características próprias dos alunos, bem como suas necessidades”* e que o trabalho *“é desenvolvido através de projetos; de acordo com a BNCC”*. Com estes dizeres dos professores, percebe-se o quão importante é ter uma formação adequada sobre as perspectivas das metodologias das escolas, tendo em vista, a aprendizagem dos alunos.

Um ponto importante a ser discutido é que, além de ter o conhecimento da proposta, o professor precisa acreditar na mesma, na sua qualidade e na sua importância para a aprendizagem da criança. O profissional que crê na metodologia da escola, desenvolverá um trabalho profícuo e passará essa confiança para o seu aluno, facilitando os processos de ensino, aprendizagem, mediação, interação e socialização.

P1, sobre Reggio Emilia, nos conta que *“no início foi um pouco difícil a prática, já trabalhava a anos de outra forma, mas devagar o trabalho foi fluindo e o retorno das crianças diante a nova proposta foi positiva, mostrando que é possível, que a aprendizagem partindo do interesse dos alunos é prazerosa e significativa”*. Já P2, também atuante em escola com metodologia de Reggio Emilia, pensa *“que é muito importante para a criança ser protagonista de suas próprias descobertas e ter a liberdade de explorar os materiais que têm interesse, como professora há 10 anos na educação infantil e ter trabalhado com diferentes propostas pedagógicas, tenho*

observado que as crianças têm um desenvolvimento superior utilizando o modelo pedagógico de Reggio Emilia em comparação aos outros métodos”.

Já P3 é atuante na metodologia Montessoriana, ressalta o amparo de materiais que o método dispõe para serem explorados nas atividades: *“além de o método ter a disposição do professor todo o recurso concreto do material de sala de aula, e da formação que recebemos para entender o porquê as coisas acontecem”.* P4, atuante na mesma escola, conta que o método *“Montessori busca relacionar atividade educacional, liberdade e individualidade, ou seja, defende que os alunos possam construir o seu aprendizado a partir do seu conhecimento com o mundo, proporcionando uma manifestação natural dos seus interesses”.*

Para P5 e P6 que trabalham na mesma escola e, respectivamente, nos trazem as seguintes considerações sobre sua crença na proposta pedagógica e metodologia seguida pela mesma: *“acredito pois compactua com o que sempre pensei. Acredito que a educação infantil (onde atuo) é a fase mais importante na vida escolar de uma criança, ela traz aprendizados que serão levados e aplicados em vida. É o alicerce da educação, carrega uma grande responsabilidade e deve ser levada a sério. Promover uma aprendizagem significativa, deve levar em consideração as limitações, a cultura e as necessidades dos alunos. Deve também respeitar ser princípios”* e que *“através desta proposta pode-se acompanhar a construção e o desenvolvimento integral da criança”.*

Todas as escolas infantis prezam pelo desenvolvimento integral da criança, e um direito da criança, perante a lei, é o direito de brincar, tanto em casa como na escola. Mas será que o brincar é realmente valorizado pelas escolas? E será que os materiais ofertados são adequados, a fim de proporcionar às crianças a aprendizagem e a descoberta a partir da ludicidade? Os professores contarão suas experiências de sala de aula, de acordo com suas realidades, escolas e proposta.

Enquanto P1 oferta *“diariamente. A escola tem os tradicionais legos, mas que na nova proposta são pouco usados, utilizo muito material alternativo: toquinhos, elementos naturais (casca de coco, conchas, penas, pedras, areia, terra, água, folhas, sementes), sucata, carretéis, cones de linha, latas. Mas os brinquedos industrializados ainda fazem parte, bonecas carrinhos, dinossauro, fantasias, bolas, balões. Sempre organizados de uma forma estética encaixando-os no brincar heurístico e na proposta pedagógica da escola”.* P2 traz o brincar como parte essencial de seu planejamento: *“meu planejamento diário tem como ponto central o*

brincar, para esses momentos utilizo diversos materiais não estruturados, como: tocos de madeira, tecidos, pedras, caixas de papelão, fitas coloridas, cordas, utensílios domésticos (colheres, pegadores, tigelas, etc.). Utilizo também de alguns brinquedos, fantasias, bolas, bambolês. Enfim, tudo dentro da minha sala referência que as crianças tem interesse em explorar eu deixo livre para que escolham e brinquem”.

Já P3 não hesita em citar o valor do brincar para todas as crianças da Educação Infantil, independentemente da metodologia: *“exatamente este é o ponto.... Oportunizar a criança a BRINCAR! Brincar para uma criança da educação infantil ou primeiros anos do fundamental que são tão pequenos é inseparável do não brincar! O imaginário e o concreto ainda estão unidos. A criança brinca o tempo todo. Sempre. O trabalho com o material montessoriano é uma atividade séria porém divertida. É prazerosa. Quando um método de ensino separa o aprender e o brincar em momentos diferentes, temos crianças apáticas em sala de aula e crianças desesperadas correndo no pátio da escola. Montessori fazia analogia a como o método tradicional lidava com as crianças: uma coleção de borboletas, presas por um alfinete num quadro na parede”.*

Em quanto P4 chama atenção para a organização dos ambientes para um brincar propício à aprendizagem: *“o método Montessori oferece ambientes que estimulam a liberdade e a independência, através da utilização de objetos interessantes e de espaços minimalistas e simples. Além de, na nossa rotina obter momentos em que os alunos podem trazer brinquedos de casa, para a socialização e troca e disponibilizar a hora do pátio, com bola, brinquedos, areia, panelinhas que permitem o mundo da fantasia vir à tona. A todo momento acontece a troca, o respeito e a socialização com o próximo”.*

E P5 revela a importância da intenção pedagógica dentro das propostas do brincar: *“A brincadeira sendo dirigida ou livre, é uma atividade pedagógica, traz aprendizados significativos, promove o desenvolvimento social, emocional, cognitivo, psicológico, entre outros. Ela é indispensável em meu planejamento. Os materiais são inúmeros, tudo se torna brincadeira, inclusive quando a atividade é simples, exercida com lápis e papel, deixando seu rastro.... Sendo assim, é difícil elencar todos os brinquedos, mas uso desde os brinquedos ditos tradicionais (peças de encaixe, bonecas, carrinhos...) aos materiais mais inusitados”.*

Já P6 traz a sua preferência pela promoção do contato da criança com a natureza durante o seu brincar: *“acredito no brincar livre, no contato com a natureza; gosto de utilizar o parquinho da escola para estes momentos”*.

Diante desses depoimentos, percebe-se o comprometimento dos professores e o quão importante é o brincar na Educação Infantil, tendo que constar em todos os planejamentos e nas propostas pedagógicas. O brincar faz a criança descobrir e experimentar os materiais e suas possibilidades, externalizar seus sentimentos e sua realidade, e estimula o seu cognitivo e o sociointeracionismo, logo é imprescindível a sua oferta para todos os nossos pequenos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar o trabalho sobre a temática do brincar dentro das metodologias Reggio Emilia e Montessori e, conforme as respostas do professores e gestores, nota-se que as escolas de educação infantil prezam pela ludicidade e encantamento das crianças, além de darem ênfase na autonomia e na exploração de materiais distintos (que variam conforme cada metodologia) fazendo com que aprendizagem seja rica e significativa, não somente visando a obtenção de lucros, mas sim, o desenvolvimento integral de seus alunos.

Em Reggio Emilia, a criança tem sua aprendizagem baseada em propostas dentro dos ateliês de arte e concomitantemente com projetos de aprendizagem, que visam a exploração, experimentação e a descoberta do mundo ao seu redor, logo, trazendo a realidade pra dentro do cenário educacional, conforme os seus interesses. Dentro desta metodologia, a criança é convidada a descobrir as múltiplas possibilidades dos brinquedos não-estruturados e dos elementos da natureza, fazendo com que o seu contato com brinquedos prontos seja mínimo. Os projetos de aprendizagem podem envolver diversos temas, partindo das descobertas ou das dúvidas dos alunos, sendo assim, o professor deverá elaborar aulas onde envolva os cinco campos de experiências da Base Nacional Comum Curricular e que envolva o que é significativo para o aluno.

Já no método Montessori, a criança tem a liberdade para sua aprendizagem, pois escolher o material que quer explorar e não será interrompido, para evitar o corte de processo cognitivo e concentração. A autonomia que tanto se fala dentro desta metodologia se dá com a oferta da prática de tarefas do dia-a-dia da criança, que até então, somente os adultos teriam a capacidade de realizar, como lavar a louça, varrer, entre outros. Ressalto que os materiais são adaptados ao tamanho das crianças, tendo em vista a eficácia em seu manuseio e exploração. O professor desta metodologia passam por diversas formações para assim, alinhavarem os materiais montessori e suas premissas à Base Nacional Comum Curricular.

Surgiram questionamentos e realizaram-se pesquisas perante as metodologias acima citadas, o brincar, sua intenção pedagógica e que materiais seriam disponibilizados neste momento de interação.

Desde o contexto histórico da educação infantil, é dada ênfase em atividades pedagógicas que sejam divertidas e significativas para a criança, levando em conta a realidade de cada uma. Nas escolas participantes deste trabalho, as professoras e gestoras acreditam que isso seja primordial, mas no entanto, ao meu ver, em algumas situações, há uma lacuna a ser preenchida entre o que realmente a criança precisa com o que a escola disponibiliza, ou seja, em alguns momentos, o professor não tem todo material necessário ou todo o conhecimento necessário para pôr em prática as suas ideias, por isso, a importância da formação contínua dos profissionais atuantes em sala de aula.

Sabe-se o quão envolvidos os professores estão no que diz respeito ao brincar. Todos os entrevistados conhecem a proposta pedagógica e em sua grande maioria, ofertam materiais adequados, que ocasionam descobertas às crianças e estimulam sua autonomia, como brinquedos não-estruturados e elementos da natureza, panelas e utensílios do cotidiano, materiais de livre exploração que estimulam os sentidos e novas descobertas, entre outros. A oferta desses materiais são de extrema riqueza para desencadear o processo de imaginação e criação das crianças.

Já alguns professores, ofertam brinquedos prontos, que limitam o brincar e a imaginação da criança. Isso não quer dizer que seja proibido ou errado, mas deve ser um ponto a ser discutido e revisto pela gestão escolar, tendo em vista que o brincar é um momento que deve ser pensado e organizado com um objetivo, uma intenção, a fim de gerar novas possibilidades de aprendizado.

A minha perspectiva de escola infantil é de ofertar às nossas crianças o que elas não têm acesso no seu cotidiano, como materiais não-estruturados, elementos da natureza, projetos de experiência e descoberta. Há muitas possibilidades à serem exploradas com a educação infantil, sem deixar de lado, a essência histórica e cultural do cuidado da aprendizagem.

Com este trabalho pude perceber o quanto é importante a escola escolher uma metodologia para direcionar o seu fazer pedagógico. Pais e os professores também aprovam este tipo de posicionamento. Saber como a escola através da sua gestão pensa e direciona as atividades desenvolvidas com as crianças é um facilitador para o docente que sabe que precisa primeiro conhecer e depois acreditar nas metodologias da instituição de ensino.

Este trabalho não se encerra, ele deixa muitas questões a serem respondidas, espaço para outros estudos pois a Educação Infantil, as crianças e suas atitudes sempre deixam perguntas a serem respondidas. Portanto há um novo campo a ser explorado por quem é apaixonado pela Educação Infantil.

6 REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil** / Maria Lúcia de Arruda Aranha. - 3. ed. - rev e ampl. - São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. **A etapa da educação infantil - A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF; MEC; CONSED; UNDIME, 2018. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>> Acesso em 14.05.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

CRAIDY, Carmem Maria. KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação infantil: pra que te quero?** / Carmem Maria Craidy (org.) e Gládis Elise P. da Silva Kaercher (org.). - Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância** / Carolyn Edwards, Leila Gandini, George Forman; tradução Dayse Batista. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

FOCHI, Paulo. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Comunicação autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva**. Porto Alegre: Penso, 2015.

FRANCO, Márcia Elizabete Wilke. **Compreendendo a infância** / Márcia E. Wilke. Porto Alegre: Mediação, 2002. (Cadernos de Educação Infantil; 11)

GAUTHIER, Clermont. TARDIF, Maurice. **A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias** / Clermont Gauthier, Maurice Tardif (organizadores); tradução de Lucy Magalhães; atualização da 3ª edição canadense: Guilherme João de Freitas Teixeira. - 3. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

JACKSON, Sônia; GOLDSCHMIED, Elinor. **Educação de 0 a 3 anos: O atendimento em creche**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica** / Moysés Kuhlmann Jr. - Porto Alegre: Mediação, 1998. 210 p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública; A pedagogia crítico-social dos conteúdos; Tendências pedagógicas na prática escolar.** Revista da ANDE - nº 6. Goiânia, 1983.

LILLARD, Paula Polk. **Método Montessori: uma introdução para pais e professores**/Paula Polk Lillard; [tradução Sônia Augusto] -- Barueri: Manole, 2017.
LOUV, Richard. **A última criança da natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza** / Richard Louv; [tradução Alyne Azuma, Cláudia Belhassof]. 1. ed. - São Paulo: Aquariana, 2016.

MARISTALAB. **Brinquedos não-estruturados favorecem a imaginação infantil.** Infância. Grupo Marista, 2019. Disponível em > <https://maristalab.com.br/infancia/o-que-sao-brinquedos-nao-estruturados/>

MEIRELLES, Darciana da Silva. Brincar heurístico: **A brincadeira livre e espontânea das crianças de 0 a 3 anos de idade.** LUME - Repositório Digital. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

PROENÇA, Maria Alice. **Prática Docente: a abordagem de Reggio Emilia e o trabalho com projetos, portfólios e redes formativas** / Maria Alice Proença. - 1. ed. - São Paulo: Panda Educação, 2018. 160pp.

REDIN, Euclides. **O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca!** / Euclides Redin. - Porto Alegre: Mediação, 1998. 85p. (Cadernos de Educação Infantil, v. 6)

STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e memórias da educação no Brasil, vol. III: século XX** / Maria Stephanou, Maria Helena Camara Bastos (orgs.). - Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA GESTÃO DA ESCOLA

Questionário:

1. Qual sua formação?

2. Qual o tempo de atuação na área de gestão?

3. Quais os pensadores que norteiam a proposta pedagógica da escola?

4. Porque a escolha dos mesmos?

5. Qual o motivo da escolha da escola pelos pais?

() pela proposta pedagógica.

() pelo valor.

() por indicação.

() pela localização.

() outros? Quais? _____

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DA ESCOLA

Questionário:

1. Tempo de atuação na área da educação?

2. Qual sua formação?

3. Você conhece a proposta pedagógica da escola?

sim não

4. Quando você foi contratada, os gestores lhe apresentaram a proposta da escola?

sim não

5. Você acha importante a escola ter uma proposta pedagógica clara, onde o professor saiba como trabalhar? Justifique.

sim não

6. Qual a proposta pedagógica da sua escola?

7. Você recebeu alguma formação para trabalhar com a mesma?

sim não

8. Você acredita na proposta pedagógica da sua escola? Justifique.

() sim () não

9. Você oportuniza às crianças momentos de brincar? Que materiais e/ou brinquedos você disponibiliza nestes momentos?
