



A educação infantil no Brasil *a perspectiva no Estágio Supervisionado*

Davison da Silva Souza
*Universidade Estadual do Ceará*¹
Debora Lima de Farias Cruz
*Universidade Estadual do Ceará*²

Resumo: O presente trabalho visa resgatar a história da educação infantil no Brasil e seus processos, percorrendo desde o período imperial até os dias atuais, incluindo as legislações que abordam a temática. Temos como objetivo geral reconhecer o papel da educação infantil no Brasil a partir do nosso olhar na posição de estagiários. O relatório abordado nesse trabalho relata a percepção dos educandos no momento de observação na pré-escola da rede pública de Fortaleza, capital do Ceará. Ao todo, foram oito observações em uma turma de infantil IV. Durante o estágio supervisionado ficamos impossibilitados de fazer a regência por conta da pandemia que, até então, era de uma nova doença denominada Covid-19. Ao longo desta narrativa utilizamos autores como Oliveira (2011) e Gimenes (2013). No decorrer da disciplina agregamos diversas percepções sobre o aprendizado das crianças, seu cotidiano e as influências externas no processo de desenvolvimento e ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Educação; Educação Infantil; Estágio Supervisionado.

Early childhood education in Brazil the perspective in the Supervised Internship

Abstract: This paper aims to highlight the history of early childhood education in Brazil, and its processes, going from the imperial period to the present day along legislation that addresses the subject. Our general objective is to recognize the role of early childhood education in Brazil, from the perspective of our supervised internship. The report addressed in this work records student's perceptions about the moment of participant observation in a public preschool of Fortaleza, Ceará's state. There were eight observations in a children's IV class during the supervised internship, but we were unable to conduct the regency due to the pandemic of coronavirus 19 (SARS-CoV-2). For theoretical contributions we use authors such as Oliveira (2011) and Gimenes (2013). During the supervised internship discipline along the course we had perceptions about the children's learning, their daily lives and the external influences on their development and teaching-learning process.

Key words: Early childhood education; Education; Supervised Internship

¹ Graduando em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8597-4933>. E-mail: davisonsouza20@gmail.com.

² Graduanda em Pedagogia na Universidade Estadual do Ceará. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9904-334X>. E-mail: deb.lima.f@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o intuito de abordar a educação infantil no Brasil na perspectiva dos educandos durante a disciplina de estágio supervisionado da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Durante as observações datadas no início do ano de 2020 (antes do período pandêmico)³, fizemos oito observações em um Centro de Educação Infantil (CEI) localizado no bairro Alto da Paz, periferia de Fortaleza-Ceará.

Temos como objetivo geral reconhecer o papel da educação infantil no Brasil a partir do nosso olhar na posição de estagiários. Dessa forma, no decorrer das observações em sala de aula, no intervalo das crianças e durante o almoço delas, buscamos entender a estrutura dessa etapa da Educação Básica do Brasil.

O interesse na temática advém das aulas de estágio supervisionado dentro da UECE. Durante a disciplina percebemos a educação infantil como um espaço histórico novo e fruto das conquistas sociais brasileiras. Diante disso, surgiu o desejo de estudar e entender esse lugar como um espaço educativo e social. Durante nossa observação, surgiram algumas indagações, tais como: como surgiu a preocupação com a Educação Infantil no Brasil? E qual o papel do estágio na formação de futuros educadores e educadoras?

Em busca de responder tais indagações, utilizamos, a princípio, uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico que agregou autores como Oliveira (2011) e Gimenes (2013). Em seguida, realizamos a observação participante em um Centro de Educação Infantil. Segundo Farias e Silva (2009, p. 31) “[...] a observação participante, a qual pode apresentar graus de envolvimento variáveis, decisão esta diretamente relacionada aos objetivos do estudo e sua orientação metodológica e epistemológica”. Contudo, não pudemos concluir as observações nem seguir com as intervenções em decorrência da pandemia de Covid-19 que, até a presente data, continua assolando nosso país.

2 BREVE HISTÓRICO: A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

³ Fizemos as observações de acordo com o cronograma da disciplina, contudo, quando iríamos para as regências em sala de aula, fomos notificados do isolamento social, acarretando o fechamento do Centro de Educação Infantil (CEI) como medida para conter o avanço do novo Corona vírus (SARS-CoV-2). Até o presente momento, já faleceram mais de 500 mil pessoas no Brasil em decorrência da política negacionista do Governo Federal.

No decorrer da história do Brasil tivemos várias cartas magnas e inúmeras reformas educacionais, mas somente no século XIX foi que surgiram instituições que se preocuparam com a educação infantil no país. Vale ressaltar que analisando a história do Brasil, percebemos que a educação sempre foi um privilégio de uma classe social com mais recursos financeiros.

De início, a educação infantil era preocupação das famílias e cabia às mães educar seus filhos em casa até que esses tivessem idade de frequentar a escola. Durante o período imperial (1822 a 1889) tivemos sete reformas educacionais, sendo elas: Januário de Cunha, Couto Ferraz, Leôncio de Carvalho, Benjamim Constant, Eptácio Pessoa, Ridávia Correia e Carlos Maximiliano, além de um ato adicional em 1834 e uma Carta Magna em 1891. Entretanto, mesmo diante a tantas reformas, nenhuma se preocupou com a questão da educação infantil no país.

No período da primeira República (1889 a 1930), tivemos algumas medidas de assistencialismo à infância por parte do governo, como a criação do instituto de assistência à infância (1884), iniciativa governamental que surgiu por conta da preocupação com a saúde pública no Brasil. Nesse período, surgiram o primeiro instituto e o primeiro jardim de infância do país:

Em 1908 instituiu-se a primeira escola infantil de Belo Horizonte e, em 1909, o primeiro jardim de infância municipal do Rio de Janeiro. Levantamentos realizados em 1921 e 1924 apontavam um crescimento de 15 para 47 creches e de 15 para 42 jardins de infância em todo país (KUHLMANN, 200 apud OLIVEIRA, 2001, p. 94).

Podemos perceber que, com o crescente número de creches e jardins de infância, já havia uma preocupação maior com as crianças, porém eram medidas de assistencialismo, como veremos logo a frente, não havendo um intuito pedagógico neste processo.

No início do século XX, com a industrialização e urbanização crescendo no país, percebe-se a modificação da estrutura de “família tradicional” no que se refere ao cuidado com as crianças. Com a recém-chegada da indústria no país a mão de obra se fez necessária, entretanto, o trabalho masculino se encontrava na lavoura. Dessa forma, as fábricas tinham em seu quadro de funcionários uma maioria formada pelo sexo feminino, levando as mães a deixarem seus filhos com familiares ou conhecidos, terceirizando o cuidado das crianças a

essas pessoas. Em meados do século XX, a mão de obra feminina decresce nas fábricas devido à chegada dos imigrantes europeus. Contudo, com a chegada dos imigrantes influenciados por movimentos sociais europeus e estadunidenses, fortaleceram-se os sindicatos e iniciaram-se diversos processos de reivindicação de direitos e condições dignas de trabalho. Entretanto, algumas dessas condições acatadas tinham o intuito de amenizar as tensões e enfraquecer o movimento através da concessão de benefícios. Dentre essas concessões, cita Oliveira:

[...] fundaram vilas operárias, clubes esportivos e também algumas creches e escolas maternas para os filhos de operários em cidades como o Rio de Janeiro, São Paulo e várias outras no interior de Minas Gerais e no norte do país, iniciativas que foram sendo timidamente seguida por outros empresários (OLIVEIRA, 2011, p. 96).

Pode-se perceber que essas conquistas em torno da educação infantil ocorreram nos estados mais desenvolvidos do país, enquanto nas regiões Norte e Nordeste a qualidade de vida continuava precária com ausência de creches ou jardins de infância para as crianças.

Em 1922 ocorre, na cidade do Rio de Janeiro, o primeiro congresso brasileiro de proteção à infância, no qual foi discutido temas como higienização, aprimoramento da raça e o papel da mulher como educadora. Vale ressaltar que isso ocorre na década de 1920, onde o sistema oligárquico estava em decadência, levando a burguesia industrial em recente ascensão a adotar novas estratégias. Nesse contexto, surge o primeiro regulamento do atendimento de crianças pequenas em escolas maternas e jardins de infância.

Em 1932 surge o movimento em prol da educação nacional, os chamados escolanovistas, que reivindicavam uma educação laica, gratuita e obrigatória. Entre outros pontos, estava a educação pré-escolar, instituída por eles como base do sistema educacional. Devemos lembrar que o debate da renovação pedagógica se dirigiu aos jardins de infância, onde estudavam as crianças com maior condição financeira, já que o estado não dispunha de preocupação com a questão. Segundo Oliveira (2011, p. 100), “desde o início do século até a década de 50, as poucas creches fora das indústrias eram de responsabilidade de entidades filantrópicas laicas e, principalmente, religiosas”.

Podemos perceber a ausência do estado nesse aspecto da educação, prestando-se apenas ao assistencialismo e às pequenas ajudas às entidades citadas acima. Ou seja, até 1950 não havia preocupação com a escolaridade da infância no Brasil.

Entre 1940 e 1960 intensificaram-se, no país, políticas populistas que culminaram no golpe civil-militar de 1964. Nesse período, mais precisamente em 1942, o Departamento Nacional da Criança, parte do Ministério da Educação e Saúde, criou a Casa da Criança, permanecendo com a pauta do assistencialismo e discurso médico, ainda sem preocupação pedagógica. Em 1961 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4024/61) incluía o jardim de infância no sistema de ensino (BRASIL, 1961).

Art. 23 – A educação pré-primária destina-se aos menores de até sete anos e será ministrada em escolas maternas ou jardins de infância.

Art. 24 – As empresas que tenham a seu serviço mães de menores de sete anos serão estimuladas a organizar e manter, por iniciativa própria ou em cooperação com os poderes públicos, instituições de educação pré-primária.

Vale ressaltar que apesar da precaução com a educação pré-primária, a primeira LDB ficou tramitando na Câmara dos Deputados por anos e só chegou a ser consolidada em dezembro de 1961 no governo João Goulart.

Em meados de década de 1960, o quadro das reformas populistas muda com a chegada do golpe civil-militar em abril de 1964, que se prolongou até 1985. Durante esse período, prevalecia a política de ajuda governamental às entidades filantrópicas e assistenciais. Em 1967 é proposto o plano de assistência pré-escolar sobre a influência do Fundo das Nações Unidas para Infância e Adolescência (UNICEF) e, nesse mesmo ano, foi modificada a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) no que diz respeito aos filhos de operários que seriam atendidos apenas em berçários. Já em 1971, a nova legislação educacional, segundo BRASIL (1971) e citado por Oliveira (2011) abordava o seguinte:

A nova legislação sobre o ensino formulada em 1971 (Lei 5692) trouxe novidades à área, ao dispor que: os sistemas valerão para que as crianças de idade inferior a 7 anos recebam educação em escolas maternas, jardins de infância ou instituições equivalentes (OLIVEIRA 2011, p. 108).

Podemos perceber que a nova legislação se preocupava com a educação dos menores de sete anos de idade no país, um feito alcançado por mérito de pressões

internacionais como a UNICEF e reivindicações populares. Ainda nesse período, cresce a organização dos trabalhadores do campo que reivindicavam melhores condições de trabalho, além da incorporação de mulheres da classe média no mercado de trabalho que contribuiu para que as creches e pré-escolas fossem defendidas pelos segmentos sociais.

Na década de 1970 ocorre o processo de municipalização da educação pré-escolar pública, com diminuição de vagas na rede estadual e aumento na rede municipal. Em 1972 havia 460 mil matrículas nas pré-escolas em todo o território nacional. A reivindicação por pré-escolas por parte da classe média e baixa renda, atrelado a pesquisas psicológicas sobre a importância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento das crianças, mudava a perspectiva dos parques infantis, assumindo, então, um caráter pedagógico voltado para atividades de maior autenticação. Em 1974 e 1975, respectivamente, são criados, pelo Ministério da Educação e Cultura, o serviço de educação pré-escolar e a coordenadoria de ensino pré-escolar. Entre as décadas de 1970 e 1980, os movimentos operários, feministas e sociais em geral lutavam pela redemocratização do país e pautavam o amplo acesso e a permanência à educação de todas as camadas sociais e à garantia de aprendizados básicos. Como afirma Oliveira:

O resultado desses movimentos foi a elevação, naqueles centros, do número de creches diretamente mantidas e geridas pela administração pública e a multiplicação de creches e particulares conveniadas com o Governo Municipal, Estadual ou Federal (OLIVEIRA, 2011, p. 113).

Mesmo com o aumento de creches por parte do governo, advindo das lutas sociais, ainda era insuficiente o número de crianças atendidas pelas creches, o que levou a criação de projetos assistenciais como as “mães crecheiras” e os lares vicinais, ou seja, creches domiciliares.

Em 1985, com a redemocratização em curso no país, novas políticas para as creches foram incluídas no plano nacional de desenvolvimento, como afirma Oliveira:

Com o término do período militar do governo, em 1985, novas políticas para creches foram incluídas no Plano Nacional de Desenvolvimento, elaborado em 1986. Começava a ser admitida a ideia de que creche não dizia respeito apenas à mulher ou à família, mas também ao estado e às empresas (OLIVEIRA, 2011, p. 115).

Podemos perceber que as lutas sociais, os movimentos operários e os Movimentos Negro e Feminista no Brasil resultaram no fim do regime ditatorial. Além disso, o Estado começou a se responsabilizar pela educação de crianças com intuito pedagógico e não apenas de assistência.

Com as lutas sociais, a redemocratização se tornou real e, em 1988, temos a primeira Carta Magna democrática em mais de 20 anos de repressão do Estado. A essa Constituição deu-se o nome de “Constituição Cidadã”. Nela havia o reconhecimento da educação como direito de todos e dever do Estado, além de também reconhecer a educação em creches e pré-escolas como um direito da criança garantido pelo Estado. Nesse contexto, o capítulo 208, inciso IV, afirma: “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade(...)” (BRASIL, 1998). Portanto, é garantido, em Lei Constitucional, o direito da criança de ter educação nos primeiros seis anos de vida.

Nas décadas de 1980 e 1990, em decorrência dos debates acerca da importância de fornecer, a todas as crianças, estímulos cognitivos, começam a surgir programas televisivos como o Projeto Curumim e o Castelo Rá-Tim-Bum. Em 1990 surge o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que assegurava direitos e conquistas às crianças e adolescentes brasileiros, garantindo, em lei, direitos e deveres. Em 1996 surge a nova LDB, homologada como Lei nº 9.394/96 que estabelece a educação infantil como etapa inicial da educação básica, conquista essa que retira crianças do assistencialismo e as coloca em direção à educação formal, visando seu amplo desenvolvimento cognitivo, psicológico e motor, como afirma Oliveira:

[...] essa lei propõe a reorganização da educação brasileira em alguns pontos. Amplia o conceito de educação básica, que passa a abranger a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio[...]. Aumenta as responsabilidades às unidades escolares (aí incluindo creches e pré-escolas) e determina que os sistemas de ensino garantam graus progressivos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira a suas unidades escolares. Estimula ainda a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico na escola [...]. Essa lei ainda dispõe princípios de valorização dos profissionais da educação e estabelece critérios para o uso de verbas educacionais (OLIVEIRA, 2011, p. 115).

Após a aprovação da nova LDB, foram criados fóruns estaduais e regionais de educação infantil como espaço de reivindicação de mais verbas para a formação de



profissionais desta área. Em 1999 foram criadas as diretrizes nacionais para a educação infantil (parecer CNE/CEB nº 22/98 e resolução CNE/CEB nº 01/99) que definiam os direitos de educação das crianças de zero a cinco anos de idade em instituições de educação infantil como um dever social, tratando do cuidar e educar como aspectos indissociáveis e defendendo a criança como sujeito ativo que interage com o mundo através das brincadeiras.

Em 2009 são aprovadas novas diretrizes curriculares para educação infantil (parecer CNE/CEB nº 20/09 e resolução CNE/CEB nº 05/09) que reforçam o objetivo das instituições de educação infantil de serem a promoção do desenvolvimento intelectual das crianças, como afirma Oliveira:

[...] garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças (OLIVEIRA, 2011, p. 120).

Essas diretrizes também tratam da obrigatoriedade da educação infantil em territórios indígenas, no campo, em territórios ribeirinhos e em comunidades quilombolas, além da inclusão de crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotados. Tais mudanças evidenciam a tentativa de combate ao racismo, discriminação étnico-racial, de gênero e socioeconômico.

3 PAPEL DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Uma das grandes queixas dos estudantes é o “abismo” entre a teoria e a prática percebida por muitos quando chegam na sala de aula é deparar-se com uma realidade diferente da dos livros. O estágio supervisionado é esse momento de contato do educando com a realidade, sendo definido por lei. De acordo com BRASIL (2008):

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

§ 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.



§ 2º O estágio visa o aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.

Art. 2º O estágio poderá ser obrigatório ou não-obrigatório, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso.

§ 1º Estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma.

O estágio é de suma importância para a formação de futuros professores/as pois lhes proporciona a possibilidade de analisar a realidade da educação brasileira na prática e entender como funciona a educação pública, além das necessidades educacionais pertinentes que merecem um olhar diferente.

Esse tipo de estágio possibilita, ainda, que o educando analise as problemáticas no entorno da educação e procure uma melhor solução para o problema, alinhando, assim, a teoria estudada durante o curso com a prática em salas de aula.

3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE REFLEXIVA DAS OBSERVAÇÕES

Durante nossas observações no Centro de Educação Infantil, na comunidade do Alto da Paz, em Fortaleza-Ceará, tivemos a oportunidade de explorar a rotina no CEI e as várias atividades que visam o desenvolvimento integral da criança.

Observamos que as crianças chegavam na escola a partir das sete horas da manhã. A funcionária da limpeza é quem abre a porta para a recepção dos alunos e fica na entrada observando esse momento da chegada. Os pais levam os estudantes direto para suas respectivas salas e aguardam a professora chegar para abri-la. A maioria das crianças chegam sonolentas e dirigem-se as suas mesas. Alguns pais demoram um pouco mais a se retirarem da sala, outros já se despedem na porta.

O infantil IV possui duas professoras que alternam os horários: uma professora permanece em sala das sete às nove e meia e a outra de nove e meia às onze. O lanche é realizado às oito e meia. As professoras colocam os alunos em fila e dirigem-se ao refeitório, onde pegam suas merendas com as funcionárias que trabalham na cozinha. As professoras auxiliam as crianças de modo a orientá-las até a chegada na mesa. Após isso, as educadoras

dirigem-se à sala dos professores e as crianças vão para o recreio brincar. Durante o estágio, apenas os estagiários supervisionavam os educandos. Fomos informados de que a coordenadora e a funcionária da limpeza faziam essa supervisão, porém enquanto estivemos lá, não havia ninguém além de nós⁴.

O relacionamento entre as professoras pareceu ser muito superficial, com pouco diálogo, visto que geralmente as atividades feitas no dia não tinham relação nenhuma entre uma professora e outra. Tivemos pouca oportunidade com a gestora da escola, então não pudemos analisar essa ponte de relação entre gestão e educador. Durante a saída dos alunos, a professora faz uma fila com as crianças e dirige-se a entrada da escola, onde deixa os alunos lá com a porta fechada para esperarem seus pais, sem muita supervisão.

A relação entre as professoras, como já foi relatada, é bem superficial, o que prejudica a rotina das crianças, já que as duas propõem atividades completamente distintas, sem seguir um plano contínuo. As professoras tentam manter uma relação afetiva com as crianças, porém muitas vezes elas nem sabiam os nomes das crianças que estavam ali com elas todas as manhãs. A turma não possui uma rotina efetiva, o que dificulta bastante o desempenho das crianças. Segundo Barbosa (2006):

Para desempenhar esse papel, as rotinas utilizam-se de rituais – cerimônias, castigos, imagem de condutas, caráter, modos valorizados de ser e proceder – que relacionam os indivíduos com a ordem social do grupo, criando um repertório de ações que são compartilhadas com todos e que dá o sentimento de pertencimento e de coesão ao grupo. A rotina desempenha um papel estruturante na construção da subjetividade de todos que estão submetidos a ela (BARBOSA, 2006, p. 60).

Uma professora tentou, algumas vezes, aplicar uma rotina para a turma. Geralmente eles se sentavam em roda enquanto ela mostrava o calendário que é colado na parede da sala, apontando para o dia de “hoje” e uma das crianças pintava o dia.

Em seguida ela fazia uma chamada com o nome das crianças, através de fichas, mostrando e perguntando qual dos educandos conseguia identificar seu próprio nome. Ela mostrava a letra inicial de cada nome. Essa atividade é interessante e mostrava uma grande diferença na turma, uma das crianças sabia até as letras iniciais dos seus colegas, enquanto

⁴ Ao todo, contabilizamos seis educandos, cinco mulheres e um homem, divididos em duplas nas salas de aula.

alguns ainda não conseguiam identificar nem a primeira letra do próprio nome. A relação entre as professoras e as crianças é, de certo modo, impessoal e distante, pois não há muita interação com a vida dos educandos nem interesse nisso. As crianças, muitas vezes, davam preferência a ficarem perto de nós, estagiários, nos abraçavam e contavam coisas de seu cotidiano.

Entre os próprios educandos não há muito conflito, aconteceu algumas vezes, havendo necessidade de intervir para evitar brigas e machucados, na maioria das vezes ocorrida pela dificuldade de dividir o brinquedo ou alguma criança específica que é mais agressiva. Nesse caso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz habilidades que poderiam ser incentivadas, tais como o uso de estratégias baseadas no respeito mútuo para tratar conflitos nas interações com crianças e adultos. Entretanto, as professoras tentavam mediar a situação de qualquer maneira, utilizando apenas soluções rápidas.

Como relatado anteriormente, a professora geralmente faz uma roda com as crianças no chão, faz uma chamada e canta alguma música com elas. Esse momento era pouco estimulado pela professora, não impulsionava a turma a fazer questionamentos, costuma ser um momento monótono. Esse era um momento em que a docente poderia estimular as crianças a discutirem algo acerca do cotidiano delas, sendo uma habilidade a ser explorada segundo a Base Nacional Comum Curricular (2018): “comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos”.

Em seguida, as crianças vão para suas mesas realizar alguma atividade. Nem todos os educandos participam dessa atividade, que são todas de pintar ou cobrir. Após esse momento, é hora do lanche e recreio, onde as crianças voltam para sala e realizam outra atividade, em sua maioria descontextualizada da atividade passada, e ficam brincando livremente. Finalmente, elas almoçam e retornam para a sala onde continuam brincando.

Aconteceu algumas vezes de nós, estagiários, ficarmos sozinhos com as crianças por minutos. Tivemos que, sem planejamento, chamar os educandos para cantar músicas que eles gostavam a fim de tentar mantê-los focados em nós. Além disso, mesmo com a professora em sala, inventamos brincadeiras⁵ para distraí-los, pois eles não tinham nenhuma

⁵ Como o contexto necessitava de nossa intervenção, tivemos que elaborar algumas atividades, quando era necessário, para manter as crianças focadas na sala de aula. Contudo, fazíamos isso sem planejamento prévio, já que nossas regências começariam apenas no mês seguinte.

atividade para ser realizada e estavam dispersos demais correndo pela sala, fato que ocorreu diversas vezes.

As atividades em sala serviam, em sua maioria, para exposição em sala de aula. As crianças só pintavam, sem saber o porquê e, muitas vezes, nem nós mesmos encontrávamos ligação na atividade com a manhã vivida. A sensação que temos é que as professoras não costumavam ter uma real preparação para a aula e, quando tinham, não aproveitavam de maneira construtiva. Em uma manhã, levamos os educandos para a sala de multimídia, onde assistiram ao filme “a branca de neve”. A professora se vestiu como a personagem, mas só se sentou entre as crianças e bateu algumas fotos, em seguida foi trocar de roupa, não interagindo nem levantando questionamentos acerca da narrativa do referido filme.

Com a avaliação não é diferente: a sala é vista como um todo e o objetivo é unicamente manter os educandos sentados e ocupados. As professoras não dão atenção individual às crianças. A aula finaliza no fim da segunda atividade, quando a professora recolhe as produções ou cola na parede. As crianças já brincam livremente e depois do almoço continuam a brincar sem uma mediação. Este era o momento em que nós, estagiários, tentávamos intervir⁶, pois as crianças ficavam agitadas demais, queriam correr e sair da sala.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as observações realizadas, levantamos muitos questionamentos acerca do processo de ensino- aprendizagem nesta sala de aula. A falta de rotina, de atividades lúdicas com real propósito e disciplina, reforça um estereótipo que a educação infantil serve apenas como um “local para a criança passar o tempo” enquanto os pais estão no trabalho.

Sentimos falta de atividades para o desenvolvimento psicomotor, onde as crianças pudessem utilizar sua energia e o espaço para seu próprio desenvolvimento motor, como coordenação, equilíbrio, entre outros. Além disso, também notamos a ausência de atividades que estivessem ligadas às conversas e assuntos discutidos no mesmo dia em sala.

Um instrumento indispensável na sala de aula é o plano de atividades, instrumento este que parecia não ser efetivamente utilizado pelas professoras. Com o plano é possível se organizar acerca dos assuntos que precisam ser discutidos, do tempo que vão utilizar e de

⁶ Nesses momentos, brincávamos juntos a elas e mediávamos os conflitos entre as crianças.

quais metodologias são possíveis de serem aplicadas. Assim, ficaria mais fácil para ambas as professoras a produção conjunta deste material, pois facilitaria a rotina das crianças que poderiam focar em um único assunto a ser discutido por dia.

Neste caso, a escola, juntamente com a prefeitura, poderia disponibilizar formações para as docentes de modo que sugerissem métodos e meios para que o processo de aprendizagem seja bem-sucedido, ressaltando a importância da rotina, da continuidade e do desenvolvimento pleno da criança.

Referências

BARBOSA, Maria C. S. A Rotina nas Pedagogias da Educação Infantil: dos binarismos à complexidade, **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, p. 56-69, Jan/Jun2006. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2006/vol6/no1/5.pdf>. Acesso em: 18/08/2021.

BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República federativa do Brasil**. Brasília, DF: senado federal: centro gráfico, 1988.

BRASIL. Decreto nº 4. 024/61, de 20 de Dez de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, DF, Dez 1961.

BRASIL. Decreto nº 11. 788, de 25 de Set de 2008. **Definição, classificação e relações de estágio**, Brasília, DF, Set 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

EDUCAÇÃO, Ministério da. **Matrículas nas creches e pré-escolas apresentam aumento**. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/15665-matriculadas-na-pre-escola-e-em-creches-apresentam-aumento> . Acesso em: 24 mar. 2020.

GIMENES, Nelson Simão. Formação de professores para a educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental e os cursos de pedagogia: novos e velhos desafios. 2013. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2013/12/12/formacao-de-professores-para-a-educacao-infantil-anos-iniciais-do-ensino-fundamental-e-os-cursos-de-pedagogia-novos-e-velhos-desafios/> . Acesso em: 24 mar. 2020.

FARIAS, I. M. S.; SILVA, S. P. Métodos e Pesquisa – Os procedimentos de coleta de dados. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino; SILVA, Silvina Pimentel. **Pesquisa e Prática Pedagógica**. 34 ed. Fortaleza: RDS, v. 3, p. 26 – 40, 2009.



OLIVEIRA, Zilma De Moraes Ramos De. Os primeiros passos da história da educação infantil no Brasil. In. OLIVEIRA, Z. D. M. R. D. **Educação infantil fundamentos e métodos**. São Paulo; Cortez, 2011. P. 93 a 102.

OLIVEIRA, Zilma De Moraes Ramos De. Os primeiros passos da história da educação infantil no Brasil. In. OLIVEIRA, Z. D. M. R. D. **Novos tópicos na história da educação infantil no Brasil**. São Paulo; Cortez, 2011. P. 107 a 123.

Trabalho oriundo do I Seminário do GPOSSHE - Educação do campo e Pedagogia histórico-crítica em contexto de crise e pandemia.